

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

Informe Ejecutivo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



GOBIERNO DE LA CIUDAD

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

Profesores y profesoras conscientes
de sus propios complejos y prejuicios,
y trabajan para superarlos

Consultoría 1

“Hasta que las leonas tengan a sus propias historiadoras, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”

Proverbio africano

INVESTIGANDO EL RACISMO Y
LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA
Informe Ejecutivo
ISBN 978-958-99303-0-4

PROYECTO: *DIGNIFICACIÓN DE LOS AFRODESCENDIENTES Y
DE SU CULTURA A TRAVÉS DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA*

ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ, D. C.
Samuel Moreno Rojas

SECRETARIO DE EDUCACIÓN DISTRITAL
Abel Rodríguez Céspedes

DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN
Danit Torres

COMPONENTE AFROETNOEDUCACIÓN
Sandra de Las Lajas Torres

COORDINADORA DEL PROYECTO
María Isabel Mena García



AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL AECID
Coordinador General
Miguel González

Coordinador Adjunto
Fernando Rey

Coordinador de Programas Regionales
Manuel Ruiz

COORDINADORA EQUIPO DE CONSULTORES
Doris Nenirian García Quintero

EQUIPO DE CONSULTORES
Darío Hernán Vásquez Padilla
Dinah Margarita Orozco Herrera
Madeleine Alingue
María Stella Escobar Benítez
Maritza Pinzón
Rossih Amira Martínez Sinisterra
Tizziana Inés Delgado Daza

PROFESIONAL DE APOYO EN PSICOLOGÍA
Alpha Judith Orozco Herrera

EQUIPO LOGÍSTICO
Maryuri Aguilar
Santiago Angulo Córdoba

FOTOGRAFÍA
Archivo Consultoría 1
Archivo Corporación Ketzakapa

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN
Corporación Ketzakapa
Ana Rosa Ramírez Palomino
Jonathan R. Pacheco Velandia
ketzakapa@gmail.com

Concepto de carátula:
Ana Rosa Ramírez Palomino

Impreso en Colombia, 2009
Distribución gratuita

AGRADECIMIENTOS

A la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y a la Secretaría de Educación Distrital (SED), por su apoyo e interés para abordar la problemática del racismo y la discriminación racial en las escuelas del Distrito Capital.

A los maestros y maestras e instituciones educativas que participaron de manera entusiasta de las actividades del proyecto. Sin su colaboración no hubiese sido posible direccionar los propósitos de esta investigación.

A las comunidades afrocolombianas que habitan el sistema educativo, a ellos y ellas va dedicado este informe ejecutivo.

A nuestros evaluadores Elizabeth Castillo, Javier Corredor y Gustavo Makanaky, esos tiempos que dedicaron a leer nuestro informe muestran el inmenso compromiso con la edificación de un mundo mejor.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA 13	
1. Estudios que nos anteceden	14
2. Planteamiento del problema	22
3. Sobre la metodología	25
CAPÍTULO II. APROXIMACIONES AL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL 33	
1. Orígenes del racismo	34
2. Del racismo y la discriminación racial: definiciones y tipologías	37
3. Del racismo en Colombia	40
4. Sobre el racismo en la escuela	43
CAPÍTULO III. EL RACISMO EN LA ESCUELA: LA ENCUESTA 49	
1. Identidad del maestro y la maestra	51
2. Concepción de Ser Afro	53
3. Cátedra de Estudios Afrocolombianos	58
4. Estrategias cualitativas: Talleres interlocales	60

CAPÍTULO IV. EL RACISMO EN LA ESCUELA: ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
1. Concepción de Ser Afro	66
2. La identidad del maestro y la maestra a la luz del proyecto de dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia	78
3. Cátedra de Estudios Afrocolombianos	90
CONCLUSIONES	107
RECOMENDACIONES	109
BIBLIOGRAFÍA	111

GRÁFICAS

1. Temas de África trabajados en la escuela	67
2. Materiales pedagógicos para el desarrollo de la C.E.A.	69
3. Palabras con las que los maestros y las maestras asocian el racismo	70
4. Víctimas del racismo y la discriminación racial en la escuela	74
5. Formas de denominar a la población colombiana	83
6. Formas de implementación de la CEA	91
7. Aportes de África a Colombia	96
8. Desempeño escolar de niños y niñas afrocolombianas según los maestros y las maestras	97
9. Reacción de maestros y maestras frente a un hecho de racismo entre niños y niñas en la escuela	100
10. Reacción de maestros y las maestras frente a un hecho de racismo entre el maestro o la maestra-estudiante en la escuela	100
11. Cotidianidad de casos de racismo y discriminación racial en la escuela	101
12. Reacción frente a caso expuesto de racismo y discriminación en la escuela	101

Introducción

Il proyecto *Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura a través de la afroetnoeducación en Colombia* mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) como estrategia etnicultural, proyecta la promoción y consolidación de experiencias etnoeducativas así como el fortalecimiento de las acciones políticas, pedagógicas y sociales que realcen el proceso de inclusión, visibilidad y desarrollo de la población afrodescendiente en el escenario de la escuela.

Este proyecto forma parte del Programa de Cooperación Española para el Desarrollo de las Poblaciones Afrodescendientes en Panamá, Colombia y Ecuador, es coordinado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en asocio con la Secretaría de Educación Distrital (SED)¹ en Bogotá.

La Secretaría de Educación Distrital (SED) a través de la Subdirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, tiene a su cargo el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) como también la ampliación de la cobertura y el aumento en los niveles de calidad educativa para los estudiantes más vulnerables y con menores condiciones de acceso al sistema educativo. En tal sentido, la Secretaría de Educación Distrital (SED) realizó el pasado mes de mayo el lanzamiento de la Política de Afroetnoeducación que tiene como propósito aportar a la construcción del proyecto etnoeducativo de ciudad con perspectiva intercultural para que las comunidades educativas sean el fundamento de la política pública, garantizando el derecho a la afroetnoeducación. (Lineamientos de la Política Pública de Afroetnoeducación de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2009)

La presente publicación corresponde a las memorias del proyecto, recoge los hallazgos de la primera consultoría del proyecto *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*, denominada: *Profesores conscientes de sus propios complejos y prejuicios, trabajan para superarlos*. Esta se constituyó en el punto de partida de este ejercicio de investigación,

1. La Corporación Identidad Cultural “CORPIDENCU” con una amplia experiencia en los temas de la Etnoeducación afrocolombiana, es la entidad responsable de la administración del presente proyecto.



que tiene como objetivo general contribuir al establecimiento de una línea de base sobre racismo y la discriminación racial en las escuelas del país, en este caso Bogotá, a través de la información suministrada por maestros y maestras en ejercicio.

La línea de base es definida como “un conjunto de indicadores seleccionados para el seguimiento y la evaluación sistemáticos de políticas y programas [...]. La conformación de la línea de base implica la realización de pasos previos en la identificación de información necesaria y en la precisión de criterios conducentes a un óptimo aprovechamiento de la información disponible.” Su objetivo está orientado a “brindar información agregada, oportuna y confiable, que permita a las entidades de gobierno alcanzar óptimos de eficiencia en la gestión y en los procesos de toma de decisiones.” (DANE, 2004: 22)

Aunque la investigación reconoce la existencia de diferentes escenarios en los que se desarrollan prácticas discriminatorias y excluyentes por sexo, creencias religiosas, opiniones políticas, origen social, situación económica, entre otras, esta investigación busca específicamente dar cuenta de aquella discriminación agenciada por motivos étnico-raciales en contra de los niños y niñas afrocolombianas en el ámbito escolar.

Igualmente, pretende generar condiciones que permitan el desarrollo de experiencias educativas y sociales para promover la formación integral de la población estudiantil y docente. De allí que esta investigación se constituya también en una apuesta para sensibilizar a los maestros y las maestras e instituciones educativas frente a la necesidad de implementar una dimensión pedagógica, étnica, equitativa, sociocultural y de género, tendiente al reconocimiento y valoración de las comunidades afrodescendientes en el ámbito escolar.

El documento contiene cuatro capítulos. El primero presenta los antecedentes de las investigaciones en torno al racismo y la discriminación racial, particularmente en las escuelas de Bogotá. También se describen las preguntas de investigación y la metodología desarrollada. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico y/o conceptual que orienta el estudio. En el tercer capítulo se abordan los resultados de la línea de base sobre el racismo y discriminación racial en las instituciones educativas del Distrito Capital. Y para finalizar el cuarto capítulo expone un análisis integral de carácter preliminar de los resultados de la encuesta. Por último se consignan las conclusiones y se presentan algunas recomendaciones generales a las entidades gubernamentales del nivel nacional y distrital encargadas de la formulación de las políticas públicas afroetnoeducativas.

EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA



Este capítulo presenta los antecedentes de las investigaciones desarrolladas alrededor del fenómeno del racismo y la discriminación racial en el ámbito escolar. Además, se expone el planteamiento del problema y se describen la metodología y las categorías de análisis que definieron el diseño de estrategias e instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo, abordados en esta investigación.

1. ESTUDIOS QUE NOS ANTECEDEN

Durante los últimos años ha existido en el país una notable disposición por parte de la comunidad académica y un incipiente interés del gobierno nacional por afrontar la problemática del racismo y la discriminación racial hacia la población afrodescendiente y, en particular, la forma en que tales prácticas se ejercen en el escenario escolar, espacio en el que se concentra esta investigación.

A continuación se presenta un conjunto de estudios que se han venido desarrollando desde finales de la década de los años 90's y que abordan directa o tangencialmente las particularidades que tienen las prácticas racistas y de discriminación racial en el contexto educativo.

C.E.S. "Acá antes no se veían negros."

En el informe de Claudia Mosquera titulado *Acá antes no se veían negros: Estrategias de inserción de migrantes del Pacífico colombiano en Bogotá*, (1998) se acerca a esta problemática mediante la combinación de técnicas de recolección de información como encuestas, relatos libres y talleres.

La encuesta fue aplicada a una muestra intencionada de 150 hogares afrocolombianos, ubicados en tres barrios bogotanos, en los cuales residía un porcentaje significativo de inmigrantes de este grupo étnico. También aplicaron la encuesta a un número semejante de hogares no afrocolombianos con el propósito de establecer diferencias en los procesos de inserción entre unos y otros.

La finalidad de este instrumento se orientó a compilar información alrededor de la vivienda, características demográficas y socioeconómicas de los miembros del hogar encuestado, trayectoria migratoria del jefe de hogar, trayectoria laboral, residencial, familiar y educativa de los inmigrantes afrocolombianos, sus prácticas culturales, así como la imagen que tenían sobre la población no afro y la de éstos últimos sobre los primeros.



Algunas cifras del estudio

- El 55.3% de la población afrocolombiana encuestada reconoció que había sido discriminada en la ciudad,
- El 44.7% lo negaba abiertamente aunque reconocía que las prácticas racistas sí habían afectado a unas amistades y familiares.

Refiriéndose específicamente a los escenarios en los que operan las prácticas racistas el informe de Claudia Mosquera sostiene:

[...] son los niños básicamente quienes sufren pasivamente la discriminación en la escuela. Las maestras, dicen las madres, no tienen el más mínimo respeto por la cultura negra, la desconocen, alientan a los niños para que no reproduzcan signos de la cultura de origen en las aulas de clase ni en la socialización con los otros niños. (Mosquera Rosero, 1998: 73)

C.E.S. “Mi Gente en Bogotá.”

La investigación del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia titulado *Mi Gente en Bogotá. Estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá* (2002), luego de aplicar una encuesta a la muestra seleccionada, constituida por 250 manzanas en 19 localidades de la ciudad, señala que para ese período en Bogotá existía un “racismo de baja intensidad” en tanto que no se presentaban casos de segregación territorial como sí se daban en ciudades como Cali.

Alrededor de la tercera parte de los encuestados sostuvo que en los barrios donde habitaban sí existía discriminación racial.

Algunas cifras del CES

- El 82% estimó que las prácticas discriminatorias obedecían al color de la piel.
- El 10% lo asoció con el lugar de procedencia.
- El 6.7% a su situación económica.

En el caso específico del contexto escolar, el análisis cualitativo del informe retoma el estudio de convivencia interétnica en el ámbito escolar del Distrito, realizado en 16 colegios de la ciudad. En él se reseñan diferentes casos de discriminación racial detectados en diversas instituciones educativas, admitiendo que la invisibilidad, la exclusión y la intolerancia frente a la aceptación de las diferencias se constituyen en las principales prácticas de discriminación socioracial que se desarrollan en el país.

Uno de esos casos, es el de una niña afrocolombiana poeta, cuyas capacidades son negadas permanentemente por su profesora (invisibilidad) porque considera que las mujeres afrocolombianas “sólo pueden ser sirvientas, obligándola a barrer el colegio durante los recreos.”

Otros casos dan cuenta de la forma en que los y las docentes invisibilizan, estigmatizan y estereotipan a los niños y las niñas afrocolombianas. Además dan cuenta de las agresiones y burlas de las que son víctimas, afectando gravemente las posibilidades de reafirmación de su identidad étnico-racial.

Otro caso que llama la atención sobre los altos niveles de intolerancia en las relaciones interétnicas que priman en las instituciones educativas y que involucra directamente a los padres de familia es el siguiente:

*[...] un niño «negro» quien le daña la maleta a un niño mestizo. La madre del último le pide a la del primero que repare el daño, pero como queda descontenta con el arreglo, a la entrada del colegio le hace el reclamo. Como la mujer afrocolombiana se defendiera, la mestiza le grita: «**por lo menos yo no soy negra**». Ante esta ofensa, otras mujeres se involucran y resultan golpeándose. Las directivas académicas intervinieron exigiéndole a la afrodescendiente que enmendara la agresión. Sin embargo, no le pidieron a la otra señora que se disculpara por haber ofendido, estigmatizado y discriminado a la otra por el color de su piel. Por si fuera poca esta asimetría, una de las organizaciones barriales le solicitó al rector del colegio que expulsara a todas y todos los estudiantes afrocolombianos, justificándose en el estereotipo del «**negro peliόn**».* (Centro de Estudios Sociales. 2002: 150-151)

Los autores señalan que los casos expuestos contradicen el bajo porcentaje en el instrumento cuantitativo que aceptó las prácticas racistas por parte de la población afrocolombiana. Y advierten que tal negación forma parte de en una estrategia histórica desde el período de esclavización, que aún hoy persiste, para “sepultarla en el pasado” y aproximarse a escenarios de igualdad en el presente.

Universidad Nacional. “Aquí ellos son iguales a los demás.”

La maestra Carmen Cecilia Vásquez en su estudio: *Aquí ellos son iguales a los demás* (2007), investiga en dos escuelas del municipio de Soacha (Cundinamarca) el tema del racismo en el ámbito escolar, abordando los estereotipos coloniales hacia la población afrocolombiana.

La investigación tiene como objetivo central develar cómo en la escuela el racismo se manifiesta de forma sutil a partir de la legitimación de prácticas racistas hacia las y los estudiantes afrocolombianos a quienes se les atribuye habilidades relacionadas con la fuerza y la lúdica, pero no con capacidades intelectuales.

El estudio señala:

Que aunque maestros y maestras negaron el racismo en la institución, se evidenciaba en sus discursos la insistencia en resaltar las insuperables “cualidades naturales” de estos estudiantes para la danza y el deporte y la ausencia de habilidades para las asignaturas básicas del plan curricular.

Además, cuando los maestros y maestras resaltaban experiencias incluyentes de la comunidad afrodescendiente en la escuela, sólo mencionaban el Día de la Raza o el Día de la Afrocolombianidad, fechas en las que se continuaba representando a las poblaciones afrocolombianas a partir de los imaginarios de la esclavización o de lo folclórico.

Otro rastreo de esta investigación se focalizó en el análisis de las diversas formas de descalificación e inferiorización de las y los estudiantes afrocolombianas por parte de sus compañeros y compañeras de clase a través de apodos y burlas referidas a la apariencia física.

La investigación concluye con un cuestionamiento al discurso del proyecto de nación, puesto que contradice la idea de igualdad socioracial promulgada en la Constitución de 1991, al aunar en la diferenciación racial, la exclusión, invisibilización y estereotipación de las comunidades afrocolombianas.

Otros estudios que abordan directamente el tema del racismo y la discriminación en la escuela

En el artículo *Racismo, discriminación racial hacia población afro en la escuela en Bogotá 1998 - 2007: Aproximación al Estado del Arte*, publicado en el 2008, la maestra Celene Mosquera señala que los estudios en torno al racismo y la discriminación racial hacia estudiantes afrocolombianos en las escuelas de la ciudad de Bogotá son escasos. La autora identifica 7 estudios que abordan esta problemática, de los cuales 3 se concentran en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Luego de una breve reseña del texto, la maestra demuestra la existencia de puntos de convergencia alrededor del reconocimiento de la presencia de prácticas racistas y de discriminación racial en la escuela que se manifiestan de diferentes formas y que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye en una solución viable ante estas problemáticas.

- Convivencia Interétnica en los colegios oficiales del Distrito. SED-Centro de Estudios Sociales, Grupo de Estudios Afrocolombianos-Universidad Nacional de Colombia (2001).
 - ¿Negros en la Escuela? Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social CEPECS (2002).
 - Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Fundación Restrepo Barco para la UNESCO (2005).
 - Festival Interétnico en 11 localidades de la ciudad. SED-Organización de Comunidades Negras ORCONE. (2005)
- Aquellos que lo tratan de manera tangencial son:
- Orientaciones curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. SED/Adriana Maya (2000).

- Memorias Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Universidad Pedagógica Nacional/SED (2002).
- Caracterización de proyectos de CEA. SED/Universidad Pedagógica Nacional (2005).

Luego de una breve reseña de estos textos la maestra demuestra la existencia de puntos de convergencia alrededor del reconocimiento de la presencia de prácticas racistas y de discriminación racial en la escuela que se manifiestan de diferentes formas frente a las cuales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye en una solución viable para estas problemáticas.

De igual forma, la profesora presenta los resultados de su investigación sobre las formas de discriminación fenotípica en torno al lenguaje, en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en varios grados de un colegio de Bogotá, trabajo que buscaba entender el impacto del racismo y la discriminación racial en la escuela mediante el análisis de los discursos que fluyen en las relaciones sociales interétnicas entre los miembros de la comunidad educativa.

Los resultados de su investigación también evidencian la valorización de la identidad mestiza en contraste con la depreciación de los sujetos afrocolombianos en el marco del mito de la democracia y la igualdad racial que niega las implicaciones del racismo y la inequidad en el acceso a oportunidades de movilidad social.

O.D.R. El derecho a no ser discriminado

El estudio realizado por el Observatorio de Discriminación Racial - ODR titulado *El derecho a no ser discriminado: primer informe sobre discriminación racial y derechos humanos de la población afrocolombiana, 2008* (versión resumida) dedica un capítulo al análisis de la discriminación en el sistema educativo colombiano. El informe sostiene que la población afrocolombiana se enfrenta a barreras en el acceso y la permanencia en el sistema educativo ante la inoperancia del Estado para cumplir su obligación de garantizar el derecho a la educación primaria de la población afrocolombiana.

Los autores retoman los datos del Censo 2005 y señalan:

- Un 10% de las niñas y los niños afrocolombianos entre los 6 y 10 años no tienen acceso a la educación básica primaria, lo que significa que poseen un porcentaje de inasistencia superior a un 27% en relación con la población mestiza.
- Alrededor del 12% de las niñas y niños afrocolombianos entre 11 y 14 años, se encuentran por fuera de la educación básica secundaria.
- El 27% de la población afrocolombiana entre 15 y 16 años no acceden a la educación media.

Estos datos sustentan la escasa inserción de jóvenes afrocolombianos a educación superior universitaria en el territorio nacional y advierten además que el sistema educativo está permeado por una práctica discriminadora que desconoce y no respeta la identidad cultural de las y los niños afrocolombianos. El sistema educativo es muy débil en el desarrollo de iniciativas para combatir los estereotipos racistas que los afectan gravemente, tampoco implementa a fondo programas que promuevan la tolerancia y el respeto por la diferencia, incluso identifican que son muy bajos los niveles de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

Al respecto, los autores señalan:

Los esfuerzos del Estado son insuficientes para garantizar que los estudiantes afrocolombianos reciban una educación culturalmente adecuada a sus necesidades, que les permita adquirir las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía plena que reivindique el aporte de las comunidades negras al Estado y la sociedad colombianas, que, de acuerdo con la Constitución de 1991, son multiétnicos y pluriculturales (Observatorio de Discriminación Racial, 2008: 45).

Racismo y discurso en América Latina

En el trabajo *Racismo y discurso en América Latina*, coordinado por el teórico holandés Teun Van Dijk, aborda desde distintos autores y bajo una perspectiva interdisciplinaria el “estudio crítico del discurso”, partiendo del Análisis Crítico del Discurso, para la “comprensión del racismo en América Latina” (Van Dijk, 2007: 18).

En el texto se destaca la investigación de Sandra Soler Castillo y Neyla Graciela Pardo Abril titulada “Discurso y racismo en Colombia” (Van Dijk, 2007: 181-227), en ella se ponen en contacto la educación, la escuela y el discurso en los textos escolares con el racismo. Las autoras ultiman su análisis señalando que aún en la actualidad “los colombianos se siguen moviendo en la dicotomía mestizo/indígena” y animan a reconocer el pluralismo y a “ampliar los márgenes de la tolerancia” en el país (Van Dijk, 2007: 221 y 222).

La metodología utilizada en esta investigación siguió el modelo propuesto por el Análisis Crítico del Discurso - ACD, desde los presupuestos de Ruth Wodak y Teun Van Dijk.

En otra investigación titulada *La escuela y sus discursos: Los Textos Escolares como Instrumentos de Exclusión y Segregación*, la profesora Soler centró su teoría en develar cómo los textos escolares han asumido el proceso de la identidad nacional y cómo se manifiestan discursivamente el racismo y la discriminación en la enseñanza de las Ciencias sociales, en los ciclos primaria y bachillerato, en los textos de Norma y Santillana, dos de las mayores editoriales en Colombia.

Según la autora, el tratamiento de contenidos étnicos y raciales en los textos escolares para Ciencias sociales, abarca dos grandes temáticas relacionadas, por lo

general, con aspectos geográficos e históricos. Se habla de la composición del país por departamentos y en ocasiones se caracteriza su población en términos étnicos. Lo mismo ocurre, al hablar de la historia de Colombia, se identifican períodos como el precolombino, la conquista, la colonia, etc., y en la descripción de estos períodos se abordan fenómenos como la esclavitud.

La diversidad étnica del país se reduce a una representación mayoritariamente de los mestizos y sus prácticas culturales. Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población, por ello, las comunidades afro-descendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional.

Sin embargo, uno de los aspectos más relevante en los textos de Ciencias sociales en el país es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales. La diversidad étnica colombiana se reduce a una representación mayoritariamente de los mestizos y sus prácticas culturales. Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población, por ello, las comunidades afrodescendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional. Respecto a los indígenas,

los autores los tienen más presentes en la historia colombiana mientras que la población afrocolombiana todavía sufre un proceso de invisibilización.

¿Cómo presentan a los grupos étnicos las ilustraciones de los textos escolares?

La profesora Soler en su análisis del nivel gráfico demuestra cómo las fotos tienden a aparecer relacionadas con pobreza, abandono, desempleo, segregación o desplazamiento. A las y los afrocolombianos no los muestran en oficinas o realizando alguna actividad profesional. Por ejemplo en los textos de los últimos grados, en las ilustraciones sólo relacionados con la esclavitud y la discriminación.

En síntesis:

Los estudios reseñados permiten reconocer que las prácticas racistas y de discriminación racial en el contexto educativo no sólo persisten en la sociedad colombiana sino que se expresan de diversas formas, pero siempre afectando gravemente la dignidad y autoestima de las y los estudiantes afrocolombianos. Además, las investigaciones reseñadas dan cuenta que el color de la piel o el lugar de procedencia se constituyen en componentes que han estimulado la reproducción de estereotipos que conllevan a la generación de comportamientos inequitativos al situar a la población afrodescendiente en escenarios de desventaja en comparación con otros grupos sociales.

De igual forma, los anteriores estudios se constituyen en una ruta de apertura para abordar, desde diferentes perspectivas, el tema del racismo y la discriminación racial en la ciudad de Bogotá, y establecen un marco de referencia para continuar con investigaciones alrededor de estos temas, profundizando en el ámbito escolar.

En este contexto investigativo, la **Consultoría Profesores conscientes de sus propios complejos y prejuicios, trabajan para superarlos**, a diferencia de

otros estudios sobre esta problemática, acopia información primaria (voces de los maestros y maestras) y realiza aportes significativos frente a la caracterización del racismo y la discriminación racial en las escuelas bogotanas, a partir de la información suministrada por una muestra significativa de maestros y maestras pertenecientes a instituciones educativas de básica y media de la ciudad que diligenciaron la encuesta. Además, en los talleres realizados también fue posible recoger sus opiniones sobre el racismo y ahondar alrededor de diferentes temáticas abordadas por el instrumento cuantitativo referidas a la identidad, la cultura y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

De esta manera, en contraste con los estudios reseñados, ésta es la primera investigación que aborda el tema del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas del Distrito Capital a partir de la aplicación de encuestas a un número significativo de maestros y maestras. La muestra abarcó casi la totalidad de las localidades y combinó instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo, los cuales permitieron medir, analizar y constatar la existencia de prácticas racistas en las escuelas.

Además, esta investigación realiza aportes para el establecimiento de una línea de base que permita tener un marco referencial en el proceso de toma de decisiones por parte de las entidades gubernamentales del nivel nacional y distrital con competencias en el diseño y construcción de políticas públicas .

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de análisis que es el racismo, no es una problemática que según las estadísticas en Colombia afecta la calidad de vida de las comunidades de descendientes africanos y africanas, por lo tanto no existen datos y cifras diferenciadas que permitan implementar acciones para su erradicación y menos líneas de base que mitiguen los efectos e impactos en la política pública. Por ellos es importante tener en cuenta el marco normativo a nivel nacional, internacional y local.

A nivel nacional

Existen algunos avances en materia legislativa sobre afroetnoeducación, específicamente para la población afrocolombiana.

- Capítulo 3 del Título III de la Ley 1115 de 1994.
- Decreto 0804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
- Decreto 3323 de 2005, por medio del cual se reglamenta la selección de docentes afroetnoeducadores.
- Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país.

A nivel Distrital

- Acuerdo 175 de 2005, por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la población afrodescendiente residente en Bogotá.
- Plan Integral de Acciones Afirmativas para los Afrodescendientes en Bogotá, 2006.
- Resolución 1961 de 2007, por la cual orienta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en Bogotá.

No obstante, es notoria la ausencia de una política afroetnoeducativa que se encuentre articulada a la política educativa distrital que combata del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas de la ciudad, es decir, la nor-



matividad para el combate al racismo y la discriminación racial ha sido hasta hoy insuficiente para el diseño e implementación de una política pública de este tipo.

A la luz de los antecedentes investigativos alrededor del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas de Bogotá, la presente investigación trata de responder a los requerimientos para lograr articular una política afroetno-educativa a la política educativa de la ciudad, es decir, pretende apoyar el proceso de toma de decisiones brindando información de naturaleza diversa (cuantitativa y cualitativa) que permita establecer políticas públicas acordes con las dimensiones reales que tiene el racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas del Distrito Capital. Por ello, la investigación planteó preguntas relacionadas con:

- La existencia del racismo y la discriminación racial en las escuelas del Distrito Capital.
- ¿Cómo se manifiesta el racismo y la discriminación racial en las prácticas de los maestros y las maestras de la ciudad?
- ¿Quiénes son las víctimas de este flagelo en el ámbito escolar?
- ¿Cuál es el rol de los maestros y las maestras ante la problemática del racismo y la discriminación racial en la escuela?
- ¿Cuál es el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) en el combate a estas prácticas excluyentes?

Por ello en este ejercicio se identificaron unos primeros conceptos generadores o estructurantes que permitieron describir los propósitos y contenidos de cada pregunta problema. A partir del objetivo de la investigación se precisó una categoría central dividida en tres subcategorías:

La categoría central: racismo y discriminación racial

Esta fue la categoría central, estructurante y transversal. Con ella se evidencia y caracteriza el desarrollo de este fenómeno en las instituciones educativas del Distrito Capital a partir de las voces de los propios maestros y maestras. Se consideraron las siguientes subcategorías.

- **Identidad del maestro y la maestra.** Buscó identificar y caracterizar la forma cómo los maestros y las maestras se auto-definen y definen su entorno mediante un ejercicio de diferenciación/discriminación.
- **Concepciones de Ser Afrocolombiano(a).** Orientada a indagar por los estereotipos raciales de las y los maestros hacia la población afrodescendiente en tanto sujetos considerados como “diferentes.”

Igualmente, planteó temáticas referidas a las posiciones de las y los maestros frente a experiencias de racismo y discriminación racial como agentes o víctimas de dichas prácticas.

- **Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA.** Se examinaron aspectos relacionados con el proceso de implementación de la Cátedra como una estrategia para combatir las prácticas de racismo y discriminación racial en el contexto escolar, así como por sus contenidos y escenarios de realización en las instituciones educativas. Se indagó también por la aplicación de la normatividad establecida en el Decreto 1122 de 1998.

Tanto la categoría central como las subcategorías orientaron el proceso metodológico que se presenta a continuación y definieron las técnicas de recolección de información empleadas en la investigación.

.....

La investigación se planteó preguntas relacionadas con la existencia del racismo y la discriminación racial en las escuelas del Distrito Capital por medio de cuatro preguntas estructurantes:

- *¿Cómo se manifiesta el racismo y la discriminación racial en las prácticas de los maestros y las maestras de la ciudad?*
 - *¿Quiénes son las víctimas de este flagelo en el ámbito escolar?*
 - *¿Cuál es el rol de los maestros y las maestras ante la problemática del racismo y la discriminación racial en la escuela?*
 - *¿Cuál es el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el combate a estas prácticas racistas?*
-

3. SOBRE LA METODOLOGÍA

La metodología asumida en esta investigación partió de concebir el racismo y la discriminación racial como una realidad existente en la escuela. En un primer momento con el equipo de trabajo se abordó la aproximación al objeto de estudio mediante un enfoque teórico y conceptual a través de una exploración documental y temática tendiente a una puesta en común y al establecimiento de consensos básicos al interior del equipo, que sirvieran de referente para las distintas fases del proceso, desde el planteamiento de preguntas y categorías, el diseño y aplicación de instrumentos, hasta los procesos de análisis, interpretación y presentación de resultados.

En consecuencia, el diseño metodológico asumió la perspectiva de complementariedad de metodologías, y por tanto, la triangulación de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos con el propósito de abordar de manera rigurosa el estudio del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas del Distrito Capital.

Diseño y aplicación de instrumentos

Con el propósito de construir un horizonte comprensivo de tendencias y frecuencias acerca del racismo y la discriminación racial alrededor de la categoría central y las subcategorías, se aplicó un instrumento de orden cuantitativo, una encuesta.

Por otra parte, se consideró el Análisis Crítico de Discurso (ACD) como la teoría más apropiada para captar sistemáticamente los discursos de los maestros y maestras a través de los cuales expresan sus estereotipos². Se recurrió al taller como instrumento cualitativo de interacción dialógica.

La Encuesta

Este instrumento contenía 57 preguntas, estructuradas alrededor de la categoría central y las 3 subcategorías descritas a continuación.

.....
2. Ver la definición de este concepto en el Marco Teórico-Conceptual.





PROGRAMA DE COOPERACIÓN ESPAÑOLA PARA EL DESARROLLO DE LAS POBLACIONES AFRODESCENDIENTES EN PANAMÁ, COLOMBIA Y ECUADOR

ENCUESTA SOBRE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

CONTROL ENCUESTA

Espacio reservado para equipo consultor

1. Lugar y Fecha de la Encuesta (dd/mm/aaaa)	2. Número de la Encuesta
3. Nombre y apellido(s) del consultor encargado	4. Código del consultor encargado

Apreciado (a) docente:

La Agencia de Cooperación Española, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Corporación Identidad Cultural (Corpidencu) vienen adelantando para la Secretaría de Educación Distrital un proyecto que busca impulsar la etnoeducación afrocolombiana en la ciudad mediante el fomento e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Esta encuesta contiene preguntas que buscan identificar las concepciones y prácticas de racismo y discriminación racial en el ámbito escolar, con base en la información aportada por una muestra de docentes de Instituciones Educativas del Distrito Capital. Agradecemos su participación y el completo diligenciamiento de cada una de las preguntas. La información que usted nos suministre es de carácter confidencial, será utilizada únicamente para el presente proyecto y se les dará a conocer los resultados.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta encuesta, por cualquier medio, sin el previo y expreso consentimiento por escrito de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

CÓDIGO DANE: _____

1.1 Nombre de la Institución Educativa en la que trabaja: _____

1.2 Dirección: _____ 1.3 Barrio: _____ 1.4 Localidad: _____

1.5 TEL.: _____ 1.6 Correo (institucional) _____ 1.7 Jornada: Mañana Tarde

1.8 No. Docentes Afros: _____ 1.9 No. Estudiantes Afros: _____

2. RACISMO Y DISCRIMINACIÓN RACIAL

2.1 ¿Con qué palabras o ideas relaciona el racismo? (Marque con una X. Indique por lo menos tres):

1. Esclavitud 2. Naturalidad 3. Pureza de raza 4. Jerarquía social 5. Superioridad/Inferioridad

6. Otra ¿Cuál(es)? _____

2.2 ¿Con qué palabras o ideas relaciona la discriminación racial? (Marque con una X. Indique por lo menos tres):

1. Discriminación 2. Exclusión 3. Pobreza 4. Apartheid 5. Trato negativo 6. Acción Afirmativa

7. Otra ¿Cuál(es): _____

2.3. ¿Cree que el color de la piel es una forma de identificar a las personas? (Marque con una X sólo una opción)

1. Sí 2. NO

2.4 ¿Usted se considera una persona racista? (Marque con una X sólo una opción)

1. Sí 2. NO 3. ¿Por qué?: _____

2.5 Su relación o trato con las personas afrocolombianas es (Marque con una X sólo una opción)

1. Caritativa 2. De solidaridad 3. De indiferencia 4. De igualdad 5. De rechazo

6. Otro ¿Cuál?: _____

2.6 En su opinión, ¿quiénes son víctimas de racismo y discriminación racial en la Institución Educativa en la que usted trabaja? (Marque con una X, puede escoger más de una opción)

1. Los niños y niñas afrocolombianas 2. Los niños y niñas indígenas 3. Los niños y niñas mestizas

4. Los docentes afrocolombianos 5. Los docentes indígenas 6. Los docentes mestizos

2.7. ¿Qué frases o palabras considera son racistas en la escuela?

2.8 ¿Cree Usted que el tema del racismo y la discriminación racial deberían ser parte de los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I.? (Marque con una X sólo una opción)

1. Sí 2. NO 3. ¿Por qué?: _____

3. CONCEPCIONES DE SER AFRO

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

1. Negro(a) 2. Afrocolombiano(a) 3. Negrito(a) 4. Morenito(a) 5. Niche 6. Mono(a)

7. Chocoanito(a) 8. Morocho(a) 9. Otro(s) ¿Cuál(es)? _____

3.2 Cómo docente su relación con los estudiantes afrocolombian@s es (Marque con una X sólo una opción)

1. Caritativa 2. De solidaridad 3. De indiferencia 4. De igualdad 5. De rechazo

6. Otro ¿Cuál?: _____

3.3 ¿Cómo calificaría la relación que tienen los niñ@s afrocolombianas con sus compañer@s en la institución en donde usted labora? (Marque con una X sólo una opción)

1. Agresiva 2. Respetuosa 3. Indiferente 4. Amistosa 5. Otra

¿Cuál? _____

3.4 Cómo calificaría la relación que tienen l@s docentes afrocolombian@s con sus pares en la institución en donde usted labora? (Marque con una X sólo una opción)

1. Agresiva 2. Respetuosa 3. Indiferente 4. Amistosa 5. Otra ¿Cuál? _____

3.5 ¿En su institución los estudiantes utilizan sobrenombres, apodos, expresiones o calificativos para referirse o dirigirse a las personas afrocolombianas? (Marque con una X sólo una opción):

1. Sí 2. NO

3.6 Si la anterior respuesta es afirmativa, escriba los sobrenombres, los apodos, las expresiones y/o los calificativos más usados:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____

3.7 En su opinión las contribuciones de África en Colombia se han dado en los siguientes ámbitos (Marque con una X, puede escoger más de una opción):

1. Filosofía 2. Desarrollo científico y tecnológico 3. Ciencias 4. Música y danzas 5. Artes 6. Folclor

7. Deportes

3.8 En su Institución Educativa los niños y niñas Afrocolombianas se destacan en: (Marque con una X, máximo tres opciones)

1. Matemáticas 2. Sociales 3. Español 4. Física 5. Química 6. Música
7. Deportes 8. Artes 9. Danzas 10. Literatura 11. Filosofía
12. Otra área ¿Cuál?: _____

3.9 ¿Cómo promueve la participación o el liderazgo de sus estudiantes Afrocolombian@s? (Inscriba dos ejemplos)

3.10. ¿Cómo calificaría la relación que tienen los estudiantes Afrocolombian@s con sus maestros en la institución en donde usted labora? (Marque con una X sólo una opción)

1. De timidez 2. De Respeto 3. De temor 4. De Confianza 5. De obediencia 6. Otra
¿Cuál?: _____

3.11. ¿En su Institución Educativa los docentes Afrocolombian@s participan en:

1. Coordinación académica 2. Actos culturales 3. Recreación y deportes 4. Actividades logísticas
5. Actividades Administrativas 6. Coordinación de convivencia 7. Otra ¿Cuál?: _____

3.12 ¿Cómo reaccionaría usted ante un eventual hecho de racismo o de discriminación racial entre los niñ@s en la Institución Educativa en la que trabaja? (Marque con una X sólo una opción)

1. Hablaría con los acudientes de ambos niñ@s implicados
2. Llevaría el caso a las autoridades académicas de la institución
3. Hablaría directamente con los niñ@s implicados
4. Promovería iniciativas por el respeto y el reconocimiento de las diferencias entre sus estudiantes
5. Esperaría que los niñ@s resuelvan autónomamente sus problemas
6. De otra forma ¿Cuál?: _____

3.13 Testimonio de una Mujer Afrocolombiana: "Yo tengo dos niños, uno de 8 años, que es al mayorcito, y otro de 5. El menor vive conmigo y el mayor con la abuelita. Me tocó dejarlo en el Cauca, y la abuelita está muy pendiente de él. Porque acá era más el tiempo que permanecía solo que conmigo. Además me tocó sacarlo del colegio porque los compañeros lo molestaban mucho. Le decían que él era negro porque no se bañaba, que los negros oían feo, que no se juntaban con él porque era negro, que no jugaban con él porque era negro. Para él era muy difícil y trataba de defenderse, llamaba la atención, peleaba con los compañeros. Se había vuelto agresivo y todos los días eran quejas, y quejas" (Tomado del Observatorio de Discriminación Racial, Universidad de los Andes)

Casos como el anterior han sido parte de su cotidianidad en la escuela: (Marque con una X sólo una opción)

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

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

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

¿Cuál sería su reacción frente a la situación presentada? (Marque con una X sólo una opción)

1. 1. Hablar con los estudiantes, tratando de explicar lo sucedido
2. 2. Hablar con los acudientes de los estudiantes implicados
3. 3. Notificar el caso con las autoridades encargadas de la disciplina en la institución
4. 4. Exigir a los estudiantes agresores presentar disculpa pública a la estudiante Afro
5. 5. No le da mayor importancia
6. De otra forma ¿Cuál?: _____

3.15 ¿Cómo reaccionaría usted ante un eventual hecho de racismo o de discriminación racial entre docente-estudiante en la Institución Educativa en la que trabaja? (Marque con una X sólo una opción)

1. Hablaría con las partes implicadas
2. Llevaría el caso a las autoridades académicas y disciplinarias de la institución
3. Promovería iniciativas por el respeto y reconocimiento de las diferencias entre sus estudiantes
4. De otra forma ¿Cuál?: _____

4. CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

4.1 ¿La Cátedra de Estudios Afrocolombianos está incluida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de su establecimiento educativo? (Marque con una X sólo una opción)

1. SÍ 2. NO Si contestó Sí, ¿De qué forma?: _____

4.2 ¿En dónde cree que se debería trabajar el tema del racismo y la discriminación racial? (Marque con una X sólo una opción)

1. Manual de convivencia 2. Proyecto Educativo Institucional 3. Proyectos Pedagógicos

4. Proyectos Transversales

4.3 ¿Usted aborda el tema de África en la asignatura que tiene a su cargo? (Marque con una X sólo una opción)

1. Sí 2. NO ¿Por qué?: _____

4.4 Si usted aborda África, especifique los temas que trabaja de acuerdo a su asignatura: (Marque con una X, puede escoger más de una opción):

1. África y la esclavitud 2. África y sus tribus 3. La filosofía africana 4. África y su aporte al desarrollo científico y tecnológico 5. La música africana 6. África y la historia de las matemáticas 7. África y sus culturas. 8. Otro(s)
¿Cuál(es): _____

4.5 Tiene usted estudiantes: (Marque con una X, puede marcar más de una opción)

1. Afrocolombian@s 2. Indígenas 3. Mestiz@s 4. Rom 5. Blanc@s

4.6. El número aproximado de estudiantes Afrocolombian@s, Indígenas y Rom en su Institución Educativa es: _____

4.7. El total de estudiantes inscritos en su Institución Educativa es: _____

4.8 ¿Usted cree que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reduciría los impactos del racismo en su institución? (Marque con una X sólo una opción)

1. Sí 2. NO ¿Por qué? _____

4.9 En su colegio, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se realiza a través de: (Marque con una X sólo una opción)

1. Dos horas clase 2. Más de dos horas clase 3. Asignatura 4. Proyecto transversal 5. Conmemoración del 21 de Mayo
6. Ningún tiempo 7. Otro tiempo ¿Cuál? _____

4.10 Usted conoce la legislación que reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como obligatoria para todos los establecimientos de carácter público y privado de educación formal?

1. Sí 2. NO

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

1. Textos Escolares 2. Videos 3. Libros 4. Material didáctico 5. Ninguno 6. Otros
¿Cuáles? _____

4.12 En su Institución Educativa existe un docente responsable del desarrollo, la implementación y monitoreo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

1. Sí 2. NO Si contestó Sí, mencione a qué área pertenece: _____

4.13 En su Institución Educativa cómo se conmemora el Día Nacional de la Afrocolombianidad, Mayo 21?

1. Izada de bandera. 2. Actos culturales 3. Actos académicos 4. Jornada gastronómica 5. Jornadas Deportivas
6. No se conmemora

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

1. Sí 2. NO

5. IMÁGENES Y REPRESENTACIÓN

Según las siguientes imágenes, tomadas de textos escolares, escoja dos (2) palabras que mejor las representen :

 <p>Ciencias Sociales 5o. Editorial Mundo Latino</p>	<p>5.1</p> <p>1. Naturalización <input type="checkbox"/> 5. Igualdad <input type="checkbox"/> 2. Diferencia <input type="checkbox"/> 6. Guerra <input type="checkbox"/> 3. Jerarquía <input type="checkbox"/> 4. Música <input type="checkbox"/></p>
	<p>5.2</p> <p>1. Mercancía <input type="checkbox"/> 5. Piratería <input type="checkbox"/> 2. Ganancia <input type="checkbox"/> 6. Descubrimiento <input type="checkbox"/> 3. Subasta de esclavizados <input type="checkbox"/> 4. Propiedad <input type="checkbox"/></p>
 <p>Ciencias Sociales 5o. Editorial Mundo Latino</p>	<p>5.3</p> <p>1. Feminidad <input type="checkbox"/> 5. Inferioridad Racial 2. Ternura <input type="checkbox"/> 6. Esclavitud <input type="checkbox"/> 3. Condición natural <input type="checkbox"/> 4. Maternal <input type="checkbox"/></p>
 <p>Editorial libros y libros</p>	<p>5.4</p> <p>1. Salvajismo <input type="checkbox"/> 5. Evangelización <input type="checkbox"/> 2. Esclavización <input type="checkbox"/> 6. Dominación <input type="checkbox"/> 3. Civilización <input type="checkbox"/> 4. Sometimiento <input type="checkbox"/></p>

7. IDENTIDAD

7.1 Describa sus características físicas:

1. Cabello: _____

2. Color de piel: _____

7.2 Por su familia, procedencia, lugar de nacimiento, cultura, territorio o rasgos físicos, usted se auto-reconoce como: (Marque con sólo una X):

1. Afrocolombian@ 2. Negr@ 3. Mestiz@ 4. Blanc@ 5. Indígena 6. Rom

7. Otro ¿Cuál?: _____

8. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

8.1 Nombres y Apellidos (Opcional): _____

8.2 Edad ____ 8.3 Sexo: F M 8.4 Estado Civil _____

8.5 Estudios realizados: Normalista Profesional Licenciado Especialista Magíster Doctorado

8.6 Área y título obtenido: _____ 8.7 Total de años cursados _____

8.8 Asignaturas que tiene a cargo: _____

8.9 Nivel: Preescolar ____ Primaria ____ Básica ____ Media ____ 8.10 Jornada: _____

8.11 Años de experiencia docente: ____ 8.12 Lugar de nacimiento: 1. Ciudad _____ 2. Dpto. _____

8.13 Departamentos donde ha trabajado: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

8.14 Teléfono: _____ 8.15 Correo electrónico personal: _____

9. OBSERVACIONES del Encuestador:

(Espacio reservado para equipo consultor)

APROXIMACIONES AL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL



En este capítulo se define el marco teórico-conceptual con el que se abordó el objetivo general de esta investigación y que permitió realizar el ejercicio de análisis de la misma. Para ello se hace una reflexión alrededor del racismo y la discriminación racial en tanto categoría central de investigación y de las sub-categorías que le acompañan, con el propósito de establecer una mirada integral alrededor de esta problemática en el ámbito escolar.

1. ORÍGENES DEL RACISMO

“El racismo es un producto de la historia, y sólo por los hombres puede ser deshecho. Pero los poderosos prefieren venerar el pasado y legitimar sus privilegios.”

Eduardo Galeano

La “raza” es un concepto, un discurso real y complejo (una construcción cultural aunque no exista biológicamente) en el mundo de hoy construido en el contexto del etnocentrismo³, sobre todo a partir del siglo XV, cuando la noción de racismo, se convierte en una cimentación ideológica europea, una práctica socio-cultural y política, que implicó la aceptación de un “centro”, Europa, alrededor del cual se reunieran y ordenaran los hechos históricos, políticos y religiosos de América.

Los procesos de colonización que los europeos realizaron en el continente americano entre el siglo XVI y el XIX, permitieron el posicionamiento de las creencias basadas en la diferenciación racial de la humanidad, ubicando unos grupos humanos por encima de otros en una escala de superioridad e inferioridad racial, donde los colonos blancos/europeos se autodenominaron “superiores” en condiciones racionales y culturales. A partir de este argumento, los europeos asumieron el dominio de la mayor parte de las tierras, las minas, el comercio, la iglesia y el gobierno, mientras que los demás grupos humanos fueron considerados inferiores y, por ello, confinados a espacios de servilismo.

Para justificar la esclavización de millones de africanos y africanas a través de sus instituciones más representativas, los europeos construyeron postulados pseudocientíficos alrededor de la inferioridad racial de las personas que habitaban las costas occidentales y la zona subsahariana del continente africano. Con ello

.....

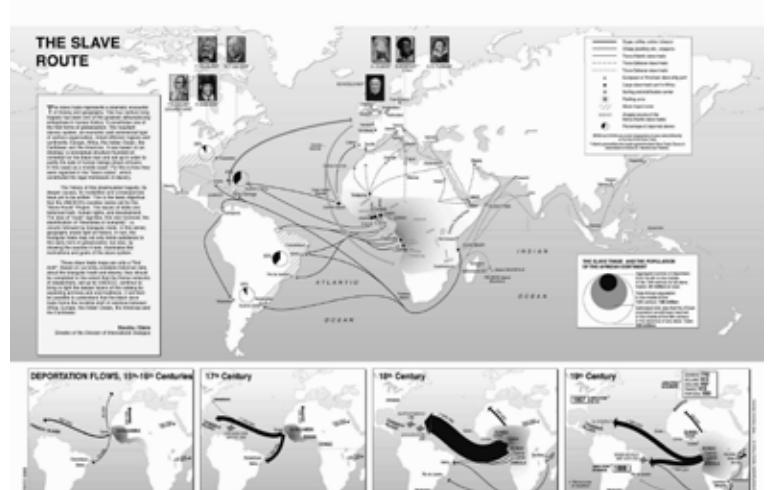
3. El etnocentrismo se define como la tendencia de ciertos individuos o culturas a considerar como referente sus propias normas morales, sociales y culturales, porque asumen que éstas son superiores a las demás culturas o civilizaciones.

se estableció el comercio de africanos y africanas hacia América para reducirlos a la condición de “esclavos”⁴.

Por más de tres siglos y medio (XV-XIX), África estuvo unida con América y Europa. Su población fue “arrancada” condenándola al destierro hasta las Américas. En el “Nuevo Mundo”, los nativos americanos y la población africana esclavizada produjeron materias primas agrícolas que revolucionaron la alimentación y el comercio en Europa y cambiaron todas sus reglas de vida. Estas materias primas fueron consumidas y sirvieron de base para las manufacturas que se redistribuyeron hacia África y las Américas.

La racialización de las relaciones comerciales y sociales se trasformó entonces en un imperativo para construir y sostener las nuevas relaciones de poder. En este proceso, el racismo se alimentó de la lógica de la oposición a través de un ordenamiento social jerarquizado basado en lo racial con actores particulares (blancos/mestizos/indígenas-negros) y nuevas herramientas (inquisición, códigos negros y violencias) para la confrontación⁵.

Es así como el discurso racial en las Américas y el Caribe es consecuencia de un proceso de posicionamiento del pensamiento occidental eurocentrado que determinó la existencia de un nuevo ejercicio de poder sobre los territorios y sociedades existentes en el hemisferio, en donde se sostuvieron varios procesos históricos que permitieron la existencia de una organización racial basada en postulados que designaron la inferioridad racial para aquellos u aquellas que no pertenecían al constructor fenotípico, ideológico, religioso y político de los europeos o sus descendientes.



<http://africanastudiesjournal.googlepages.com/>

4. La palabra “esclavo” es una designación que no corresponde explícitamente a la condición en la que llegaron los africanos/as a América, puesto que estas personas fueron secuestradas y desarraigadas a territorios americanos para ejercer trabajos forzados sin ningún tipo de remuneración, debido a que se consideraban seres irracionales y bienes de propiedad individual. Por tanto, a lo largo de este documento utilizaremos la palabra esclavizado/a para referirnos a los africanos/as y sus descendientes durante la institución de la esclavización en América.

5. Las conceptualizaciones del etnocentrismo y el cientismo de Montaigne, el relativismo de Levi-Strauss, las teorías de la raza y del racismo de Gobineau, el racialismo de Renan, las teorías de las naciones y nacionalismos de Tocqueville o Michelet o el exóstismo de Chateaubriand, Loti y Segalen son algunos de las tendencias y autores que se dedicarán a justificar las relaciones raciales de poder.

En América Latina el proceso de imposición de ese nuevo patrón de poder fundamentado en la idea de la “raza”, generó que los pueblos esclavizados cobraran un papel importante en la materialización del control ejercido por los europeos en la división del trabajo, la dominación de los medios de producción y sus recursos para la manipulación del mercado mundial, lo que permitió la excesiva concentración de la riqueza, posibilitando que el capitalismo tuviera génesis con la esclavización de quienes fueron calificados racialmente inferiores. Es así como se comienzan a establecer nuevos códigos de relaciones entre los pueblos afrodescendientes y los europeos en el marco del racismo, que si bien aparece como un fenómeno amplio, diverso y polifacético, contiene múltiples niveles o componentes ideológicos, estructurales, institucionales y actitudes individuales socialmente reproducidas.

.....

Es a partir de la diferenciación racial que se establece la categoría de superioridad/inferioridad, con la cual las y los maestros en la escuela identifican a los y las estudiantes afros de los no afros. Y es aquí donde el concepto del color, complementa la categoría de inferioridad por ser el signo más visible de los rasgos físicos con los que se identifica al “otro.”

.....

2. DEL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL: DEFINICIONES Y TIPOLOGÍAS

El racismo parte del concepto de superioridad racial de un grupo y la presunción de que las otras culturas son inferiores. Toma forma en las instituciones y se transforma en el elemento que crea y jerarquiza los códigos sociales. El racismo se localiza en múltiples niveles y detenta herramientas tanto ideológicas como estructurales. También establece una relación de codependencia en la cual el uno no significa nada sin el otro, en el sentido dialéctico de que no existe oprimido sin opresor. Es una forma de discriminación de las personas por motivos raciales, color de piel u otras características físicas, de tal forma que unas se consideran superiores a otras. El racismo se fundamenta en una

[...] ideología que preconiza la jerarquización de los grupos humanos con base en ciertos rasgos fenotípicos y/o características culturales (etnidad). Valores positivos y negativos, de orden psicológico, moral y estético, son atribuidos en una jerarquía social basada en un fenotipo específico y/o identidad étnica como mecanismo de legitimación de la dominación, la discriminación y la exclusión social. (UNICEF y et al, 2006)

La discriminación racial es una noción que suele identificarse con la de racismo aunque se trata de conceptos que no coinciden exactamente. Mientras que el racismo es una ideología basada en la superioridad de unas “razas” o etnias sobre otras, la discriminación racial es un acto fundado en una ideología racista, que tiene como fin o como resultado, la disminución o anulación de los derechos humanos de las personas discriminadas. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial la define como:

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (Convención Internacional, 1965)

La discriminación racial es una de las herramientas más utilizadas en las sociedades racistas, pues su manera de operar es muy visible en tanto se expresa en las relaciones interétnicas. Además es sistemáticamente naturalizada dentro



de la sociedad, pues se termina privilegiando a unos grupos humanos sobre otros, a partir de las organizaciones raciales heredadas del sistema colonial implantado en América Latina.

La investigadora brasilera Rita Segato hace de la discriminación racial la siguiente apreciación:

[...] La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos [...] la forma más típica de manifestación del prejuicio y la discriminación racista es el prejuicio positivo depositado en la gente blanca: toda exclusión es la otra cara de un privilegio.
(Segato, 2006: 3, 5)

Además, el racismo y la discriminación racial se expresan de varias formas en las sociedades. Desde posturas enteramente ideológicas y políticas, hasta las prácticas cotidianas más recurrentes en las relaciones inter-personales de los integrantes de una sociedad. Algunas tipologías del racismo pertinentes en el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

- **Racismo estructural.** Este tipo de racismo permite que la estructura del modelo político y económico insertado en una sociedad, Estado o nación, posibilite la permanencia de las personas descendientes de europeos en el dominio de los estratos económicos más altos, los espacios de tomas de decisiones gubernamentales, de administración pública, legislativa y comercial.
- **Racismo institucional.** Se manifiesta tanto por la intención hostil y excluyente como por la incapacidad de construir un sistema organizacional que permita un desarrollo equitativo de los diferentes grupos de una sociedad. Por esto, es posible definir también el racismo institucional como un mecanismo de exclusión perfectamente legal, pero nunca legítimo o ético. Para que lo legal se aproxime a lo legítimo y a lo ético, es necesario generar políticas públicas y normas que impongan modificaciones en todas las prácticas institucionales que reproducen la exclusión y promuevan un tratamiento diferenciado ahora positivo a los sectores históricamente perjudicados por el racismo.
(Segato, 2006: 7)
- **Racismo de costumbre, automático o acostumbrado.** Se manifiesta en el ámbito psicosocial y en un contexto de mestizaje y de supuesta “igualdad” ciudadana, que de manera sutil e indirecta usa un lenguaje y prácticas implícitas que parecen “normales”, “naturales” y llenas de “sentido común.” (Essed, 1991)
- **Racismo de convicción/axiológico.** Crea ideas y teorías sobre lo racial e induce a una valoración política, económica, cultural, social, territorial de lo racial; esta valoración vuelve “natural” las creencias y los prejuicios que determinan la ubicación de una persona o grupo de personas en la organización de la sociedad. Desde el plano valorativo se generan comportamientos y/o

actitudes que vinculan a la población afrodescendiente a ciertos estereotipos culturales⁶.

En tanto que es irreflexivo, naturalizado y no se encuentra fundamentado en una conciencia discursiva, este tipo de racismo pone en evidencia las contradicciones de aquellos sujetos que niegan ser racistas pero que actúan a partir de las creencias arraigadas sobre la población afrocolombiana que los coloca social y culturalmente en un nivel inferior de la escala social. Particularmente, este tipo de racismo es el más frecuente en las sociedades latinoamericanas y el que genera muchas víctimas en los escenarios escolares. Esta modalidad de racismo es una de las más difíciles de demostrar debido a su condición, pues se manifiesta de manera silenciosa.

Es preciso que se conozca y reflexione acerca de las estrategias del racismo, como la conformación de nociones ideológicas de orden político-social como la segregación, el endoracismo, el apartheid, la asimilación (francesa), el indirect rule (británico) y todas las herramientas de discriminación hacia la población afrodescendientes, instituidas en América, tales como los “códigos negreros” durante la colonia, la invisibilidad institucional, la negación de los beneficios de la modernidad (saneamiento básico, agua, electricidad, acceso y permanencia a instituciones educativas en todos los niveles, calidad educativa, etc.) en los territorios afrocolombianos y el olvido voluntario desde las ciencias sociales sobre el abordaje teórico-académico de la verdadera historia de las y los africanos antes y después de la esclavización.

Las tipologías del racismo descritas anteriormente pueden expresarse de manera hostil desde los estereotipos negativos, la distancia social y la exclusión en todos los ámbitos (institucional, social e individual, desde las políticas públicas, medios masivos, espacios sociales, laborales o prácticas personales) que generan prácticas de segregación y violencia. Por ejemplo, el caso de los porteros de las discotecas que no permiten la entrada a clientes afrocolombianas⁷ o las requisas y el trato degradante y racista que reciben por parte de la policía.⁸



6. A lo largo de esta investigación se utilizará la noción de estereotipo entendida como el repertorio de fórmulas, imágenes, tópicos y representaciones que comparten los miembros de una comunidad social o cultural. Como son esquemas fijos y preconstruidos, no hace falta elaborarlos individualmente, sino haberlos asimilado del contexto cultural o a través del conocimiento para poderlos aplicar a nuestra percepción de grupos étnicos-raciales, de la sociedad y del mundo.

7. Como en el caso de Johana Acosta en el cual a ella y a su hermana les fue prohibido entrar a las discotecas “Carbonera” y el “Cucayito” de la ciudad de Cartagena, por ser afrodescendientes.

8. Como en el caso del líder afrocolombiano Carlos Rosero que interpuso una denuncia por ser víctima de un acto de discriminación racial por parte de un miembro de la Policía Nacional en el Sistema de Transporte Transmilenio de la ciudad de Bogotá.

3. DEL RACISMO EN COLOMBIA

Los africanos y las africanas esclavizados ingresaron a Colombia por Cartagena de Indias, uno de los puertos esclavistas autorizados, haciendo de este lugar el punto de contacto geográfico y cultural entre África y los territorios españoles de la América Meridional (Maya, 1997: 12). Luego de dos siglos de esclavización con la independencia (siglo XIX), Colombia elimina oficialmente el discurso de la categoría racial e invisibiliza el tema del racismo de su agenda nacional. Se declara un país mestizo y realiza un proceso consciente de “aculturación” hacia las culturas filosóficas y políticas europeas (el positivismo, el progreso, la razón, la ciencia) en la búsqueda de una construcción moderna y cultural propia.

El proyecto republicano (1808 -1830), con sus promesas de ciudadanía universal, democracia e igualdad para las personas de “raza”, credo y geografías regionales diferentes empieza a trazar el camino de la ideología del mestizaje triétnico, de la inferioridad de las y los africanos y de sus descendientes en Colombia.

La población afrodescendiente será clasificada en el nivel más bajo de la escala social, promoviendo condiciones de trato desigual que cimentarán su pobreza y exclusión actual. Así, el proceso de desarrollo colombiano se dará en el marco de exclusión de enormes segmentos de la población, por lo que el racismo gestará estrategias de “blanqueamiento” que sustentarán el proyecto de construcción de una nacionalidad colombiana.

El eslogan “todos somos mestizos”, repetido a menudo como prueba de igualitarismo racial, no basta para olvidar que el mestizaje obedece a una lógica racial.

Con la caracterización de los mulatos y negros en Colombia se consolida el proceso de institucionalización de las categorías raciales y se crean mecanismos de discriminación situados en el orden social existente. (Urrea, Ramírez, Viáfara, 2.000)

El eslogan “todos somos mestizos”, repetido a menudo como prueba de igualitarismo racial, no basta para olvidar que el mestizaje obedece a una lógica racial. Aunque el mestizaje ofrece la posibilidad de jugar con las categorías raciales, la polarización racial –y sus presupuestos biológicos– condiciona esta posibilidad.

Frente a los altos niveles de mestizaje existe el mito de la democracia racial, esto es, la idea según la cual el mestizaje dio lugar a relaciones sociales igualitarias entre los diferentes grupos culturales. En Colombia, la invisibilidad de la población afrocolombiana en las cifras y la no garantía de su ejercicio pleno de la ciudadanía refuerza la ideología del mestizaje triétnico y proyecto republicano en el siglo XIX.

El mestizaje no significa ausencia de racismo: supone una mezcla de discriminación e integración apoyada en el uso social de las categorías raciales, más no su desaparición.
(Cunin, 2003)

Por otra parte, al indagar por los efectos sociales del racismo y la discriminación racial en Colombia, en el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la población afrocolombiana realizado a partir de la visita del Relator sobre los Derechos de los Afrodescendientes y contra la Discriminación Racial, Sir Clare K. Roberts, afirma:

A pesar de los reconocimientos legislativos, jurisprudenciales y en materia de planes de desarrollo, durante su visita, el Relator recibió testimonios que indican que el racismo, la discriminación racial y el trato desigual son practicados y tolerados por la sociedad colombiana. Esta aceptación a nivel social fomenta la persistencia del racismo a nivel estructural e institucional. El Relator notó durante su visita que, en muchos casos, a pesar de aceptar el impacto de las profundas desigualdades sociales que afligen a la población afrocolombiana, las autoridades y funcionarios estatales entrevistados no reconocieron a la discriminación racial como un problema estructural. Estas prácticas contribuyen a invisibilizar la situación de los afrodescendientes en Colombia. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009)

Además de la existencia de ciertos niveles de tolerancia social frente a las prácticas racistas, el informe también llama la atención sobre la presencia de un racismo estructural que ha incidido en las desigualdades existentes entre las condiciones socioeconómicas de la población afrocolombiana y el resto de la población nacional. Agrega el informe que “la falta de acceso equitativo y efectivo a servicios sociales obstaculiza la inclusión social de esta población”, afectando el goce efectivo de los derechos fundamentales de la población afrocolombiana en el territorio nacional.

Frente a los altos niveles de mestizaje existe el mito de la democracia racial, esto es, la idea según la cual el mestizaje dio lugar a relaciones sociales igualitarias entre los diferentes grupos culturales.

Los impactos del racismo sobre la vida económica y social de las y los afrocolombianos son gigantescos. Los problemas de invisibilidad han generado vacíos y desfases importantes en relación al promedio nacional. Los datos del Censo General 2005 demostraron que la población afrocolombiana presenta las tasas de analfabetismo más altas en comparación con la población mestiza. Además, la falta de acceso de las niñas y los niños afrocolombianos a la educación primaria, secundaria y media profundiza este escenario de discriminación.

Ahora bien , se considera que la escuela tampoco se ha constituido en un espacio que permita combatir las prácticas de racismo y discriminación racial contra la población afrocolombiana, lo que sin duda contribuye al fortalecimiento y reproducción de la pobreza y la exclusión de esta población en el país.

4. SOBRE EL RACISMO EN LA ESCUELA

Aproximarnos a enunciar el racismo en la escuela resulta ser muy temerario si los transmisores del conocimiento escolar piensan que no son “racistas”, en una escuela en la cual los sujetos establecen relaciones de igualdad y rara vez se presentan casos de discriminación racial.

La escuela es un microterritorio en la que convergen multiplicidades étnicas, culturales, regionales con desarrollos cognitivos, estilos y experiencias de vidas, enmarcadas en la diferencia. Es el encuentro de muchos mundos posibles que son vistos desde el lente de la homogenización. (Vásquez, 2007) Advierte sobre las desigualdades de las relaciones raciales de la sociedad organizada, siendo éstas las mismas que reproduce la escuela.

La escuela moderna transmite e impone los discursos hegemónicos a través de los contenidos y las ilustraciones del currículo; reglamenta la conducta de los y las estudiantes; determina quién está dentro y quién está fuera; acuna a las personas que se ajustan al perfil de ser moderno, blanco, rico, heterosexual, católico, letrado, y excluye a quienes no se ajustan a los perfiles humanos que necesita este modelo hegemónico de sociedad para implementar sus políticas de modernización: las mujeres, los pobres, los homosexuales, los iletrados, los afrodescendientes y los indígenas.

Es así como las ciencias sociales en la escuela reproducen los contenidos curriculares fundados en tres dimensiones:

- La universalización de la historia ligada a la idea de progreso.
- La naturalización de las relaciones superioridad/inferioridad de la sociedad liberal capitalista.
- La superioridad de los saberes científicos.

Desde esta perspectiva, las ciencias sociales se instalan en la escuela y se convierten en agenciadoras del racismo. Por consiguiente, los maestros y las maestras reproducen desde un conocimiento tácito o expreso las prácticas racistas coloniales hacia los afrodescendientes, a saber, son “perezosos”, “brujos”, “ignorantes”,

Los maestros y las maestras reproducen desde un conocimiento tácito o expreso las prácticas racistas coloniales hacia la población afrodescendiente: son “perezosos”, “brujos”, “ignorantes”, “sucios”, porque son “de color” o son “negros.”

“sucios”, porque son “de color” o son “negros”, estereotipos que se encuentran instalados en sus mentalidades a través del lenguaje escrito, oral, gestual, iconográfico, simbólico, entre otros.

Es a partir de la diferenciación racial que se establece la categoría de superioridad/inferioridad, con la cual las y los maestros en la escuela identifican a los y las estudiantes afros de los no afros. Y es aquí donde el concepto del color, complementa la categoría de inferioridad por ser el signo más visible de los rasgos físicos con los que se identifica al “otro.”

La escuela moderna transmite e impone los discursos hegemónicos a través de los contenidos y las ilustraciones del currículo; reglamenta la conducta de los estudiantes; determina quién está dentro y quién está afuera; acuna a las personas que se ajustan al perfil de ser moderno, blanco, rico, heterosexual, católico, letrado, y excluye a quienes no se ajustan a los perfiles humanos que necesita este modelo hegemónico de sociedad para implementar sus políticas de modernización: las mujeres, los pobres, los homosexuales, los iletrados, los afrodescendientes y los indígenas.

Esta inferioridad ha estado sujeta a las formas de explotación del capitalismo, articulándose en dos dispositivos: “raza” y división del trabajo. Este fenómeno se exemplifica en la escuela cuando los maestros y maestras manifiestan en sus discursos que “los negros fueron traídos de África por su fuerza”, o “las negras hacen muy bien el trabajo doméstico.” De esta manera, los niños y niñas no afros y afros empiezan a crear asociaciones en las cuales vinculan la relación “raza negra”/trabajo con la clase social, es decir, “ser negro” es igual a ser pobre.

La naturalización racial se instala entonces como una categoría básica de clasificación social para hombres y mujeres, y a partir de esta se establecen diferencias desde el fenotipo como la pigmentación, la forma de la nariz, el tamaño de los labios, el tipo de cabello, características que colocan a unos, en estado de superioridad, y a otros, en una categoría de inferioridad. Esta clasificación ontológica establecida por la colonia, la interioriza la escuela moderna en

América al establecer el mismo tipo de relaciones de dominación y supremacía racial, étnica y de género entre maestros y maestras y educandos afros.

De esta manera, reafirma en los imaginarios de los y las estudiantes la relación del continente africano, no con la diáspora africana que emigró y pobló el planeta, sino con la naturalización de procesos como la esclavización o con estereotipos minimalistas. Como corolario, se invisibilizan las prácticas anticolonialistas con las cuales los africanos en las Américas contrarrestaban el poder hegemónico del sistema colonial, que se expresaban a través del toque de tambores, las danzas, los bailes, la música y los conocimientos ancestrales.⁹

9. Los estereotipos llevan a invisibilizar toda la historia de construcción y resistencia cultural que desarrollaron los miembros de la diáspora africana en el “Nuevo Mundo.” Al respecto dice María Cristina Navarrete: “El baile de los negros de la región, el que celebraban en las reuniones de cabildo, en las fiestas patronales y en las juntas de “brujas” se convirtió en una forma de expresar el sentido de congregación social y de reafirmar la identidad, además era un medio para preservar la relación con el pasado y construir nuevas manifestaciones culturales, expresando una vez más su potencial creativo.” (Navarrete, 19: 85) Igual sucedió con las mujeres

Ni hombres y mucho menos mujeres africanas y sus descendientes en América, aparecen en la historia de los textos escolares, no alcanzan a contar su participación en las luchas independentistas, ni a interpretar sus rebeliones, huidas, robos y asaltos como una forma de resistencia frente a la dominación esclavista del colonizador que encadenaba su cuerpo físico pero que nunca pudo encadenar su fuerza vital.

En conclusión:.....

La historia de la resistencia africana no aparece en la escuela porque es invisibilizada en las ciencias sociales y humanas, en otras ciencias y campos del saber. A una sociedad moderna no le conviene que sus pobladores rebeldes, que están obligados con las resistencias anticolonialistas, recojan sus centurias de luchas para formar, a partir de sus experiencias, naciones liberadas del síndrome del racismo.

En consecuencia, los maestros y maestras con su carga identitaria se deben constituir en dispositivos de reflexión y de cambio que respondan críticamente a las prácticas de discriminación racial agenciadas en las instituciones educativas y que tienen en los niños y niñas afrocolombianas a sus principales víctimas.

afrodescendientes de Zaragoza, Tolí y Cartagena, quienes a través de sus “juntas de brujas”, fundamentaron un conocimiento ancestral africano, que estaba por encima del entendimiento de los tribunales. La incapacidad de comprender estas prácticas religiosas, diferentes de las europeas, condujo a clasificar a estas mujeres como seres peligrosos para el sistema colonial. Estos hechos demuestran cómo el dispositivo del color, contribuye a la negación, al ocultamiento, a la desaparición de toda la experiencia cultural e histórica que no encauadra o corresponde al poder hegemónico.

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA



Para recordar:

dia mes año



Racismo es aquella filosofía que preconiza que unos seres humanos sean mejores o peores de acuerdo a sus rasgos fenotípicos y sobre todo a su color de piel.

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

día mes año



11 of 11

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

día mes año



EL RACISMO EN LA ESCUELA: LA ENCUESTA



Este capítulo da cuenta de los resultados obtenidos mediante la encuesta, debido a las dimensiones de las preguntas, así como al análisis cualitativo y cuantitativo comprometido, sólo se dará cuenta de algunos interrogantes quedando por fuera otros que se serán retomados en la versión extensa del informe.

1. IDENTIDAD DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

“Educar en la igualdad y el respeto,
es educar contra la violencia.”

Benjamín Franklin

Para esta investigación, y en razón de su contexto y vínculo directo con el tema que nos atañe, se retoma la definición que de identidad plantea el teórico Stuart Hall su ensayo *¿Quién necesita «identidad»?*:

Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagonicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación [...] las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser, no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino de qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo nos atañe ello al modo como podríamos representarnos [...]. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella [...] debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas. Por otra parte, emergen del juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida [...] sólo pueden constituirse a través de la relación con el otro. (Hall, 2003:17-18)

En este documento, la identidad de las y los maestros explica que frente a cualquier situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Es una estructura dinámica que está en continua evolución, es constante a la vez que cambiante, en el transcurso de la vida. La base de la experiencia emocional de la identidad proviene de la capacidad del individuo de seguir sintiéndose él mismo a través de los cambios continuos.

Respecto de la relación escuela, identidad y lenguaje, en esta investigación se plantea que todas las relaciones educativas con sus asimetrías, lo mismo las relaciones de paridad, de amistad y de colaboración, son instrumentos esenciales para la construcción del sujeto en todas sus dimensiones, que son a la vez externas



e internas, públicas o privadas, innatas y adquiridas, es decir, son el producto de la evolución de la especie como de la narrativa social y personal.

Indagar por el cómo se recrea y es percibida la problemática del racismo y la discriminación racial en el escenario escolar, obliga a la pregunta por los estereotipos y la identidad de los maestros y maestras.

Respuestas a este interrogante son de vital importancia para comprender el estado actual de la CEA, en tanto apuesta por la dignificación de los afro en Colombia. Se trata entonces de escuchar la voz de uno los actores que allí convergen, y de cuyo rol asumido depende la construcción de sentidos y de futuro posible de los seres que se encuentran bajo su responsabilidad en proceso de formación.

La pregunta por la identidad del maestro y la maestra es una apuesta por el despertar de la conciencia de un ser que, en tanto sujetos de transformaciones sociales, es preciso que asuman de manera consciente la responsabilidad humana y social que les compete en la búsqueda de recomponer la historia y la condición de los y las afrodescendientes en el país y el mundo.

Indagar por la identidad del maestro y la maestra se refiere al maestro en general, a todo aquel cuyo oficio es enseñar, y en específico busca develar y entender los nexos entre quien vehiculiza conocimiento, y puede potenciar transformaciones que un sector tan importante de la sociedad clama desde hace siglos. El pueblo, la sociedad afrocolombiana, que también pregunta por su historia, por sus sentidos de existencia, argumentos y posibilidades, es quien finalmente los interpela por su propia identidad como sujeto político, que debe generar procesos de reflexión social y política tendientes a la búsqueda de las respuestas necesarias a las problemáticas de la sociedad que lo circunda.

Según la pedagogía liberadora de Paulo Freire, el maestro es un sujeto dialógico, comprometido con la transformación de la sociedad, que busca junto con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo acerca de educación, el mundo y las situaciones que enfrentan diariamente, convirtiéndolos en seres reflexivos y críticos.

[...] el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe ésta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. (Freire, 1990: 75)

Para concluir:.....

No sobra decir que este trabajo busca abonar el camino para encontrar a ese sujeto que más allá de depositar, narrar o transferir conocimientos y valores a los educandos, reflexiona y crea su conciencia por transformar la realidad y liberarse de la opresión que lo ha insertado en la pedagogía tradicional. Ese ser humanista que tiene una profunda convicción en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad.

2. CONCEPCIÓN DE SER AFRO

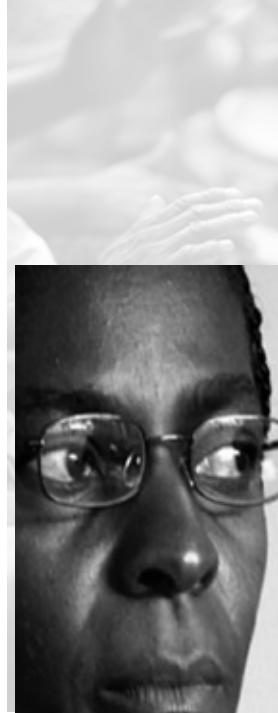
La lucha de las comunidades afrocolombianas por la reivindicación, el reconocimiento y respeto por la diferencia así como de sus derechos dentro de la nación desde el referente étnico (lengua, memoria, tradiciones, ancestralidad o territorio) que los define o identifica como grupo étnico comienzan a consolidarse en Colombia a través de los diversos movimientos sociales y políticos a lo largo del siglo XX.

Todo el proceso de etnización, es decir, de definición identitaria de las “comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras”, de qué o quiénes se definen como tal de acuerdo con sus intereses, ha tenido influencia considerable, ha respondido a intereses particulares y a dinámicas de interacción de las comunidades afrocolombianas quienes buscan ser reconocidas a causa de la constante discriminación y marginación que han vivido durante siglos por parte del Estado y la sociedad. Por otro lado, a partir de los años 60 están los intereses de los “especialistas” en dichas comunidades (los antropólogos, lingüistas, historiadores y sociólogos), la exaltación que ellos hacen del referente africano¹⁰, y la construcción de la Ley 70 de 1993 por parte del Estado colombiano.¹¹

Sin embargo, aún la comunidad afrocolombiana está construyendo esta definición, le está dando sentido día a día a través de la elaboración y reelaboración de su discurso como grupo. Lo étnico forma parte de la reconstrucción y resignificación de su identidad que se presenta dentro del proceso de reivindicación de su diferencia.

10. Podemos observar en esta línea principalmente las contribuciones de Nina de Friedemann y Jaime Arocha, entre otros.

11. En este sentido, la definición constitucional de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural representa una ruptura con respecto al modelo de Estado-Nación configurado en la ideología política del mestizaje, y como ya han señalado algunos autores, de lo hispánico mestizo como paradigma cultural necesario para el logro de la civilización y del progreso: “El Estado deberá reconocer que la nación a la cual sirve es multiétnica [...]” (Comisión de Estudios sobre la Violencia en Colombia, 1986: 131), y en segundo lugar el artículo 7 de la Constitución de 1991: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana [...].” (República de Colombia, 1991: 2)



En este punto se puede afirmar que la difusión alrededor de su etnicidad aún queda abierta. De hecho, en el marco de la reivindicación comienzan a presentarse reconceptualizaciones, que habían tenido repercusiones negativas dentro de las comunidades afrocolombianas. Uno de estos puntos es el término **negro**. Cada vez, con más frecuencia, se utiliza el término **afrocolombiano** en su reemplazo debido principalmente a la connotación negativa que ha tenido esta palabra para referirse a las comunidades y personas. El término **negro** se ha utilizado de forma despectiva y casi de manera automática se relaciona con la condición de “esclavo”, haciendo una homologación: negro = esclavo, primitivo, salvaje, perezoso, etc., como si fuera algo natural.

No pretendemos cuestionar que un maestro y la maestra se reconozca como negro o negra y no como afrodescendiente, ya que objetar una posición individual de este calibre, sería contradecir nuestros propios principios en cuanto a que el ser afrodescendiente debe partir del autoreconocimiento de cada persona y no de una imposición ideológica.

Con respecto a este hecho hay opiniones encontradas dentro y fuera de la comunidad afrocolombiana. Hay quienes piensan que esta palabra no es una forma negativa para referirse a personas o grupos humanos; otras han optado por una resignificación de la palabra: darle un sentido positivo, quitarle el estigma que ha tenido durante tanto tiempo, principalmente a través de una estrategia de humanización, utilizandola explícitamente para referirse a una persona: “hombre negro”, “mujer negra”, “niño negro”. Frente a tantas discrepancias, la *Concepción de ser afro* planteada desde el proyecto *Dignificación de los afrodescendientes y su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*, apuesta por la postura conceptual de lo afro, porque es un término más

amplio que “negro”, el cual se ha tomado generalmente como una referencia al color de piel. El término afro permite apartarse del color de piel e ir más allá del fenotipo de lo pigmentario.

De esta forma el desplazamiento discursivo del sustantivo **negro** al término **afro** replantea el lugar de representación de la “gente negra” desde el sistema y orden de la sociedad colonial esclavista, ya que se considera que esta nominación adjetiviza a la persona humana y la estigmatiza, reduciéndola al color de su piel y a su racialización, generando estereotipos de subordinación.

El término afro ha sido fuente de inspiración para que muchos y muchas descendientes de aquellos que en el pasado esclavista colonial, fueron reconocidos y reducidos a la categoría de negros, esclavos, salvajes, animales, y seres sin alma, y que han sido objeto de relaciones de poder asimétricas, de dominación-subordinación que progresivamente hayan consolidado un discurso y un accionar que en su condición política y reivindicativa, contribuye a la visibilización de esta población históricamente excluida y maltratada, incluso luego de la abolición de la esclavitud en 1851.

“Lo afro” hace alusión al continente africano

Esta concepción también ha producido polémicas. El objeto de discusión por quienes creen que ya no se tiene ningún vínculo histórico con África o que usan y entienden el concepto de diferentes maneras. A su vez, existen algunos que ni siquiera saben lo que realmente significa porque no han estado conscientes de su ascendencia africana. Otros señalan su necesario análisis, dentro de unas políticas de representación que lo construyen y le dan sentido y realidad. Así que el prefijo afro como concepto no se usa con el propósito de afirmar que la identidad étnica y cultural del afrodescendiente puede mirarse sólo en el espejo del hombre africano, aunque el aspecto del origen sea un ingrediente muy importante.¹³

Sin embargo, las clasificaciones por categorías étnicas y raciales continúan siendo problemáticas. Aparece una ambigüedad en relación a las identificaciones por raza y por origen étnico. Por un lado, un criterio de inclusión entre estas personas está representado en los rasgos físicos identificados como “negros”, que combinan color de piel, tipo de cabello y características faciales. Pero por otro lado, hay personas que, por sus rasgos físicos, son consideradas blancas, por más que reconozcan un ancestro africano y asuman una identidad como afrodescendientes. De igual forma, encontramos personas con fenotipo africano que no se identifican con este referente. Aunque estamos conscientes de que esto último responde a un proceso de blanqueamiento generado por la colonia.

Ante tales circunstancias, desde la perspectiva del Proyecto “Dignificación de los frodescendientes y su cultura a través de la etnoeducación en Colombia”, y conscientes de que el tema de la afrodescendencia suscita discusión general polémica, debemos decir en primera instancia, que no pretendemos cuestionar que un maestro y una maestra se reconozca como negro o negra y no como afrodescendiente, ya que objetar una posición individual de este calibre, sería contradecir nuestros propios principios en cuanto a que el ser afrodescendiente debe partir del autoreconocimiento de cada persona y no de una imposición ideológica, salida de un organismo público o de una suerte de evangelio desde el cual, aquellos y aquellas que estamos inscritos en la afrocolombianidad, exigimos a otros cómo deben denominarse de ahora en adelante.

Sin embargo, creemos necesario exponer algunos planteamientos que consideramos pertinentes dentro de la discusión, a fin de que las y los lectores cuenten con mayores argumentos, que en definitiva les permitan construir sus juicios al respecto:

- No utilizamos el término negro para referirse a las personas africanas, afrocolombianas y/o afrodescendientes porque éste hace parte de un discurso racial

13. *El término “afrodescendiente” fue consensuado por los activistas afros de los diferentes países de América Latina que participaron de la Conferencia de Durban en 2001. Como categoría de identificación expresa una identidad política latinoamericana contraria al término de identificación política “negro”, que presenta vínculos con la historia colonial.*

asimilacionista heredado de la élite colonial y más tarde, del sector social dominante de la República, que los convirtió intencionalmente en “eso”: en un fetiche (objeto) racializado y nominado bajo intereses mercantiles.

- A pesar de la ausencia explícita durante tanto tiempo del referente africano en los procesos de construcción de identidad de las poblaciones reconocidas hoy como afrocolombianas (aunque desde hace tiempo en el país se relaciona “lo negro” con África), dicho referente siempre ha estado “ahí”, en algunos casos más consciente que en otros, se encuentra presente y es una impronta innegable. Se puede ver a través de las manifestaciones culturales a lo largo y ancho del país, en las creaciones culturales propias de las diversas formas de la cultura africana. Wade plantea que: [...] los afrocolombianos

El término afro, implica una resignificación y redignificación de los ancestros y de sus descendientes en el presente, no es simplemente un reencuentro con el pasado sino un reto ante el futuro para su posicionamiento e interlocución con lo local, lo nacional, lo global y lo periférico.

han creado nuevas formas de cultura utilizando diferentes fuentes, usando elementos particulares y principios culturales de diferentes fuentes para crear por ellos mismos y para otros algo que es identificable como cultura “negra” o “afrocolombiana”, o como configuraciones regionales particulares de cultura (pacífica, costeña, valluna, etc.) asociados con negritud” (Wade, 2001: 4).¹⁴

Como se observa, “lo afro”, de una forma u otra es una construcción que por distintas situaciones no siempre ha tenido la mismas formas de representación dentro de estos grupos y del contexto nacional en general, pero que en la actualidad se ha convertido en un referente identitario colectivo de la herencia africana, que pervive en la memoria colectiva a través de distintos saberes y prácticas, sobre todo en la tradición oral, la memoria corporal, que incluye gestos, la danza, las palabras, el arte, la música, los cantos, y su relación con la naturaleza.

- En primera instancia, la autoadscripción como “afrodescendiente”, no significa el anhelo de ser africano y desconocer nuestra propia presencia y vivencias en América, tampoco es un indicativo del porcentaje de melanina en la piel. Atiende sí, a procesos históricos de hibridación cultural con diversos pueblos nativos americanos, europeos y africanos. Por tanto, ser afrodescendiente es una construcción personal y social de autoconsciencia étnica, orientada a la valoración y respeto por los elementos territoriales, generacionales, históricos y culturales, que nos legitiman como herederos de un legado inmaterial, invaluable, que como parte de nuestra diversidad, nos permite posicionarnos como latinoamericanos, sujetos de derecho.

El debate sobre Identidad Cultural está ligado necesariamente a la noción de territorio [...] La noción de afro tiene para nosotros mucha relevancia, a pesar del desconocimiento de algunos antropólogos de la conexión histórica que existe entre África y nuestra presencia.

14. La traducción al español del párrafo anterior es nuestra.

No aparecimos por arte de magia, sino nuestra situación responde a unas circunstancias históricas muy claras [...] somos americanos, pero también es claro que tenemos una ascendencia africana, reflejada no sólo en la pigmentación, en el color, sino en nuestra particular cosmovisión y manifestaciones culturales. Por consiguiente, [...] hay un total desconocimiento de esa realidad histórica que debe profundizarse y debatirse (Comisión Nacional Especial para las Comunidades Negras, 1983: 183).

- El etnónimo afrocolombiano en su particularidad geográfica, histórica y cultural, hace referencia a las comunidades con predominio del ancestro africano en un largo proceso de construcción y de deconstrucción endógena y exógena que se expresa en prácticas de la vida cotidiana, sin que necesariamente haya un sentido homogenización y mucho menos homologación de la diversidad étnica, cultural y regional de las comunidades afrocolombianas.
- La identidad afrocolombiana como autoidentificador constituye una ruptura activa con las clasificaciones etnoraciales o pigmentocráticas que han prevalecido en el país y con el léxico socioracial que empleaban los miembros de las antiguas colonias españolas. En efecto, ser afrocolombiano implica asumir la “colombianidad” desde una perspectiva problemática y compleja. Esto es, considerando que el uso del término afro, aparece en contraposición a la denominación “negro” y a sus connotaciones negativas, peyorativas y funestas, en un intento loable por visibilizarnos como población, tanto que diversa como colombiana, que nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial en la búsqueda de crear una conciencia básicamente política de la etnicidad africana en Colombia. El término afro, implica una resignificación y redignificación de los ancestros y de sus descendientes en el presente, no es simplemente un reencuentro con el pasado sino un reto ante el futuro para su posicionamiento e interlocución con lo local, lo nacional, lo global y lo periférico.
- La consolidación del autoreconocimiento y reconocimiento de la condición de ser afrodescendiente o afrocolombiano, permite que los demás afros y no afros o quienes se adhieren a la euroindogénesis, se vean obligados a realizar una profunda interpretación de nuestro pasado y del desarrollo de los diversos proyectos sociales y políticos de cara al futuro.
- Por todo lo anterior, explicitamos en nuestra apuesta investigativa que el término afro y sus derivados *afrolatino*, *afroamericano*, *afrodescendiente* y *afrocolombiano* de ninguna manera dan cuenta de una escritura “políticamente correcta” o como se ha pensado, en una tendencia contemporánea “agringada”, oportunista, que glorifica una pretendida autenticidad “afro.”

3. CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Aunque la Constitución Política Nacional de 1991 reconoce la diversidad multiétnica y la pluriculturalidad de la Nación colombiana y lleva más de 18 años de haber sido promulgada, en la escuela la discusión sobre la problemática del racismo continúa aplazada.

En este contexto es válido preguntarse por el estado del proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – C.E.A., dada la existencia de una importante normatividad que la reglamenta. El análisis de este conjunto de disposiciones normativas ponen de manifiesto que aunque algunas de ellas (Decreto 1122/98) señalan específicamente los lineamientos para su desarrollo, como lo advierte el informe del Observatorio de Discriminación Racial, se muestra débil frente al abordaje de la problemática del racismo y la discriminación racial en el contexto de la educación básica y media del país.

Objetivos de la CEA

Al revisar los objetivos de la Cátedra se encuentra que dos de ellos plantean:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de las y los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional al interior de la escuela. (Ministerio de Educación Nacional).

Si se pretende reducir el impacto del racismo y la discriminación racial en la escuela a partir de estos objetivos, es posible que no se logre, ya que el racismo es un problema estructural como lo plantea el informe del Observatorio de Discriminación Racial:

El Estado no ha adoptado ninguna medida para erradicar los estereotipos racistas que subsisten en el sistema educativo de la población en general. El sistema educativo no tiene ningún programa contra el racismo ni que promueva los valores de la aceptación,

la tolerancia, la diversidad y el respeto por las culturas de las minorías, incluyendo a la población afrodescendiente. De hecho, el nivel de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –que persigue este objetivo– es muy bajo.” (Observatorio de Discriminación Racial, 2008: 45).

La sociedad liberal instaura un proyecto de la modernidad a través de las instituciones, entre estas la escuela, donde se forman los sujetos con características comportamentales, cognitivas, axiológicas, actitudinales, que les permitan asumir un rol productivo en la sociedad y que responde a un modelo de exclusión del sistema moderno/colonial. (Castro: 153). La escuela de la modernización transmite e impone los discursos hegemónicos a través de los contenidos, de las ilustraciones, del currículo, reglamentando la conducta de los educandos, determinando quién está dentro y quien está afuera, acunando a las personas que se ajustan al perfil del ser moderno, blanco, rico, heterosexual, católico, letrado y excluyendo a las mujeres, pobres, iletrados, homosexuales, analfabetas, afrocolombianos e indígenas.

Esta perspectiva lleva a proponer que el desarrollo de la CEA para reducir el racismo y la discriminación racial debe asumirse desde una propuesta de deconstrucción de la historia, para acercarnos a la construcción de unas ciencias sociales y humanas que den cuenta de la historia real de la población afrodescendiente desde una postura latinoamericana. Esto significa que se debe re-plantear la ideología racista, los estereotipos y los prejuicios raciales que sustentan tanto el sistema educativo como las políticas públicas de las cuales se desprenden los contenidos de los textos escolares.

Temas como comercio triangular o la trata trasatlántica y su impacto de creación en las Américas, los lugares de procedencia de las y los africanos, la construcción del territorio y su sentido de territorialidad, las formas de organización social, tendrían un impacto diferente al contar la historia afrocolombiana, si se hacen desde unas ciencias sociales que rompan su vinculación atávica con el indicador más visible del estatus social, el color negro.

Esto significa que una escuela que asuma la CEA con una filosofía antiracista debe apostarle a la construcción de identidades nacionales teniendo como referente una concepción desde lo “afro” y no desde lo negro. Es la posibilidad de romper con el racismo en la escuela cuando se promuevan unas ciencias sociales y humanas que complejicen y diversifiquen los escenarios políticos, económicos, culturales, sociales, filosóficos, científicos, tecnológicos afros.

.....
El objetivo del Análisis Crítico del Discurso es analizar, ya sean estas implícitas o explícitas, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje.
.....

4. ESTRATEGIAS CUALITATIVAS: TALLERES INTERLOCALES

El papel del Análisis Crítico del Discurso

Para el análisis cualitativo se consideró pertinente la mediación teórica del Análisis Crítico del Discurso como una disciplina de interpretación discursiva, centrada en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y re-producción del abuso de poder y la dominación.

En concepto de Teun Van Dijk (1994) el ACD “permite elucidar las estrategias de uso, de legitimación y de construcción de la dominación enmarcadas en el abuso del poder.”

El ACD se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en que crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua. (Van Dijk, 2004: 8)

El objetivo del ACD es analizar, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje, bien sea que se presenten de manera implícitas o explícitas. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir por el discurso) (Wodak, 2003: 19). De modo que, conceptos como: control, desigualdad, superioridad, ideología, autoridad, injusticia, sexismo, racismo, poder, dominación y cambio, son el eje conceptual estructurante de esta perspectiva y actitud crítica de análisis.¹⁵

Por ello es preciso aclarar que el discurso escolar es un tipo de discurso que está formado por construcciones ideológicas hegemónico-académicas que hacen referencia al discurso estructurado por el metalenguaje propio de la disciplina y

15. Esta disciplina proporciona una metodología para estudiar y explicar cómo funciona el discurso de los maestros y las maestras en diferentes situaciones comunicativas en el aula. Como ningún ser humano está eximido de ejerer relaciones de poder discursivas dominantes, lo que es claro desde las posturas de Michel Foucault (1981, 1984, 1985), y más aún si han adquirido los instrumentos cognitivos, sociales e institucionales de las ciencias y las disciplinas, los maestros y maestras no están exentos de naturalizar ideologías y visiones del mundo propias de los sistemas de dominación, que encuentran en los textos y los discursos, los vehículos idóneos para el trabajo ideológico dominante: ¿qué maestro o maestra no podría ejerer abuso de poder a través de su discurso pedagógico, didáctico o evaluativo en la escuela?

la academia; en él la argumentación crítica resulta ser la acción discursiva determinante en la construcción del conocimiento.

En relación con lo anterior, a partir de la teoría del ACD, se considera el discurso como una práctica social compleja, heterogénea, de (inter)acción entre personas que usan formas lingüísticas variadas (repertorio comunicativo) y contextualizadas en lo lingüístico, lo local, lo cognitivo y lo socio-cultural, elegidas para construir formas de comunicación complejas y de representación del mundo, reales o imaginadas, con intenciones y finalidades concretas y situadas.

Desde Van Dijk, el discurso es:

Un evento comunicativo específico. Ese evento comunicativo es en sí mismo bastante complejo, y al menos involucra a una cantidad de actores sociales, esencialmente en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector (pero también en otros roles, como observador o escucha), que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y determinado por otras características del contexto. Este acto comunicativo puede ser escrito u oral y usualmente combina, sobre todo en la interacción oral, dimensiones verbales y no verbales (ademanes, expresiones faciales, etc.). Ejemplos típicos son una conversación corriente con amigos durante el almuerzo, un diálogo entre el médico y su paciente o la escritura/lectura de una crónica en el periódico. (Van Dijk, 2004: 16)

Por otro lado, las Ideologías son sistemas básicos de la “cognición social” [...] “representaciones mentales compartidas socialmente que controlan otras representaciones mentales, tales como las actitudes sociales de grupo (incluyendo prejuicios) y modelos mentales.” (Van Dijk, 1995) Las ideologías controlan discursos y otras prácticas sociales, así como los discursos pueden transmitir ideologías. Estas son la base de las representaciones sociales de grupos y guardan estrecha relación con las problemáticas de las asimetrías de poder, de las desigualdades de orden socio-económico y de las asimetrías que afectan las relaciones etnoculturales.

.....

El objetivo del Análisis Crítico del Discurso es analizar, ya sean estas implícitas o explícitas, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje.

.....

GINVESTIANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA



Para recordar:

A pesar que los informes realizados en Colombia sobre prácticas de racismo y discriminación racial en el ámbito educativo han demostrado la existencia de éstas, aún el sistema educativo no incorporan estos resultados a la política educativa.

dia mes año

INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA



dia mes año



INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA



dia mes año



EL RACISMO EN LA ESCUELA: ANÁLISIS DE RESULTADOS



El presente capítulo da cuenta del análisis integral, resultante de la conjugación de las variables cuantitativas y cualitativas luego de aplicar la encuesta y de la realización de los talleres. El capítulo se presenta a partir de las categorías de análisis descritas anteriormente, en donde la categoría Racismo y discriminación racial es transversal a la de Concepción de ser afro, la Identidad del maestro y la maestra, y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos las cuales constituyen también una estrategia de clasificación, ordenación y análisis de la información acopiada.

1. CONCEPCIONES DE SER AFRO

En la realización del trabajo de análisis, en la marco de la subcategoría Concepción de ser afro, se pueden analizar la visión, el discurso del maestro y la maestra y sus prácticas en la escuela, sus estereotipos en torno a lo afro, reflexiones a cerca de la problemática socio-cultural y los roles de género de la mujer afrodescendiente.

En esta subcategoría se observa que algunos maestros y maestras desarrollan actividades lúdico pedagógicas antirracistas con los y las estudiantes, en las que identifican y reconocen aportes de la comunidad afrodescendiente en la historia del país, también identifican y valoran aportes sociales, políticos, ideológicos y culturales de personajes afrocolombianos destacados nacional e internacionalmente en la actualidad.

Los siguientes relatos textuales, tomados de los videos del taller interlocal dan muestra de lo anterior:

“El poeta momposino Candelario Obeso, en su poesía está consignada su visión e idiosincrasia del mundo al que él pertenecía.”

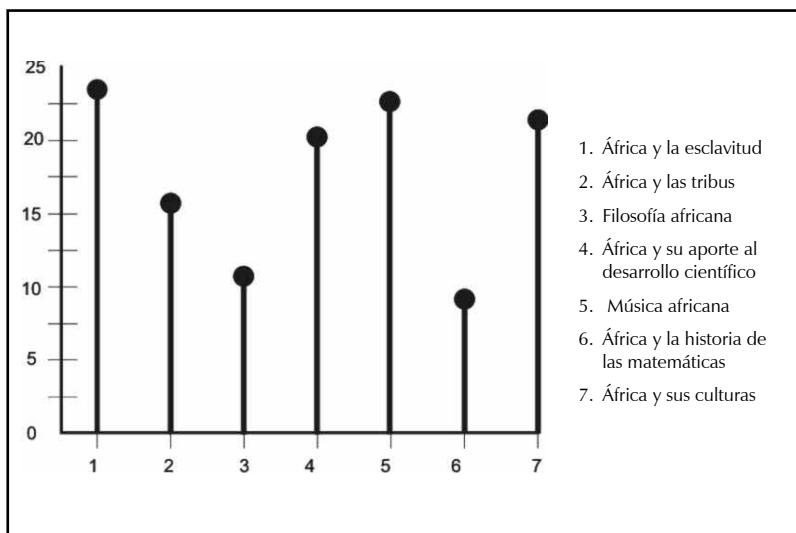
“La Senadora Piedad Córdoba, es una mujer valiosa que se mantiene en su posición y que muestra una imagen íntegra, con objetivos claros y persistentes en relación a su proyecto social que es el de ayudar a los secuestrados colombianos a salir de la selva.”

Pese a la presencia de este tipo de valoraciones que realizan algunos maestros y maestras, los porcentajes arrojados en la encuesta indican que:

- En la escuela el 50% del total de los maestros y maestras encuestados abordan el tema de África en sus asignaturas, con una mayor tendencia en las que están relacionadas con las ciencias sociales: ética, democracia, danzas, historia y geografía, además de los proyectos transversales que también se circunscriben en las ciencias sociales.

Una primera versión de la encuesta se realizó entre 190 maestros y maestras vinculados a Instituciones Educativas del Distrito Capital.

Gráfica 1. Temas de África trabajados en la escuela



La gráfica 1 recoge las respuestas frente a la pregunta por las temáticas relacionadas con el continente africano, abordadas por parte de los participantes en la encuesta.

Además, pone de manifiesto que los temas tratados pertenecen a la historia colonial que reforzarán la línea de base

del color como dispositivo para identificar a la población afrodescendiente en el país.

- 24.6% contestaron la opción África y la esclavitud.
- 23.9% música africana.
- 22.1% África y sus culturas, que se agregó en la segunda versión de la encuesta.

No obstante, se observa que aún en la escuela se continúan denominando a los grupos culturales de África como “tribus”, tal y como lo señalaron el 16.1% de la muestra total.

La noción de “tribu” es problemática e insuficiente para dar cuenta de diversas comunidades étnico-culturales que componen la constitución identitaria africana en tanto que responde a una concepción eurocéntrica del mundo, que abrió el camino a teorías de inferioridad racial. De modo que para referirse a las comunidades africanas es imperativo utilizar los términos “cultura”, “comunidad étnica”, “etnia”, entre otras.

Por otro lado, desde las prácticas de los y las maestras se dimensionan dos momentos.

- Las actividades lúdico-pedagógicas se relacionan a la música, a la danza, no desde el significado histórico de las resistencias ante los efectos del dominio colonial, sino desde su exotización, lo que se constituyéndose en una forma de racismo “de costumbre”, “automático” o “acostumbrado”¹⁶.
- Los maestros y las maestras que no establecen nexos entre la historia de las resistencias coloniales con las resistencias de los movimientos afrocolombia-

16. Ver marco teórico-conceptual de este proyecto.

nos contemporáneos. Este hecho es consecuencia de cómo para la escuela el pensamiento colonial permanece inamovible e inmodificable en relación con los estereotipos de inferiorización con los cuales se ha concebido a la población africana en las Américas, a tal punto que le cuesta establecer articulaciones entre las luchas que forjan en la actualidad algunos líderes afrodescendientes con las luchas de resistencias que lideraron las y los africanos en contra de la imposición colonial. Esto explica una de las razones por las cuales los maestros y maestras continúan dándole una mayor importancia a temas como la esclavitud, las tribus, el folclor, perpetuando y afianzando los estereotipos en torno al afrodescendiente y su cultura.

La decantación del proceso de enseñanza/aprendizaje en las escuelas permite la integración de nuevos procesos en la dinámica de las relaciones interpersonales y la forma de ver e interpretar al “otro”, de interacción y cohesión social.

La práctica reflexiva del maestro y la maestra debe orientarse a:

La generación de un conocimiento integrador cuya puesta en marcha a nivel profesional y disciplinar trascienda el análisis crítico y teórico, optando por decantar su accionar pedagógico en relación a los medios y el lenguaje utilizados para abordar la realidad, como también de los recursos didácticos tales como ayudas visuales, programa de trabajo, método de evaluación, la validez de los contenidos que se proponen, las prácticas a nivel institucional, las políticas generales y la relación de éstas con la educación.

Material pedagógico

Un segundo aspecto de la subcategoría Concepción de Ser Afro hace referencia al material pedagógico con que se cuenta en las instituciones. Por lo general, en la escuela los maestros y maestras utilizan lenguajes que reproducen estados de desigualdad e inferioridad, a partir de un cuadro valórico/ideológico de connotaciones negativas respecto de los afrodescendientes. Por tanto, es imperativo descolonizar el lenguaje, de manera que éste se convierta en un aparato discursivo de inclusión de las voces de las y los afros, el cual debe hacer parte de las lecturas que los maestros y las maestras hagan del material de apoyo pedagógico con el que cuentan las escuelas.

- El 57.9% del total de los maestros y las maestras encuestados señalan que en sus instituciones educativas no disponen de textos escolares ni de videos como materiales pedagógicos para el fortalecimiento de la CEA.
- El 60% de los maestros y las maestras sostienen que tampoco cuentan con libros.
- El 71.6% afirma que en general no tienen a disposición materiales didácticos para este propósito. Esta ausencia de materiales de apoyo pedagógico demuestra que la CEA continúa siendo marginal, incluso desde la posesión de materiales pedagógicos.

Gráfica 2. Materiales pedagógicos para el desarrollo de la C.E.A.

La gráfica presenta los resultados a la pregunta por los materiales pedagógicos con los que cuentan las Instituciones Educativas Distritales para desarrollar la C.E.A.

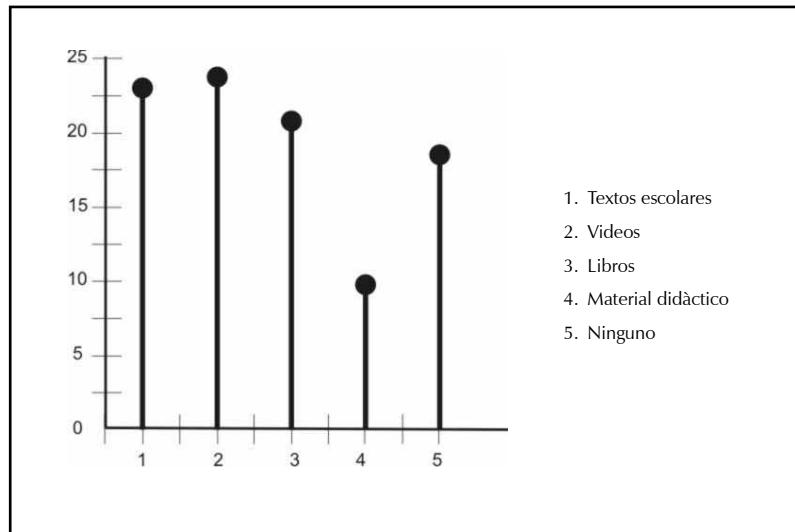
La investigadora Claudia Mosquera en relación con este proceso, se refiere a la C.E.A, como la acción reparadora hacia las comunidades afrodescendientes y afirma que:

A través de distintos materiales didácticos utilizables en diversos momentos educativos, las reflexiones sobre la identidad y el patrimonio pueden entrar a formar parte del día a día en la primaria o en el bachillerato, integrando de manera específica aspectos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos estipulados en la Ley 70 de comunidades negras. El hecho de intentar romper y atravesar las fronteras entre la exclusión y el desconocimiento y los proyectos participativos en lo educativo para las poblaciones afrocolombianas ya es un logro que avanza en el marco de las reivindicaciones de equidad e inclusión. Proponer modelos educativos incluyentes con ejes centrales en la cultura y la identidad es abrir espacios formativos de la pluralidad de lo afrocolombiano. (Mosquera, 2007)

La autora entra a considerar que un proyecto educativo de este tipo debería llamar la atención del Estado para el desarrollo de acciones directas y efectivas que cuenten con la participación de las y los afrocolombianos y de la comunidad internacional. Además, reconoce que ante las condiciones en las que se encuentra la población afrocolombiana en relación a los procesos de enseñanza, las acciones generadas para fortalecer sus procesos educativos son escasas e insuficientes.

En este contexto, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) hacen posible la reinvención de la escuela, con la intención de que ésta pueda responder a las exigencias de la sociedad actual al igual que pueda satisfacer las expectativas y necesidades de toda la comunidad educativa. La reinvención de la escuela pasa por la creación de un clímax escolar en el cual se armonicen las diferencias, las distinciones y se destruyan las desigualdades, las exclusiones, las inferioridades. Es de esta manera como todos los y las integrantes de la institución educativa pueden tomar parte para que el concepto de la igualdad sea incluyente desde una visión de lo afro.

Por otra parte, los estereotipos en torno a lo afro pueden ser identificados con los tipos de lenguajes utilizados para ejercer la discriminación étnico/cultural, en donde se identifican tres tipos:



Lenguaje verbal:

“Yo he sido discriminado racialmente. Sí, hace poco en un partido de futbol de la Secretaría de Educación en la que un jugador me dice: Negro hijo de puta, tú no debes ser docente, tu tierra es África y allá es donde debes estar.”

Lenguaje no verbal:

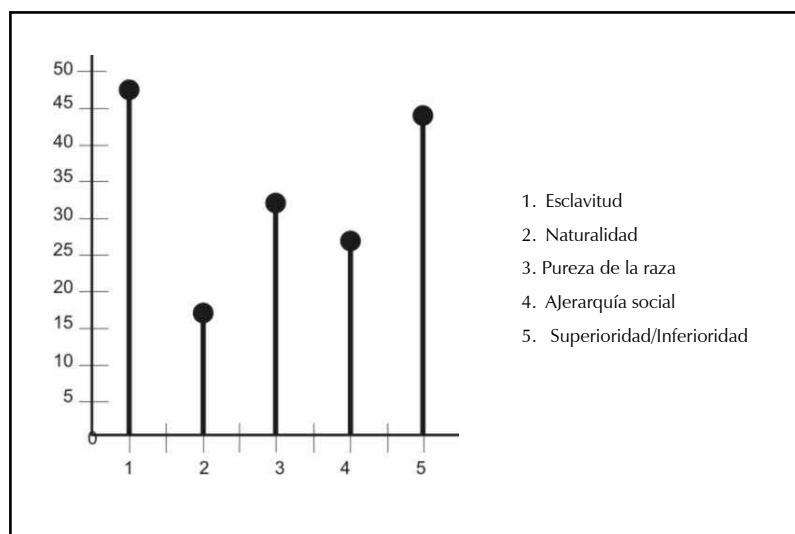
“Sí, en una casa de familia y en el colegio, a pesar de estar presente no me tenían en cuenta, estaba aislado.”

Lenguaje de denominación:

“De pronto cuando le digo a un compañero de raza ¡negrito!”

Estos lenguajes en relación con la discriminación racial demuestran que se continúa vinculando el concepto de racismo con la “racialización” de las y los afrodescendientes. Es un hecho histórico que la “racialización” fue un proceso que los colonizadores europeos utilizaron para sustentar la teoría de la superioridad étnico-racial y para erigir la esclavización de las y los africanos como modelo de producción.

Gráfica 3. Palabras con las que los maestros y las maestras asocian el racismo



La gráfica presenta la síntesis de las nociones mayoritarias con las cuales los maestros y maestras asociaron el concepto de racismo.

- El 48.4% de las y los encuestados del total de la muestra, relacionan el **racismo** con la **esclavitud**. Es decir, que reconocen que el hecho histórico de la esclavitud fue racista e identifican que éste hace parte de la historia nacional. Estos a su vez, asocian mayoritariamente la discriminación racial con la exclusión y con un tratamiento negativo.
- El 45.1% lo relacionó con la idea de **Superioridad/Inferioridad**. Esto pone de manifiesto su asociación a una relación social asimétrica que problematiza no sólo el hecho de que existen seres sin derechos, sino que los seres con

derechos, es decir, los que se definen social y culturalmente como superiores, pueden imponerse sobre los definidos como inferiores.

En otras palabras, las y los maestros reconocen que el racismo se ejerce sobre sujetos subalternizados (relación Superioridad/Inferioridad) por parte de sujetos que consideran tienen el derecho de inferiorizarlos en un contexto social y político que naturaliza una relación de este tipo. En su mayoría estos maestros y maestras también optaron por vincular la palabra **racismo** con la **exclusión** y el tratamiento negativo, los cuales se encuentran coligadas a una práctica social en la que se brindan escasas oportunidades y un trato de subordinación a un grupo étnico-racial considerado como inferior.

- Un 19.2% de las y los maestros escogió **la pobreza** como expresión de discriminación racial. Es importante anotar que aquellos que así lo hicieron, vincularon mayoritariamente el racismo con la esclavitud. Se podría inferir entonces que ellos y ellas están identificando a los y las descendientes de esclavizados como víctimas del racismo y la discriminación racial. A su vez, conciben la pobreza como consecuencia del proceso histórico de esclavización.
- El 36.8%, seleccionó la idea de **pureza de raza**. Fue la tercera opción más alta escogida. Con esta elección señalan que aquellos que ejercen prácticas racistas y de discriminación racial defienden la idea de mantener la pureza de las “razas” de manera que no se vean afectados aquellos grupos que históricamente se han definido como culturalmente superiores y han establecido relaciones socio-raciales asimétricas que le permitan mantenerse en las esferas de poder.

En la encuesta, cuya muestra parcial la integraron 192 maestros y maestras, también se utilizaron ilustraciones, tomadas de textos escolares, con el fin de detectar la existencia de estereotipos que sostienen las prácticas racistas y de discriminación racial ejercida hacia la población afrocolombiana. Estas se construyen desde la utilización de los referentes obtenidos en los primeros niveles de la educación que reciben las y los colombianos. Se pretendía entonces que maestros y maestras respondieran tratando de acercarse a lo que para ellos y ellas sería la palabra que mejor representara la imagen.

Luego de analizar la imagen los resultados arrojados por la encuesta fueron:

- | | |
|-----------------------|--------|
| • Esclavitud | 68.1%, |
| • Maternal | 46.9% |
| • Ternura | 29.7% |
| • Inferioridad racial | 14.7% |
| • Condición natural | 7.9% |
| • Feminidad | 7.6% |



Porcentajes sobre muestra parcial (190) maestros/as

La anterior ilustración permite analizar varias construcciones alrededor de la gente afro, en especial sobre las mujeres afrodescendientes, pues las iconografías utilizadas en los textos escolares del nivel primario de la educación van generando modelos cognitivos alrededor de esta población.

Esclavitud

La asociación con esta palabra, por ejemplo, reafirma la existencia de una historia incompleta de los y las afrodescendientes en donde se les muestra siempre

De todas las características diferenciadoras, las más utilizadas para la individualización y discriminación de grupos étnicos son la lengua, la historia, la estirpe, la religión y la indumentaria.

encadenados y encadenadas, en condiciones de esclavización, pero que no da cuenta de las estrategias que estos seres humanos, en medio del sistema esclavizador, tenían para alcanzar la libertad.

La representación de los y las afrodescendientes despojándose de esas cadenas, seguramente generaría otro tipo de lecturas.

Esta imagen muestra que la mujer afrodescendiente aún cuando debía ejercer su maternidad se encontraba en una condición deshumanizante. Además su hijo o hija estaba unido a ella por las cadenas, es decir, también estaba esclavizado o esclavizada.

Ternura

La escogencia de la opción ternura se interpreta como un acto de la naturalización de la esclavización, lo que permite que una imagen tan dura como la de una mujer encadenada junto a su hijo, sea percibida como tierna.

Inferioridad racial

Los maestros y las maestras entonces demuestran que la imagen refuerza el prejuicio de la mujer afrodescendiente esclavizada y atropellada. Frente a esta imagen la inclinación mayoritaria la opción esclavitud, posibilita darle un lugar a ella dentro de la sociedad (el lugar del servilismo), pero no se debe perder de vista que también se lo adjudica a su descendiente.

Condición natural

Todavía algunas y algunos maestros y maestras reafirman la naturalización de la condición de esclavización en la que se encontraron durante varios siglos los africanos y africanas así como sus descendientes, posibilitando que la selección de la opción esclavitud, que fue escogida de manera mayoritaria, junto a la de condición natural, indica que estas imágenes reproducen los estereotipos que sobre los hombres y mujeres afrodescendientes se construyen en la escuela.

Feminidad

Esta opción fue la menos elegida con un porcentaje bastante bajo. Lo cual permite concluir que las y los maestros encuentran pocos niveles de feminidad en esta imagen, lo que indicaría que este concepto tiene otro tipo de representaciones

que no necesariamente corresponden a la figura de una mujer retratada con una contextura muscular gruesa y definida debido a las labores que realiza.

El concepto de feminidad se construye desde la lógica que supone ser femenina significa no tener una apariencia física que aluda a la fuerza ya que en el sistema patriarcal es designada a la masculinidad. Se conforma el estereotipo de la mujer afrodescendiente como poco femenina, excelente reproductora y buena madre (aún estando encadenada físicamente) y se refuerza con este tipo de representaciones utilizadas en los textos escolares, siempre y cuando no tengan la intención de problematizar los conceptos establecidos sobre feminidad, maternidad, estética eurocéntrica, etc.

Las reflexiones de los maestros y las maestras alrededor de las problemáticas socio-culturales de la población afrodescendiente giraron en torno a las relaciones de dominación regional y al abandono estatal, como lo demuestran los siguientes relatos textuales:

“[...] el pueblo nuestro está manejado por los «paisas», que tienen todo el comercio, tienen las retroexcavadoras para sacar el oro, y también tiene su tráfico de coca, y en estos días las muertes que se han suscitado en el municipio de Barbacoas son tremendas. El día vienes pasado por ejemplo, mataron a tres personas dos de Barbacoas, un «paisa», en plena calle donde los niños estaban mirando, cuando salían de una escuela [...]”

“En el abandono de las regiones con presencia afrodescendiente.”

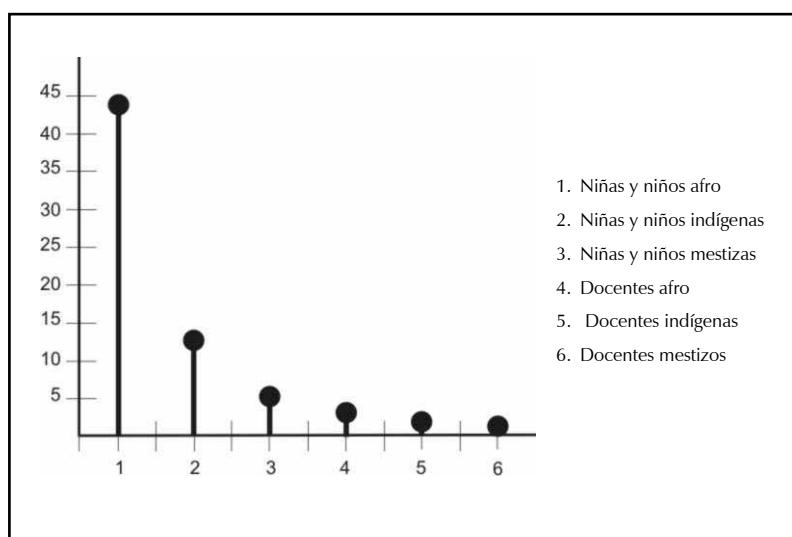
De todas las características diferenciadoras, las más utilizadas para la individualización y discriminación de grupos étnicos son la lengua, la historia, la estirpe, la religión y la indumentaria. Estas características diferenciadoras, que en su total han sido “aprendidas”, hacen parte de la etnicidad, referida a las prácticas culturales que distinguen a una comunidad dada de individuos. Los miembros de los grupos étnicos se consideran a sí mismos culturalmente diferentes de otros colectivos de la sociedad y, a su vez, son percibidos por los demás de la misma manera. Por su parte, el nivel de lo cognitivo (cómo vemos lo afro) se expresa en el siguiente relato:

“Es una situación que se está presentando en el colegio de donde venimos nosotros, que se llama Instituto Técnico Central Piloto. Llegó un profesor que estaba pensionado, lo volvieron a vincular a la institución y al vincularlo a la institución, tocaba sacar algún maestro. La carta venía directamente a quien tenían que sacar. Pero sacaron al profesor negro, y eso, o sea esa práctica se da desde las directivas, eh es como muy injusto, se trató de hablar con el rector, pues ellos siempre tienen la razón, pero eso se está dando en esta administración. Ehh lo deja a una pensando muchas cosas cuando supuestamente es más democrática, y cuando él es supuestamente tan democrática, pero en la práctica se ven que son como las situaciones de injusticia que se dan.”

Estos relatos de los y las participantes se ven reflejados en la encuesta cuando identifican que entre las poblaciones víctimas del racismo en la escuela, se encuentran las y los maestros afrocolombianos.

El 8.5% de los maestros y las maestras respondieron que sus pares afrocolombianos son víctimas del racismo, frente a cifras inferiores al ser comparados con los porcentajes obtenidos por parte de los maestros y las maestras pertenecientes a la población indígena y mestiza, quienes sufren discriminaciones de otro tipo pero no racial.

Gráfica 4. Víctimas del racismo y la discriminación racial en la escuela



La gráfica 4 presenta los porcentajes obtenidos frente a la pregunta por las víctimas del racismo y la discriminación racial en las Instituciones Educativas Distritales.

Por otra parte, en la subcategoría Concepción de ser afro, también juega un papel fundamental los roles de la mujer afrodescendiente. En el desarrollo del taller interlocal se le pidió a los y las participantes

que seleccionaran algunos personajes afros. Ellos y ellas se inclinaron por quienes tienen un impacto reciente en la dinámica de la nación, cuya proyección social se realiza en espacios de hegemonía y poder, en donde antes no era común ver a las y los afros. Este es el caso de la senadora Piedad Córdoba y de la periodista Mabel Lara, quienes según los y las encuestados, rompen con el estereotipo que sitúa a la mujer afrodescendiente en los oficios domésticos y en el ámbito privado de su núcleo familiar.

Lo anterior, evidencia a estas dos mujeres afrocolombianas, ante la mirada de los y las presentes en el inter-local, como sujetos referenciales en su género y condición étnico-cultural al demostrar preparación académica, integridad, principios, valores y ética en las actividades que ejercen, posesionándose como un modelo femenino digno a seguir, que no es producto de la improvisación o de la sociedad de consumo, sino que por el contrario está sustentado en el esfuerzo y la constancia.

El interés de los y las encuestadas en relación con los personajes afrodescendientes femeninos se encaminó a la imagen de poder económico y social, así como a la exaltación de la superación personal como valor agregado para alcanzar el éxito, teniendo en cuenta que muchos de estos personajes provienen de ciudades ubicadas en la provincia o pertenecientes a regiones consideradas periféricas dentro del país.

El siguiente relato de una maestra demuestra que aunque algunas y algunos maestros identifican los aportes y valores de la mujer afrodescendiente actual, se continúan ejerciendo prácticas de exclusión reduccionistas a nivel laboral, académico y social.

“Con respecto a lo que decía la profe, yo como maestra de escuela podía observar que la situación del niño y la niña afro y el profesor negro y la profesora negra es más difícil en las escuelas que para el niño indígena. Yo me considero una mujer afro-indígena. Y les cuento que el niño indígena y la niña indígena tienen más oportunidades, por el color de piel, con el color de piel ya ganó porque se sobreentiende que el color es quien dice sí yo me identifico como negro o como blanco o como indígena. Entonces sí es oportuna la cátedra en este momento para los niños afro-descendientes. Entonces eso quería decir.”

Relación entre el análisis cuantitativo y cualitativo

En esta subcategoría, al establecer relación entre el análisis cuantitativo y cualitativo, se encuentra que las y los maestros no relacionan la discriminación racial hacia el género femenino, sino que, por el contrario la homogenizan hacia toda la comunidad afrodescendiente (mujeres y hombres).

Una perspectiva de género

El proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y su cultura a través de la etnoeducación en Colombia, se aproxima a la problemática de la mujer afrodescendiente, con una perspectiva de género que dé cuenta de las particularidades que poseen las afrodescendientes en la escuela.

Es una dimensión que emerge como una reivindicación más resultante de fenómenos que complejizan la condición específica de ser afrodescendiente dentro del contexto escolar cargado de dinámicas excluyentes alrededor de las condiciones de ser hombre o mujer, pobre y racializado/a. Especificidad que se le escapa a la comprensión y abordaje del movimiento feminista tradicional.

Se busca centrar la mirada en el ámbito escolar, escenario donde se recrean las prácticas de discriminación racial en contra de los hombres y las mujeres afros particularmente, para evidenciar las manifestaciones de esa discriminación racial diferenciada.

La perspectiva de género busca identificar situaciones que aporten al enriquecimiento de la CEA para deconstruir los patrones culturales e históricos que desde la cultura hegemónica hombres y mujeres han construido mediados por las relaciones de poder, dando lugar a mecanismos de subordinación y exclusión en perjuicio de la población femenina. El proceso de

Eliminar el racismo/ sexism/ clasismo en la educación supone preparar el campo para transformaciones sociales y culturales profundas, puesto que hombres y mujeres, niños y niñas, a través del aprendizaje podrán interiorizar nuevas maneras de percibir la diferencia, conocer y aceptar la diversidad para construir nuevos valores y desarrollar sociedades ampliamente democráticas.

socialización que tiene lugar en la escuela, cargado de símbolos y estereotipos, está condicionado por el cruce de variables como “raza”, clase social y género, de donde se desprenden las denominaciones negra, pobre y mujer desde las que se hace su identificación.

En este sentido, la escuela como espacio de socialización tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales, pedagógicas y las diversas actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios por la condición racial y de género; más aún cuando éstos se reproducen en las representaciones de la realidad social, en la convivencia humana, en la construcción de valoraciones y en las formas como se determina la aplicación de la justicia.

Las reivindicaciones de género en el Movimiento Social Afrocolombiano, todavía están en un estado incipiente sobre la contextualización específica de las múltiples discriminaciones que sufre la mujer afrodescendiente en este país.

La tríada racismo/sexismo/clasismo en la educación son ideologías profundamente antidemocráticas, porque permiten la naturalización de prácticas excluyentes y generan la interiorización de prejuicios que condicionan

la valoración de comunidades racializadas para determinar su ubicación en la organización socioeconómica, política y cultural de la sociedad. Por ello, al introducir la perspectiva de género en el análisis y la transformación de las acciones educativas, se debe impactar en la estructura formal del sistema educativo para erradicar estas desigualdades sociales, entre otras.

Eliminar el racismo/sexismo/clasismo en la educación supone preparar el campo para transformaciones sociales y culturales profundas, puesto que hombres y mujeres, niños y niñas, a través del aprendizaje podrán interiorizar nuevas maneras de percibir la diferencia, de conocer y aceptar la diversidad para construir nuevos valores y desarrollar sociedades ampliamente democráticas. En consecuencia, para emprender la travesía hacia un positivo impacto en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en la política pública es preciso la mirada doble que de cuenta de la situación de hombres y mujeres afrodescendientes.

Pensarse entonces estas múltiples discriminaciones en los espacios educativos es revisar también que los efectos de la ideología del racismo, complejizan las problemáticas sociales que han desencadenado los sistemas patriarcales y capitalistas sobre las mujeres afrodescendientes, para establecer rupturas epistémicas que desmonten los estereotipos y prácticas discriminatorias que sufren las afrocolombianas.

Es necesario entender también que las reivindicaciones de género en el Movimiento Social Afrocolombiano, todavía están en un estado incipiente sobre la contextualización específica de las múltiples discriminaciones que sufre la mujer afrodescendiente en este país. Pero los aportes de las afroamericanas y las mujeres afrocaribeñas alimentan el espíritu para seguir construyendo fórmulas que permitan transformar las distintas discriminaciones que se padecen e incluso se reproducen en las gestas de los movimientos feministas ejercidos por mujeres blanco/mestizas. (Davis, 2004)

¿Cómo perciben lo afro?

Los maestros y las maestras identificaron las prácticas y estereotipos racistas comúnmente utilizadas como medio de exclusión frente a las personas afrodescendientes y los contextos donde se realizan, siendo la escuela una de ellas. En el nivel de lo relacional, ante la pregunta ¿cómo perciben lo afro?, ellos y ellas respondieron:

- “Minorías desde el Estado.”
- “Que esos imaginarios no son más que imaginarios, que han sostenido los medios de comunicación y por lo tanto invalidan el aporte real de los afros a la nación.”
- “En la calle cuando se evidencia el temor de las personas mestizas hacia un afro.”
- “Cuando piensan que si un afro se les acerca les va a robar.”
- “En los colegios y universidades.”
- “En los empleos donde excluyen a personas afrodescendiente.”

Las aseveraciones, los juicios de valor y categóricos que se tienen de los demás, se convierten posteriormente en prejuicios que limitan el desarrollo crítico de la personalidad, puesto que las opiniones no dejan de ser subjetivas y prefijadas, sin análisis, carentes de inteligencia social para la resolución de conflictos.

Por lo general, en la escuela las relaciones estudiante-maestro y la maestra, se encuentran ligadas a la identificación o proximidad que tiene éste último con su estudiante en cuanto a imagen, origen étnico, ideal de belleza, normas establecidas, participación, entre otros. A partir de sus estereotipos los maestros y las maestras tienden a albergar mayores expectativas hacia aquellos niños y niñas que tienen una apariencia agradable para él o ella y consideran que algunos de sus estudiantes son competentes en ciertas áreas curricular dependiendo de su pertenencia étnica, lugar de procedencia y género.

.....

Eliminar el racismo/sexismo/clasismo en la educación supone preparar el campo para transformaciones sociales y culturales profundas, puesto que hombres y mujeres, niños y niñas, a través del aprendizaje podrán interiorizar nuevas maneras de percibir la diferencia, de conocer y aceptar la diversidad para construir nuevos valores y desarrollar sociedades ampliamente democráticas

.....

2. LA IDENTIDAD DEL MAESTRO Y LA MAESTRA A LA LUZ DEL PROYECTO DE DIGNIFICACIÓN DE LOS AFRODESCENDIENTES Y DE SU CULTURA A TRAVÉS DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

“¡A mi no llamen profesora, díganme negra, yo soy negra!”

“Cada vez más me siento más orgulloso de ser afrocolombiano y darme cuenta que mi rostro es mi identidad”

Relatos de maestros

El análisis sobre las respuestas dadas por los maestros y las maestras participantes del proyecto Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia, permite evidenciar los siguientes hallazgos en torno a la subcategoría Identidad del maestro y la maestra. Datos que emergen de los textos escritos por ellos mismos sobre la enunciación de su identidad y con relación al tema afro, desde las que construyen las representaciones de sí mismos.

En tanto que la pregunta orientadora de la reflexión y análisis es el interrogante por la identidad del maestro y la maestra, se encuentra que ésta se expresa de manera más explícita en el orden de lo étnico, lo cultural, los géneros y el ejercicio profesional. Pero también dan cuenta de ello, el reconocimiento del árbol genealógico, la procedencia territorial, el rol familiar y social, la afectividad y las relaciones interpersonales, el sentido de futuro, la visión ético-política de lo afro, la visión histórica del afro, y las valoraciones de lo afro.

A través del árbol genealógico, se encontró que los y las participantes del proyecto, se identifican a partir de los orígenes diversos de sus ancestros en cuanto a la pertenencia étnica, regional e incluso nacional para explicar así su pertenencia étnica y cultural. Lo cual parece ser atribuible en mayor medida a la auto-enunciación de quienes se asumen identitariamente afrodescendientes, y se refleja en afirmaciones como las siguientes:



“Nací en Barranquilla, Atlántico, ciudad del Caribe colombiano frente al mar Caribe. Vengo de una familia caribeña de origen indo-paquistaní.”

“Soy resultado de múltiples intercambios culturales y biológicos, me auto-defino negra o afrodescendiente. Vengo de una mujer negra o afrodescendiente que me parió, migrante del Puerto de Buenaventura, casada con un hombre cundiboyacense blanco-mestizo.”

“Mujer, bogotana pero con mis huellas en el Pacífico.”

Esta dimensión de procedencia genealógica, se complementa con la procedencia territorial de los maestros y las maestras, que en algunos casos evidencia una determinación geográfica del lugar de procedencia como simple dato, pero que en otros casos, complejiza el territorio como factor identitario cuando en éste no figura sólo el lugar de nacimiento, si no también otros lugares de importancia vitales como los lugares donde se ha estudiado, trabajado o simplemente habitado:

“Nací en Miranda Cauca, estudié en Cali, Valle.”

“Ocupo un lugar en este espacio “mi ciudad” y habito los lugares que me acogen.”

Algunos de ellos en los que además alguno de ellos está asociado a pertenencias étnicas con proyecciones políticas que sitúan en pasado, presente y futuro a la vez:

“Vengo del pueblo afrodiáspórico del litoral Pacífico Sur de Colombia.”

“Estoy en el lugar de la diáspora afrobonaverense, que habita Bogotá y en la diáspora africana que se revitaliza para la emancipación en América y el Caribe.”

Algo semejante sucede cuando se asocia la pertenencia geográfica con aspectos socio afectivos de los lugares de referencia:

“Vengo del Chocó, tierra caliente y amable.”

“Vengo originariamente de África como toda la humanidad, afro caleña, vengo del territorio más lindo de Colombia donde está la gente que dice las cosas sin dolor. ¿Pa’ dónde voy? Nuevamente para Cali.”

“Soy una mujer de Boyacá que ama sus raíces, con ganas de mostrar la fortaleza de los boyacos.”

Expresiones como las anteriores motivan una añoranza y un deseo permanente de regresar al lugar de origen.

Por otra parte, existen identificaciones étnicas asociadas a una dimensión afectiva, social de orgullo y a pertenencias a territorios geográficos habitados étnicamente:

“Adoro mucho a mi pueblo Barbacoas y me siento muy orgullosa de ser afrocolombiana.”

La identidad étnica está señalada sobre la pertenencia a tradiciones de prácticas sociales bajo el denominativo de lo afro y a características fenotípicas: “cada

vez más me siento más orgulloso de ser afrocolombiano y darme cuenta que mi rostro es mi identidad”, con lo que esta pertenencia se encuentra asociada a una identificación étnico-racial.

Algunos de los maestros y las maestras tienen perspectivas diferentes en cuanto a la auto denominación como “negros” o como afros, sin explicar aquí las razones de uno u otro:

“La profesora dijo que la llamaran negra porque ella era negra y que no tenían por qué decirle profesora o por su nombre porque ella se reconocía como negra y que el término afro es utilizado por los negros de la élite social y académica que les da vergüenza que les digan negros. Además, ese término viene de Estados Unidos.”

Mientras que la identidad desde lo cultural está asociada a prácticas culturales éticas y estéticas: “me gusta la música, el baile, la justicia y la convivencia.” Encontrándose también quienes se identificaron como de orígenes interétnicos e interculturales una pertenencia intercultural:

“Soy producto de la mezcla entre árabes y caribeños” o “soy una mezcla de culturas, cosmovisiones, sueños, deseos e individualidades, con personalidad en construcción ya que cada día en el ir y venir de la vida nos estamos socializando con personas diversas y mundos complejos.”

En la perspectiva de los géneros, en el caso de las mujeres, la enunciación de género está asociada a la identificación étnica, a roles familiares y sociales y a autovaloraciones de actuación social y política:

“Soy mujer, madre, hermana, esposa, amiga, sobrina. Soy resultado de múltiples intercambios culturales y biológicos, me autodefino negra o afrodescendiente” y “mujer afro caleña, madre, maestra, profesional, ambientalista, feliz de mi condición étnica porque me permite pararme desde las resistencias y afectar al sistema capitalista.”

Otro rasgo de auto-enunciación identitaria es el que emerge a partir de las nociones de lo que se quiere hacer o se pretende lograr a futuro. Aquí existen deseos y proyecciones que van desde las realizaciones personales en cuanto a lo académico-profesional y familiar hasta las perspectivas asociadas a lo político de las luchas emancipatorias y de afirmación cultural de la población afro, así como también de esperanza en la construcción de transformaciones sociales.

“Quiero hacer realidad todos esos sueños de muchos jóvenes. Con exactitud quiero ir a un paraíso”, “vengo en la diáspora africana que se revitaliza para la emancipación en América y el Caribe. Voy caminando y bogando hacia la libertad amplia y real.”

Otro aspecto identitario relacionado con lo político, es el que define un compromiso con las resistencias, luchas y afirmaciones de lo afro por los maestros y las maestras afro como por las maestras y los maestros mestizos. Compromiso con la valoración histórica de la población afro en el ámbito educativo, relacionado con el reconocimiento de la dimensión de lucha y emancipación de los afros, por parte de maestras y maestros mestizos.

En cuanto a algunos maestros y maestras afros, además está el reconocimiento del propio origen africano, diáspóricos y de resistencia históricamente construida:

“Caminando para vivir y reconocer la riqueza histórica y cultural de los pueblos cuya historia de lucha desconozco” o “aprender y reafirmar historias y conocimientos de lo afro.”

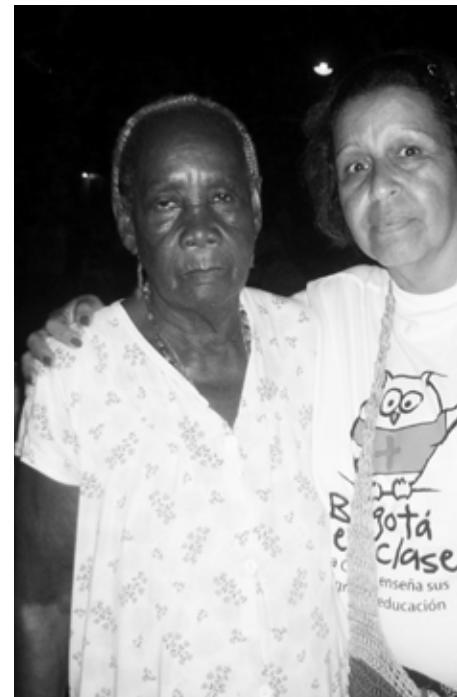
Las y los maestros mestizos dentro de sus rasgos identitarios ubican el reconocimiento en el ámbito personal y educativo de la cultura, la historia y los conocimientos de la población afrodescendiente. Como parte de la identidad de las y los maestros se evidencian dos posiciones para definir su autoconcepto étnico identitario, asumiendo algunos, como se ha anotado, el término “afro” y otros el término “negro.” De igual manera, reconocen los procesos de emancipación del sujeto afrodescendiente, proclamando la inclusión como medio de negociación con la sociedad y el contrario, pero algunos hacen una valoración positiva del mestizaje y del contrario, como resignificación de lo afro.

Dentro de las investigaciones realizadas para dar explicación y entender el racismo y sus formas enmascaradas o no, como medio de exclusión, los investigadores se han dado a la tarea de darle interpretación al hecho de la denominación de los sujetos con respecto a estos dos términos. De estas distribuciones porcentuales a partir de un cruce de la variable de autorreconocimiento étnico de maestros y maestras, así como las expresiones más recurrentes que son utilizadas para nombrar a la población afrocolombiana, se encuentra que todos utilizan expresiones como *negro*, aunque los porcentajes más altos se ubican en aquellos que se auto-reconocieron como afrocolombianos y como mestizos. En el caso de los que se autodenominan blancos, sus porcentajes más altos estuvieron en las expresiones: *negrito, afrocolombiano y negro*.

A continuación, se relacionan tres comentarios textuales tomados de los videos del taller interlocal, elaborado por los y las participantes. En ellos se puede ver la forma en la que se autodenominan, utilizando los términos afro y negro bajo la reafirmación de estereotipos existentes sobre la comunidad afrodescendiente.

La forma en la que señalan los maestros y maestras mestizos a sus compañeros y compañeras o estudiantes se hace desde los determinismos geográficos, el discurso racista, de exclusión y discriminación racial. Algunos relatos dan cuenta de esta afirmación:

“Los afrocolombianos desde las instituciones somos, los que realmente llevamos la alegría a las instituciones, esa encuesta de ese alto porcentaje de la parte deportiva, de la parte cultural y de la parte folclórica [...]” (autodenominación).



“[...] Y otra cosa es no decir: las personas de color, es que eso es lo que más ofende, al negro como nosotros, cierto, a mí me gusta que me digan negra, porque la terminología, afro por la raíz africana, pero a mí me gusta que me digan negra y yo por eso en un librito que salí en una agenda en una cartilla que sacaron, ahí al final dije, ser negra es mi mayor orgullo.” (autodenominación). “Noo no era negrito, no era morenito [...] (Sonido deficiente) perdóname, discúlpame yo peco mucho en eso [...] Entonces llegó el niño que venía de Venezuela pero era un niño de ascendencia afro, entonces resulta que mi querida Miriam tiene la costumbre cachaca de decirles a los niños, en todo momento, a los niños de primero de primaria: tengan la bondad, tengan la bondad y entonces ella para todo les dice tengan la bondad, tengan la bondad, de sacar el cuaderno, tengan la bondad de todo. Y pues el niño yo creo se sentía muy extraño, entonces ella daba las orientaciones y ya el niño después de unos días que ella había dado tantas recomendaciones y repetía tanto: tengan la bondad, tengan la bondad, entonces el niño se paró y le dijo: profe, dos cositas, primero, ¿puedo ir al baño (en voz baja)? y segundo: ¿qué es tenga la bondad??? Ejeeeeeee. Entonces, ella salió a buscarme y contarme. Yo le dije, pues claro Miriam allá donde ellos viven, no se tienen la bondad, sino se tienen la mondá.” (Designación de ellos hacia el “otro”)

En los y las participantes, tanto mestizos como afrocolombianos, es evidente la existencia de un discurso ambivalente, manifiesto en el 97.3% de la muestra total, que no se consideran racistas, así como en el 50.4 % que dice que el color de la piel no es una forma de identificar a las personas, lo cual explica un doble discurso puesto que el 39.1% de los maestros y maestras que se autorreconocieron como afrocolombianos, utilizan la denominación afrocolombiano para referirse a este grupo étnico-racial, mientras que el 39.1% utiliza la expresión negro.

- El 35.2% de los y las participantes que se autorreconocieron como negros utilizan la palabra negro para referirse a la población afrocolombiana. Las segunda y tercera expresión más utilizada por ellos son morenito y niche con un 17.6% cada una de ellas.
- Del total de maestros y maestras que se auto-reconocieron como mestizos, el 35% de ellos utilizan la palabra negro para referirse a la población afrocolombiana. El 23.65% utilizan la expresión afrocolombiano y el 23.34% utilizan el término negrito.
- De los 49 participantes que se auto-reconocieron como blancos, el 22.44% de ellos optan por el uso del término afrocolombiano e igual porcentaje utilizan la expresión negrito. El 16.32% de ellos utilizan la palabra negro.
- El 30.76% de quienes se auto-reconocieron como indígenas utilizan la expresión negro. Igual porcentaje emplea la expresión negrito, mientras que afrocolombiano sólo es empleada por el 23% de ellos.

En síntesis, del total de la muestra se presenta los siguiente:

- El 32.4% utilizan la expresión negro para referirse a la población afrocolombiana.

- El 23.7% apelan al uso del término afrocolombiano.
- El 21.9% utilizan la palabra negrito.

Llama la atención el hecho de que el número de maestros y las maestras que consideraron que el color de la piel sí es una forma de identificar a las personas, utilizan en menor número aquellas denominaciones que se refieren directamente al color de la piel como negro, negrito, morenito, niche y morocho en comparación con aquellos que sostuvieron que no lo hacían.

Frente a la pregunta de autorreconocimiento étnico encontramos los siguientes porcentajes en relación a la muestra total de docentes encuestados:

- 317 mestizos.
- 49 blancos.
- 23 afrocolombianos.
- 17 negros.
- 13 indígenas.
- 2 rom.
- 34 se abstuvieron de dar respuesta a esta pregunta.

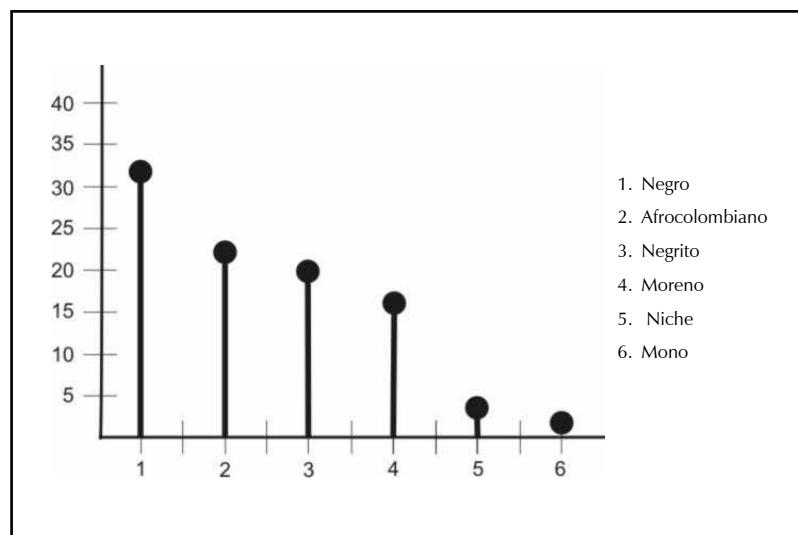
Gráfica 5. Formas de denominar a la población colombiana

La gráfica 5 resume los porcentajes obtenidos ante la pregunta relacionada con las palabras que utilizan los maestros y maestras para referirse a la población afrocolombiana.

En los relatos de algunos maestros y maestras mestizos y afros se evidencian que éstos se autodenominan en términos de “racialización.”

Se puede afirmar que la noción de “raza” supone la asociación necesaria con ciertos rasgos corporales (como el color de la piel) que son concebidos como heredados e inmutables.

Otra postura que emergió en la categoría Identidad del maestro y la maestra en el contexto de la nación colombiana, está definida por ellos y ellas conforme



a la ubicación geográfica y características del territorio, dialectos, costumbres y folclore. Este hecho evidencia cómo en la ideología hegemónico-andina de maestros y maestras, se inscriben ciertas etiquetas discursivas en el plano de la enunciación¹⁷ del “otro”, que demarcan espacios periféricos de la nación, habitados por poblaciones afrodescendientes: la región Pacífica y la región Caribe. En efecto, un maestro señalaba la necesidad de “*Quitar el esquema de que sólo lo afro está en la Costa.*”

“No tiene las oportunidades de formación, de acceder al conocimiento, de ver y visionar el mundo, entonces esa es una de las causas que nosotros consideramos de vulnerabilidad. La otra sería la discriminación, especialmente de los gobernantes hacia esa zonas, porque los gobernantes son los que visionan, generan proyectos, generan recursos... la mayoría de las gentes tiene representación: el Chocó [...] pero la Costa Pacífica ha quedado olvidada, no ha sido visionada por ello [...].”

Es un hecho factible en la historia de la conformación identitaria de la nación, que la ideología hegemónico-andina ha constituido un dispositivo de poder por el cual el “centro” se ha autodefinido en términos de superioridad, basándose en el determinismo geográfico de que las regiones costeras con mayor presencia afro en el país, se encuentran sumidas en un estado de marginalidad frente a Los Andes.

Estas ideas de determinismo geográfico han tenido amplia acogida y difusión en discursos de políticos, en ensayos y en muchos textos escolares de geografía, que contribuyeron a formar imaginarios sobre las regiones tropicales del país como espacios fronterizos de caos e inferioridad frente a Los Andes. En un texto escolar que circuló por varios años se ilustran las desventajas de los climas ecuatoriales:

Se observa una relación directa entre el vigor mental y la variedad climática (climas de latitudes medias). Los pueblos de estos climas dominan a los de los trópicos por su mayor energía e iniciativa. En climas enervantes las necesidades de la vida se reducen a un mínimo, por las dificultades y el poco esfuerzo de trabajo. Y no propician la cooperación de los hombres para alcanzar fines útiles a todos, que es lo que constituye el móvil del progreso social. (Franco y Franco, 1982: 51)

Lo anterior explica el hecho que del total de la muestra, el 54,2% no hayan establecido relación entre la noción de superioridad/inferioridad y la idea de racismo.

Es evidente cómo este determinismo geográfico alcanzó altos niveles de aceptación en el discurso científico e ideológico, y aún más, en la escuela, contribuyendo a la construcción de representaciones naturalistas que han justificado, naturalizado y mantenido invariable la idea de la superioridad de Los Andes (poseedores de climas benignos y favorables), y de la inferioridad de los pueblos que habitan en las regiones tropicales: las costas.

17. *La enunciación es el conjunto de factores y de actos que provocan la producción de un enunciado. Las huellas que hay en el discurso del acto que lo genera y las circunstancias del mismo. Así enunciación no es lo mismo que enunciado, ni narración a narrado (Benveniste, 1966: 237 y 257).*

Así se ha sustentado el imaginario de que las regiones periféricas de país, condenadas por su geografía, se encuentran presas en los lazos de la naturaleza, con pocas probabilidades de superar tal estado. En contraste, Los Andes se han reconocido como el portador de los valores civilizadores de la nación.

En los ensayos de dos de los más importantes intelectuales de la élite andina, Francisco José de Caldas y Pedro Fermín de Vargas, por ejemplo, describen a la Costa Caribe como un lugar distante, no sólo física sino culturalmente. En los trabajos de Caldas, las provincias de la Costa, con sus «llanuras ardientes» y sus «salvajes» e «indisciplinados negros y mulatos», representan la imagen más exacta no sólo de la ausencia de progreso, sino de la imposibilidad de obtenerlo. Los Andes, por el contrario, ha sido idealmente creado para producir un individuo moral e intelectualmente superior." (Caldas, 1942: 15-54 y 136- 196)

Como se observa, este discurso del maestro citado anteriormente, bajo la visión del determinismo geográfico, anula o reduce a su mínima expresión los factores históricos, sociales, económicos, culturales y políticos relacionados con el desarrollo de las regiones, al soslayar los factores que han incidido en el subdesarrollo de la periferia como el neocolonialismo, el intercambio desigual, el control extranjero del capital y de los medios de producción. Ideas que han sido promovidas también por los textos escolares, hasta el punto que la evaluación y la regionalización de las características físicas de los territorios en áreas como ciencias sociales y naturales, han dado pie para enseñarle de manera explícita e implícita a los educandos, la existencia de "geografías prósperas" y "geografías no prósperas" al desarrollo nacional, (Orozco Herrera, 2009: 25)

Por consiguiente, tanto los dialectos y manifestaciones culturales de los pueblos con "geografías no prósperas" al desarrollo, se convierten en referentes diferenciados de los patrones homogéneos de la nación. Es de este modo que en la escuela, el "otro", los afrodescendientes, llegan a convertirse en "alteridades históricas"¹⁸ de las cuales se crean imágenes antagonistas. Este contexto socio-político y cultural produce en el sujeto "periférico" (el afrodescendiente) un efecto de desigualdad en relación con el sujeto mestizo en términos identitarios.

Es decir, lo "diferencial" de la identidad afrocolombiana termina asumiendo un sentido atribuido de "no-yo", de absolutamente ajeno, externo a la sociedad y pasa a ser un referente de contraste u oposición respecto al yo colectivo, "mestizo" de la nación.

En primera instancia, es necesario advertir que la utilización del concepto de raza es una expresión de racismo, pues raza es un concepto muy antiguo en la cultura occidental, que carece de sentido como lo afirma la biología molecular al no existir diferencia genética entre seres humanos de distinto aspecto externo, siendo más adecuado hablar de pueblo o etnia.

18. Segato propone el concepto de "alteridades históricas", que son los grupos sociales cuya manera de ser "otros" en el contexto de la sociedad nacional, se deriva de esa historia y hace parte de esa formación específica." (Segato, 1999: 124)

La mayoría de los y las participantes coincidieron en afirmar que los estereotipos coloniales reproducen la diferencia étnico-racial. Al respecto es significativo reproducir lo que una maestra relataba durante el taller:

“Hace 20 años yo llegué aquí con una niña, mi hijo me decía: ¡mire, mire! Cogía mi mano para que me aproximara a esa persona (la persona era de raza negra).”

En primera instancia, es necesario advertir que la utilización del concepto de raza en el relato de la maestra, es una expresión de racismo, pues raza es un concepto muy antiguo en la cultura occidental, que carece de sentido como lo afirma la biología molecular al no existir diferencia genética entre seres humanos de distinto aspecto externo, siendo más adecuado hablar de pueblo o etnia.

Ahora bien, es muy significativo el relato de la docente sobre el niño que codificó, a partir de la imaginería eurocéntrica, a una persona afro, debido a la “diferencia” del color de su piel. La expresión exclamativa del niño: *imire, mire!*, acompañada del lenguaje kinésico,¹⁹ *cogía mi mano* y proxémico,²⁰ *para que me aproximara a esa persona*, explicitan cómo los efectos del racismo son prácticas cotidianas arraigadas (naturalizadas) en las actitudes de los infantes. Una lectura de este fenómeno encuentra una explicación en la pedagogía anclada en los aparatos coloniales que aún atraviesan los diversos contextos de la educación nacional contemporánea. Aún persisten las asociaciones coloniales del sujeto afro con el arquetipo del mal o de la fealdad, pues “hay un maniqueísmo «delirante» en la representación del blanco y del negro.” (Fanon, 1993: 145)

El determinismo geográfico, anula o reduce a su mínima expresión los factores históricos, sociales, económicos, culturales y políticos relacionados con el desarrollo de las regiones, al soslayar los factores que han incidido en el subdesarrollo de la periferia como el neocolonialismo, el intercambio desigual, el control extranjero del capital y de los medios de producción.

En Europa el *mal* está representado por lo *negro*: satán es negro, lo sucio es lo negro (tanto en el plano físico como el moral) hay muchas expresiones que hacen negro el pecado. Así, lo que es negro, tal como aparece en cualquier diccionario, es sombrío, temeroso, impuro y carente de luz. El color negro²¹ representa, simbólicamente, el lado malvado de la personalidad, el arquetipo de los valores inferiores, la animalidad, el ello o las pulsiones más inmorales. (Orozco Herrera, 2009: 23)

De modo que la actitud curiosa del niño de observar, a manera de *voyeur* a un afrodescendiente, debió haberla aprendido también en la escuela, que es la institución socializadora más determinante en la transmisión de significantes, valores y normas que los niños y niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos

19. La kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los movimientos del cuerpo.

20. La proxemia es la ciencia que estudia las relaciones del ser humano con el espacio que le rodea, en el que se comunica con hechos y señales.

21. En la Iglesia Católica, entre los colores litúrgicos más sobresalientes, están: “El Blanco, color de la alegría y de la pureza, se usa por Navidad, Pascua de Resurrección y en otras fiestas del Señor, en las fiestas de la Madre de Dios, de los Ángeles, confesores y Virgenes [...] El negro, color de luto, se usa el Viernes Santo y en las misas de los difuntos,” (Catecismo, 1957: 9)

para gobernar su propia conducta y pensamiento. Es allí, en esta micro-sociedad de dinamización del conocimiento, que se ayuda a reforzar el proceso de *dehumanización y subalternidad* del afrodescendiente y su atávica relación colonial con lo negro y sus significantes.

Por otro lado, las constantes reflexiones de los maestros y maestras acerca del uso del concepto del “respeto por la diferencia”, “el reconocimiento del otro”, “identidades distintas, necesidades distintas”, “las diferencias son parte de nuestras riquezas” en nuestro contexto educativo y, en particular, en las escuelas públicas, obliga a señalar que las implicaciones de utilizar categorías referidas a la diferencia étnico-racial, sobre todo en el marco de la marginalización y la exclusión de estudiantes afrodescendientes en las escuelas, constituye una forma de enmascaramiento y encubrimiento e incluso un mecanismo de evasión intencionada por parte de las y los maestros respecto de la realidad. Este hecho obstruye la necesaria interpretación acerca de la creciente desigualdad en nuestra sociedad de derechos ciudadanos para las comunidades afrocolombianas.

Es por ello, que los estereotipos respecto de los y las afrodescendientes en la escuela se convierten en un escenario de articulación y conflicto, en donde entran en juego las relaciones de poder y los imaginarios que sobre el territorio, la historia y sobre la misma gente afro tienen los diversos agentes sociales, entre ellos, los maestros y maestra: “Los negros son deportistas y artistas.” La mayor parte de los relatos de los y las participantes registrados en el taller interlocal coincidían en el deber pedagógico de “identificar al afro como sujeto de libertad” y, por consiguiente, en la necesidad de “analizar el comportamiento y el trato que les damos a las diferentes etnias.” Según los maestros y las maestras, estas “diferencias” étnicas están dadas a través de la “ubicación geográfica, características, música, folclore, costumbres” o conforme a la “diferencia racial y la diferencia de fenotipos”, aunque concluían que “a pesar del color de piel todos somos iguales.” Y luego de “racializar” al sujeto afrodescendiente se contradecían diciendo: “La equidad no necesariamente plantea la igualdad, somos diferentes pero tenemos los mismos derechos.”

Resulta paradójica la postura de maestros y maestras con respecto a la necesidad de construir valores ciudadanos pertenecientes al proyecto moderno ilustrado occidental europeo tales como *libertad* individual, *igualdad* ante la ley y *fraternidad* como medio para solucionar el problema de la desigualdad étnica, sociocultural y económica de las comunidades afrodescendientes en el país.

La paradoja del discurso de los maestros y maestras consiste en el hecho de que justamente la Ilustración europea abrió el camino a teorías de inferioridad racial. De hecho, la ciencia o el “cientificismo” moderno ha sido cómplice directo de lo que Walter Mignolo, siguiendo a Dussel, llama los “tres grandes genocidios de la modernidad” (Mignolo 1993: 120-131): la destrucción de las culturas amerindias, la esclavización de los africanos y la matanza de los judíos en Europa. Los mismos precursores de la Ilustración, Bodino, Groccio, Locke, Pufendorf, encontraron justificable la “esclavitud” en nombre de la razón y del derecho natural, pues la

aceptaban por ser conveniente para el desarrollo económico de las naciones europeas. Así mismo, la filosofía científica del progreso (Hegel, Comte, Darwin, en el siglo XIX) inspiró un concepto degradado de América como salvaje.

Entonces, la proclama de la Revolución Francesa de “igualdad” universal entre los hombres, no ha sido más que un mito moderno. (Orozco Herrera, 2009: 42)

A partir del “universalismo”, propio de la concepción moderna e ilustrada, que tiene en germen al “cientificismo”, en su concepción de la razón como facultad humana única y definida a partir de su función esencialmente calculadora (donde lo bueno, bello y verdadero se define mediante lo “nuestro”), se declara bárbaro a lo que no se nos parece. (Orozco Herrera, 2009: 49) En este estilo de acercamiento a lo cultural, se considera el propio modo de vida como patrón adecuado de juzgamiento para otras formas de vida existentes. Se transforma así en un prejuicio cultural que imposibilita la comprensión y aceptación de modos de vida distintos al propio. En su forma más extrema, se niega la condición de humanidad o se considera una humanidad degradada a otros pueblos y a otras culturas.

En la segunda variante del “universalismo”, el “cientificismo”, se sostiene la existencia de valores ideales, apropiados a una naturaleza humana idéntica para todos los pueblos, que permite medir el grado de desarrollo de realización o atraso cultural. Esta concepción moderna de cultura impone siempre una norma a seguir que tiene por característica la voluntad de desmitificar y desacralizar el mundo, mediante la sustitución de las concepciones mágico metafísicas por concepciones científicas: valores absolutos, objetivos, racionales y evaluables. (Orozco Herrera, 2009: 49)

Por eso, el discurso ilustrado de los maestros y maestras como posible solución para resolver la problemática de desigualdad étnico-social y económica de la población afrodescendiente, citado anteriormente, resulta ser un planteamiento paradójico, sobre todo en este país, porque como lo argumenta el profesor Rubén Jaramillo (1998), mientras la ética laica instituía la base primordial de las modernidad europea, en Colombia, es un proyecto incompleto, postergado, puesto que nuestro país apenas recibe los “pedacitos del vidrio roto” de este movimiento progresista que surge de los ideales de los valores de la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre, y que luego se extiende por todas las sociedades occidentales, produciendo transformaciones profundas en las relaciones entre el ciudadano y el Estado. Colombia, por el contrario, queda sumida en un territorio fronterizo, de transición, entre el mundo feudal cerrado y la modernidad naciente, cimiento del llamado capitalismo. En esa línea del tiempo también quedan sumergidas nuestras estructuras mentales, entre feudal y moderna. (Orozco Herrera, 2009: 207)

Las oligarquías, ubicadas en Los Andes, que habían implantado un sistema ideológico de poder autoritario y excluyente en la nación, y que se supone, deberían haberse desanudado del atavismo feudal, fueron las que más se replegaron a él. En su afán de conservar la hegemonía nacional, repitieron la gesta inquisitorial

de la colonia, desconocieron al “otro” cultural (indígenas, afrodescendientes, caribeños), lo marginaron del sistema socio-político y condenaron sus conocimientos ancestrales, sus prácticas mágico-religiosas, sustentando herejía contra la deteriorada iglesia católica, apostólica y romana. Allí está parte de la raíz de nuestros conflictos actuales.

3. CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

Resultados preliminares

En síntesis, a partir de los resultados arrojados por la encuesta y de los relatos realizados por los y las participantes en el taller interlocal se identifican posturas desde las cuales los maestros y maestras no asumen su responsabilidad frente al cumplimiento del Decreto 1122 de 1998 y la Resolución 1961 de 2007 que establecen las normas para el desarrollo de la CEA en los establecimientos de educación formal en el país. Se encuentra que el trabajo de la Cátedra en las instituciones educativas cuenta con muy pocos aliados; al parecer, los y las docentes no la consideran importante en el desarrollo curricular como lo muestran los siguientes relatos:

“Maestros y maestras con mayores niveles de formación (especialización, maestría) prefieren trabajar los grados superiores, desconociendo que es en los primeros grados donde se deben trabajar procesos como el de la Cátedra.”

“Las experiencias se han desarrollado más en el nivel de básica primaria, porque los de bachillerato son más renuentes al cambio”

“Insensibilidad por parte de los maestros y las maestras de Ciencias sociales ante la CEA.”

“Expertos en el tema, externos de la escuela, deben asumir la CEA.”

Se expresan algunas razones por las cuales los maestros y maestras no asumen la implementación de la CEA en las instituciones. El 43.7% de la muestra parcial señalan que no existe ningún maestro o maestra responsable del desarrollo, la implementación y monitoreo de la Cátedra.

Es interesante notar cómo cada aspecto que justifican los maestros y maestras frente a la implementación de la Cátedra responde a concepciones racistas modernas, desarrollando discursos que difícilmente podrían ser leídas como racistas:

“Algunos rectores no conocen, ni están interesados en lo relacionado con la Cátedra.”

“Muchos maestros y maestras no tienen claridad sobre lo que significa la CEA ni la etnoeducación. Están apáticos a vincularse a estos procesos.”



“Cuando la Cátedra se ha visto como una asignatura más, no se visualiza en el Proyecto Educativo Institucional.”

“No se cuenta con el material adecuado para trabajar, aunque se considera que no es necesario.”

Otro aspecto importante de los relatos de los maestros y las maestras es con respecto a las experiencias etnoeducativas y de Cátedra que realizan en sus instituciones:

“En la práctica los profesores vienen desarrollando experiencias muy interesantes.”

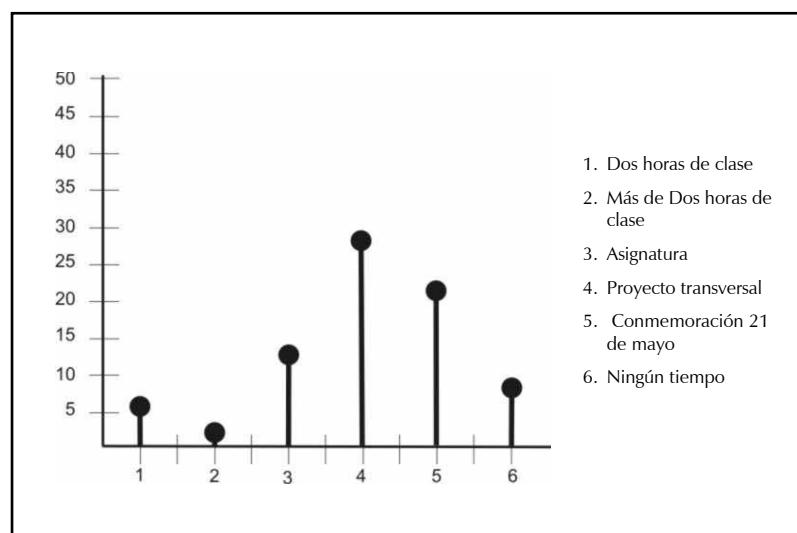
“Algunos profesores que se inclinan por el trabajo desde el enfoque de la Etno-educación quedan como grupos aislados.”

Los escenarios señalados por los maestros y maestras en los cuales se conmemora el *Día Nacional de la Afrocolombianidad* son los siguientes:

- 56.8% en actos culturales.
- 45.8% en izadas de bandera.
- 9.5% en jornadas gastronómicas.
- 7.9% en actos académicos.
- 1.6% en jornadas deportivas.
- 75.3% no realiza ningún tipo de conmemoración.

Gráfica 6. Formas de implementación de la CEA

La gráfica 6 pone de manifiesto que el 22.1% del total de la muestra señalaron que la implementación de la CEA se realiza a través de la conmemoración del *Día Nacional de la Afrocolombianidad*, segundo porcentaje más alto obtenido en relación a la forma cómo es implementada la Cátedra en las Instituciones Educativas.



Este hecho sugeriría que la implementación de la Cátedra podría verse reducida a estos escenarios y evidenciaría el tiempo mínimo destinado a su implementación.

Con respecto a los tiempos de implementación de la Cátedra los maestros y maestras participantes manifestaron:

“Poco tiempo asignado para el desarrollo de la Cátedra. La intensidad horaria no es suficiente ni siquiera para trabajar las áreas fundamentales en incorporación de nuevas asignaturas implica el recorte de las horas de clase. Para aquellas instituciones que tienen doble jornada es aún más difícil, porque no pueden trabajar extracurriculares.”

“Muy relacionado con lo anterior, es la preocupación por abordar los contenidos obligatorios, para que sus estudiantes puedan cumplir con los criterios de calidad así que no se puede trabajar demasiado con temáticas regionales.”

“Espacios y/o tiempos limitados para abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela.”

La Secretaría de Educación Distrital y la CEA

Frente al papel que juega la SED con respecto a la capacitación y apoyo en relación con la CAE los maestros y maestras tienen la misma percepción. A continuación se exponen algunas de las experiencias narradas:

“Falta apoyo en capacitación y recursos económicos para el desarrollo de las experiencias de la Secretaría de Educación Departamental.”

“Existe desconocimiento del documento de lineamientos curriculares de la CEA.”

“Desconocen el trabajo que se viene haciendo desde las experiencias, por lo tanto no se apoya en la parte de capacitación y apoyos económicos.”

Al respecto, el 70% de la muestra parcial de los y las participantes frente a la pregunta por el acompañamiento por parte de la SED para el fortalecimiento del desarrollo de la Cátedra, señalan que no lo han recibido. En este sentido, no se puede desconocer los Programas de Formación Permanente de Docentes - PFPD realizados por la Universidad Nacional de Colombia, ORCONES y la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, según los y las maestras la SED después de desarrollados los programas de formación no realizan ningún ejercicio de seguimiento y monitoreo a los maestros y maestras ni a las instituciones educativas.

Durante este recorrido por los relatos y por las respuestas dadas por las y los encuestados, se encuentran evasiones, justificaciones, desconocimiento, en fin, múltiples situaciones que ponen de manifiesto el no cumplimiento del Decreto 1122 de 1998 y de la Resolución 1961 de 2007, o una baja implementación de la Cátedra. Este contexto pone de manifiesto la resistencia por parte de los maestros y maestras para asumir el cumplimiento de la normatividad que reglamenta la Cátedra, obstaculizando la posibilidad de plantear propuestas que permitan erradicar la problemática del racismo y la discriminación racial desde las prácticas cotidianas de los maestros y las maestras en las instituciones educativas de la ciudad.

Se observa que según los lineamientos curriculares, la CEA se concibió como “una estrategia pedagógica de construcción curricular, que busca un cambio de mentalidad y de actitud para el reconocimiento y respeto a las diferencias étnicas y culturales en un país diverso.”

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

Ante esta pregunta, el 73% del total de la muestra estiman que la Cátedra sí reduciría los impactos del racismo en la escuela. Los maestros y las maestras terminan concluyendo que sí hay racismo en la escuela, un racismo que no se expresa de manera real, pero que se mueve tácitamente en cada acción y relación frente a la población afrocolombiana que convive en las instituciones educativas.

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

¿La CEA está incluida en el P.E.I de su establecimiento educativo?

Esta pregunta permitió hacer un análisis de las escuelas y en el que se evaluó la inclusión de la Cátedra de estudios Afrocolombianos. El 50.7% de la muestra parcial afirmó que la CEA no está incluida en el PEI de la institución donde laboran.

¿Conoce la legislación que reglamenta la CEA?

La pregunta que indaga por el conocimiento de los maestros y maestras sobre la legislación que reglamenta la CEA como obligatoria para todos los establecimientos de carácter público y privado de educación formal, evidencia que el 63.7% de la misma muestra de maestros y las maestras afirman no conocer dicha legislación, lo que sugeriría que hay un significativo desconocimiento por parte de la institucionalidad de ciertas normas que rigen para favorecer a las comunidades discriminadas racialmente.

Interpretaciones desde el Análisis Crítico del Discurso de los maestros y las maestras

El análisis de los discursos de los participantes en el taller interlocal con el objeto de establecer algunas constantes del racismo y su representación discursiva, que sirven de marco de referencia para este tipo de estudios. También se tendrán en cuenta los datos estadísticos arrojados por la encuesta. En la totalidad del corpus de análisis se identifican los contenidos de tipo étnico, que se proceden a caracterizarlos con el fin de mostrar en qué contextos se nombran los afrodescendientes.

Exclusión de las temáticas étnicas y raciales: la sociedad se representa como homogénea, monocultural y “mestiza”

Primero que todo, cabe resaltar en las descripciones de los maestros y maestras la imprecisión en la manera de nombrar a los y las afrodescendientes:

“Barack Obama, primer presidente negro”, “Los niños identifican la madre del niño negro así no sea su madre, por ser una mujer negra”, “La niña negra que nadie jugaba con ella”, “La bambá negra. Los negritos si lo saben al derecho y al revés”, “identificar la raza negra”, “De pronto cuando le digo a un compañero de raza ¡negrito!.”

El valor relacional de estas palabras formalizadas en el discurso de los maestros y maestras, la elección de ellas, depende de relaciones sociales previas al contexto del evento interlocal y al momento de aplicación de la encuesta. Por ejemplo, las palabras “negro” y “de raza” son usadas con intenciones peyorativas, pero encubierta en el uso extendido de ella para referirse a un determinado pueblo. Revela una intencionalidad oculta, cual es la de activar creencias y valoraciones sociales e ideológicas consabidas, muy arraigadas en los maestros y maestras. Además refuerza, ideológicamente, una oculta posición de asimetría étnica; forma parte de la reproducción ideológica de relaciones de poder, ocultas en el lenguaje porque la idea de negro la construyeron los europeos mediante el proceso de “racialización.”

Cuando un sujeto mestizo denomina a una persona afrodescendiente “negro” está resignificando los efectos del dominio colonial, que “por ser total y simplificador, tiende de inmediato a desintegrar de manera espectacular la existencia cultural del «pueblo sometido»; pretende hacer confesar al colonizado «la inferioridad de su cultura» e incluso convencerle de «la irreabilidad de su nación»” (Fanon, 1993: 216-217).

Desde la ideología del dominio colonial los europeos se situaron frente al africano como la imagen dominante del sujeto masculino y racional, cognoscente, hegemónico. De este modo, las prácticas discursivas euro-céntricas fueron construyendo la identidad del colonizado a través de la entelequia y la representación del africano como hombre salvaje, barbárico, inferior, etc.

Estas prácticas discursivas se evidencian en la encuesta cuando el 32.4% del total de la muestra reconocen que utilizan la expresión negro para referirse a la población afroco-lombiana.

Los maestros y maestras como tal saben perfectamente que la palabra “negro” es degradante por su vecindad con la palabra “esclavitud”, además de denotar el acto de violencia más sanguinario en la historia de la humanidad inaugurado por los europeos. “Negro” es la denominación impuesta por el colonizador; “afrocolombiano” o “afrodescendiente” son las palabras con que el propio pueblo del que se habla, se autodenomina.

Además, el uso de este y otros términos en disputa generan varios fenómenos

de tipo racista, puesto que refuerzan la creencia de que los afrodescendientes no poseen condiciones humanas lo suficientemente dignas como para ser llamados por sus nombres y se opta por la utilización de calificativos negativos como las palabras “negro/negra”; también se podrían mencionar los efectos que genera la utilización de estos términos al referirse a los y las estudiantes afrocolombianos que están empezando su proceso de autoafirmación como personas dignas, herederos de un legado histórico, cultural y político importante, pero que se invisibiliza, se tergiversa y se menosprecia al reducirlo simplemente a la categoría de “negro/negra” o lo que es peor la palabra “mono/mona.”

En la encuesta, el 21.9% de los y las participantes reconocieron que utilizan el término *negrito*. Los maestros y maestras al denominar a los y las afrocolombianas mediante el uso del eufemismo “negritos”, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso se interpreta como una expresión que tiene unas denotaciones minimizantes y de asociación a una condición de sometimiento e inferioridad, por lo que se constituye en un ejemplo de posición o perspectiva cultural de los hablantes, debido a que referenciar y designar otro grupo humano al cual no se pertenece, de acuerdo con la “arbitrariedad” referencial de la posición de colonizador, niega el legítimo derecho a la auto-denominación étnico-racial, a saber, afrodescendiente y/o afrocolombiano.

Diferencia: se enfatiza en diferencias y no en las semejanzas.

La gran temática en la que se nombran a los afrodescendientes son aspectos relacionados con su “diferencia racial” y en actos de discriminación. El proceso más recurrente encontrado en los discursos de los maestros y las maestras es la naturalización de las prácticas discriminatorias en la escuela que se evidencian en enunciados como estos: “los niños (as), blanco-mestizos que rechazan a sus compañeros afros [...]. Tomar el tema desde la ética al respeto por la diferencia. [...] Reconocerle el derecho a ser diferente.” Es notorio cómo los maestros y las maestras asumen los hechos de discriminación racial como algo normal e histórico, casi inevitable en el salón de clases, que se resuelve como un tema más de una asignatura: la ética. Los maestros y las maestras al explicar el racismo y la discriminación racial únicamente como procesos naturales, se dejan por fuera las verdaderas causas de sus orígenes y se reduce la complejidad de los hechos sociales.

Llama la atención el hecho de que el 45.3% del total de los maestros y maestras encuestados estimen que los niños y niñas afrocolombianas sean víctimas de prácticas racistas y de discriminación racial en su Institución Educativa. Los maestros y maestras que así lo hicieron definieron mayoritariamente la relación entre ellos y sus pares como amistosa.

Vale la pena resaltar que quienes definieron mayoritariamente esta relación como agresiva e indiferente. Antes que respetuosa, fueron precisamente quienes reconocieron en mayor proporción a los niños y niñas afros como víctimas de racismo,

es decir, están identificado que la agresión y la indiferencia son manifestaciones de la discriminación racial en el ámbito escolar.

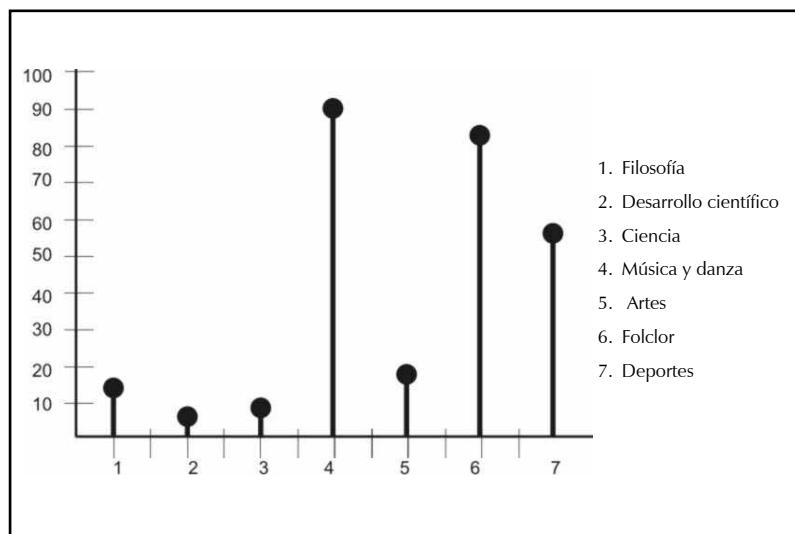
Un 8.5% identificó también como víctimas de racismo y de discriminación racial a los maestros y maestras afrocolombianos frente a un 2.7% que afirma lo mismo para el pueblo indígenas y sólo un 0.9% para las y los mestizos. Estas diferencias reafirman que es el color de la piel el dispositivo más fuerte, porque aunque los otros no afros sufren discriminación, ésta no se encuentra precisamente asociada a su color de piel.

Estereotipación: las representaciones de los “otros” tienden a ser estereotipadas, esquemáticas y fijas

Los afrodescendientes casi siempre aparecen ligados al tema de la “esclavitud.” No se habla demasiado de sus aportes en el presente, no se señalan sus aportes a la vida social y económica del país, sino al plano cultural, folklórico, gastronómico:

“Una mirada reflexiva del aporte de los afrocolombianos [...] un proyecto de lácteos y cárnicos, para que los niños puedan generar sus procesos”, “ubicación geográfica y características, dialectos, costumbres, analizar la parte folklórica.”

Gráfica 7. Aportes de África a Colombia



La gráfica presenta los resultados de la muestra parcial de maestros y maestras acerca de las contribuciones de África en Colombia.

- El 90% manifiestan que las contribuciones de África en Colombia se han realizado en el campo de la música y la danza,
- El 83.7% señala el folclor,
- El 57.9% estima que en los deportes.

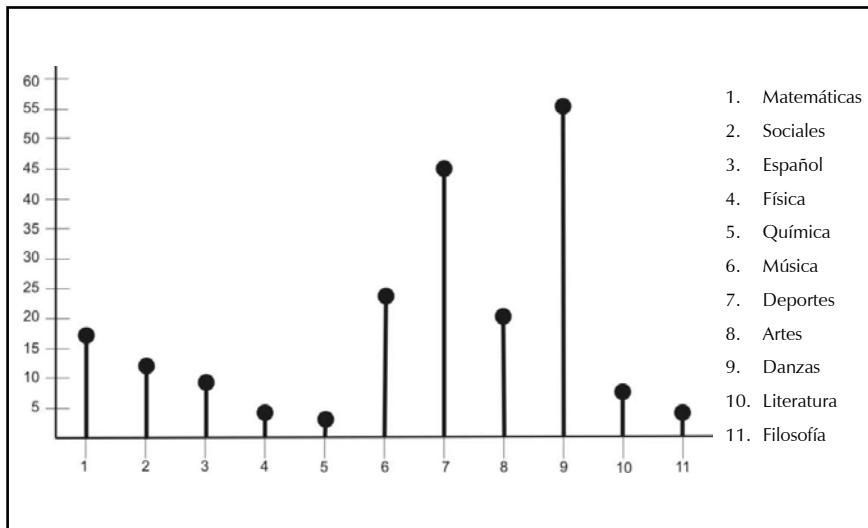
Algo similar ocurre frente a la pregunta por el desempeño escolar de los estudiantes afrocolombianos en sus instituciones educativas.

- El 55.8% el campo de las danzas.
- El 46.9% señala que su desempeño es destacado en los deportes.
- El 25.9% considera que en la música.

Se encuentra que en las instituciones educativas se manifiestan y reproducen estereotipos sobre la población afrocolombiana, que los coloca en posiciones sociales regularmente desventajosas en tanto que se les asocia a determinadas actividades, asignaturas y campos del conocimiento.

Gráfica 8. Desempeño escolar de niños y niñas afrocolombianas según los maestros y las maestras

En la gráfica 8 se observa que existe una importante “racialización” y subordinación de los niños y niñas afrocolombianas en la escuela al igual que una imposición de una clasificación racial y étnica como sustento del poder, fundamentado en la posesión de conocimientos que se consideran socialmente relevantes. Pero también sugiere la presencia de ciertos estereotipos que atribuyen los niños y niñas afrocolombianas determinadas capacidades y aptitudes para actividades como el deporte, las danzas y la música. La discriminación tiene una doble cara, es decir, su vinculación en estas actividades conduce a una exclusión deliberada en otros campos como el de la filosofía, la física o la química en el ámbito escolar.



De igual forma, al hablar de la historia de Colombia, se identifican el período colonial, y en la descripción de estos períodos se abordan fenómenos como la “esclavitud.” Los maestros y maestras realizan afirmaciones como la siguiente: “El niño nacía esclavo.” Esta última nominación es objeto de debate, por cuanto hay evidencias de que esos cautivos no permanecieron inermes ante la pérdida de la libertad y resistieron por muchos años. De ahí que se prefiera la noción de “esclavizados.”

Se debe recordar que en la encuesta el 48.4% los maestros y maestras vincularon el racismo con la “esclavitud” como momento histórico, naturalizando las relaciones asimétricas que han situado a la población afrocolombiana en el país en condiciones de pobreza y exclusión.

Representación positiva de “Nosotros” (mestizos): democracia, organización o conocimiento

Personas que ayudan activamente a los “otros”, normalmente incapaces, debido a su color de piel: “Que ellos construyan a pesar del color de piel todos somos iguales” o emancipado por el mestizo que puede decidir quién es sujeto social o quién no ó puede darle voz ciudadana al “otro”: “Identificar al afro como sujeto de libertad.”

En un ejercicio durante el taller interlocal ante la pregunta en el nivel de lo relacional con el tema de los estereotipos, los maestros y las maestras respondieron:

“Los estereotipos sociales con los que se adjetiviza a los afrodescendientes y su cultura no corresponden a la realidad porque son ellos precisamente los que han trabajado más durante la historia.”

En este discurso no sólo se representa al afrodescendiente de manera estereotipada y negativa sino como un ser pasivo y carente de conciencia y voz emancipatoria.

“Nosotros”, los mestizos, hablamos y escribimos de “Ellos” (los afros), pero “Ellos” rara vez son oídos o representados como hablantes o personas que dan sus propias opiniones.

Representación negativa de “Ellos” (afros)

Además de los estereotipos usuales, a los “otros” pueden atribuirse características negativas, como ser un negligente político ¿antidemocrático?, atrasado, pasivo, perezoso o poco inteligente, corrupto, entre otros.

Acciones como la casi total exclusión de las comunidades afroco-lombianas durante la colonia, se justifican por factores como la “no asimilación” de estos grupos a las dinámicas de la cultura dominante. En una actividad del interlocal que buscaba indagar por la Relación raza/clase, los maestros y maestras escribieron lo siguiente: “Falta de conciencia de los dirigentes políticos” (asociada a la negligencia política),

“Falta de autogestión de la población afrocolombiana” (pereza, pasividad), “Falta de liderazgo” (falta de inteligencia social para resolver conflictos). Otro de los argumentos para justificar los procesos de exclusión y exterminio de los afrodescendientes se sustenta en la creación de una idea en la cual estos grupos podrían constituirse en amenaza para los grupos dominantes: “corrupción.”

Nótese la estructura semántica profunda y las implicaciones: la acción negativa del blanco/mestizo es descrita como la “Falta de autogestión de la población afrocolombiana”, por ejemplo. En esta oración, la acción “falta de autogestión” afecta a un colectivo plural y global, dejando fuera al agente dominante que impide la autonomía del pueblo afro.

En uno de los discursos de los maestros y maestras, al hablar de la “intolerancia étnica y cultural” de los países ricos hacia los pobres, señalan una comprensible preocupación de estos por la pérdida de su identidad cultural, la pérdida de “la familiaridad del pueblo” (endoracismo). Obsérvese la vaguedad y el grado de abstracción empleado por los y las hablantes/maestros y maestras. En el discurso no señalan responsables de los hechos, ni tampoco se precisan las acciones que originaron la aculturación.

Naturalización del racismo:

La representación positiva por parte los y las hablantes/maestros y maestras de los europeos también implica ausencia, rechazo o mitigación de la representación negativa de la población mestiza.

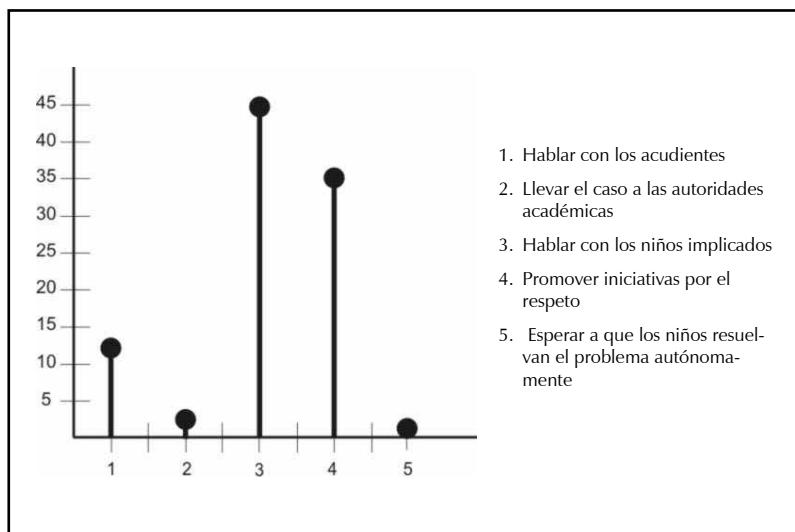
En este fragmento, los maestros y maestras omiten los agentes de las acciones, usando eufemismos: “La llegada de los africanos a América.” En este enunciado en que aparece el sintagma nominal “La llegada” que indica apenas un “arribo”, mediante el proceso de nominalización del verbo “llegar”, se omite de nuevo el agente. Este artificio discursivo permite que los maestros y maestras no hagan alusión a quiénes son los agentes del sometimiento y la barbarie. De hecho, en otros discursos los maestros y las maestras utilizan formas argumentativas como “Porque aun sigue la esclavitud y el racismo a pesar de que hay legislación”, ocultando al interlocutor de que el racismo lo ejercen personas que pertenecen a los grupos mayoritarios, pues son quienes ostentan el poder. De esta manera, los “grupos minoritarios” se ven sometidos y deben sufrir nuevas formas de “esclavitud” y exclusión.

Nuevamente se observa la naturalización de la acción social; en ella no se nombran los agentes de las acciones. Por tanto, tampoco hay responsables. Esto se puede ver en fragmentos de situaciones de discriminación en el salón de clase en que un acto de burla hacia un compañero afro se convierte en un pretexto para la lúdica y la recreación: “Llevar a los estudiantes a la reflexión sobre la diversidad cultural y lingüística, por medio de una muestra cultural que presente una cantidad de recursos diccionario de modismos, juego de tradiciones, versos, rimas y poesías, de manera lúdica y creativa aprovechando la burla para reconocernos.”

Asimismo, en el análisis de los resultados de la encuesta se tiene que frente a la forma en que maestros y maestras reaccionarían ante un eventual hecho de racismo o de discriminación racial en la escuela cuyo agresor y víctima son niños o niñas. el resultado de la encuesta realizada a un total de 448 participantes se tiene:

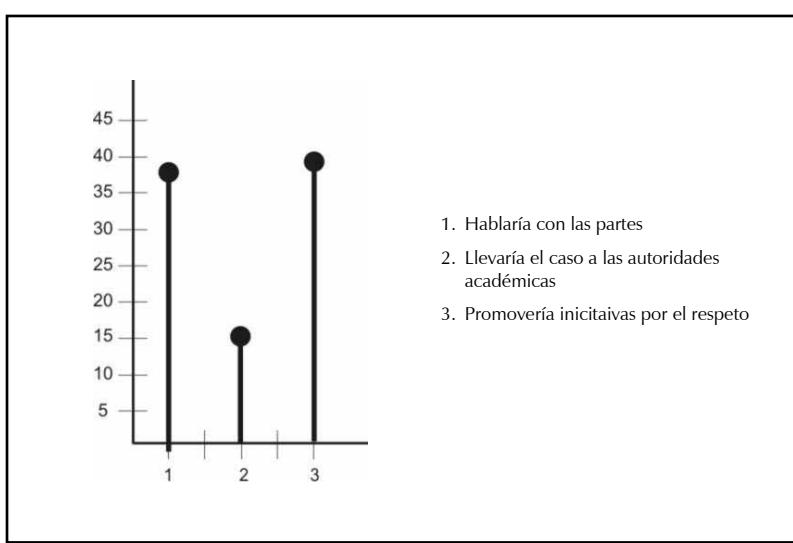
- El 44.6% de los maestros y maestras, señala que hablaría directamente con los niños y niñas involucrados en el caso.
- El 35.7% afirma que promovería iniciativas por el reconocimiento y respeto de sus estudiantes.

Gráfica 9. Reacción de maestros y maestras frente a un hecho de racismo entre niños y niñas en la escuela



Al preguntarle su reacción, ya no sobre una práctica de racismo o de discriminación racial entre niños y niñas, sino entre un maestro y maestras y un estudiante, sigue primando la promoción de acciones por el reconocimiento y respeto de la diferencia con el 39.7% y el fomento del diálogo con las partes implicadas 38.6%.

Gráfica 10. Reacción de maestros y las maestras frente a un hecho de racismo entre el maestro o la maestra-estudiante en la escuela



Ante la presentación del testimonio de una mujer afrocolombiana cuyo hijo fue discriminado racialmente, excluido y víctima permanente de ofensas y vejámenes en la escuela por parte de sus compañeros, el 53.3% de las y los maestros encuestados afirmaron que este tipo de casos rara vez hace parte de su cotidianidad en la escuela.

Este porcentaje puede sugerir la existencia de un punto de

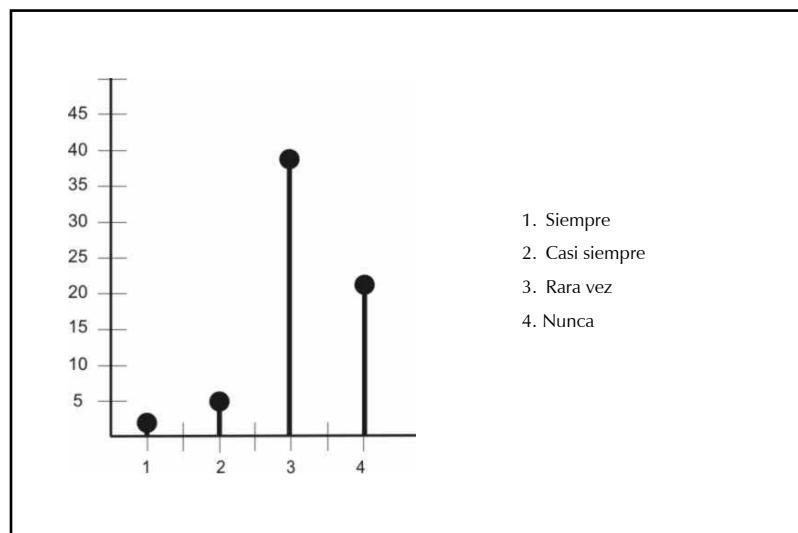
indecisión de los maestros y las maestras por reconocer el carácter recurrente que tienen las prácticas racistas en la escuela, pero también su decisión de no negarlo abiertamente como lo hizo el 36.2% de los maestros y maestras encuestados.

Esta situación pone de manifiesto que los y las participantes reconocen tácitamente que las prácticas de racismo y discriminación racial tienen lugar en las instituciones educativas en las que se desempeñan.

Gráfica 11. Cotidianidad de casos de racismo y discriminación racial en la escuela

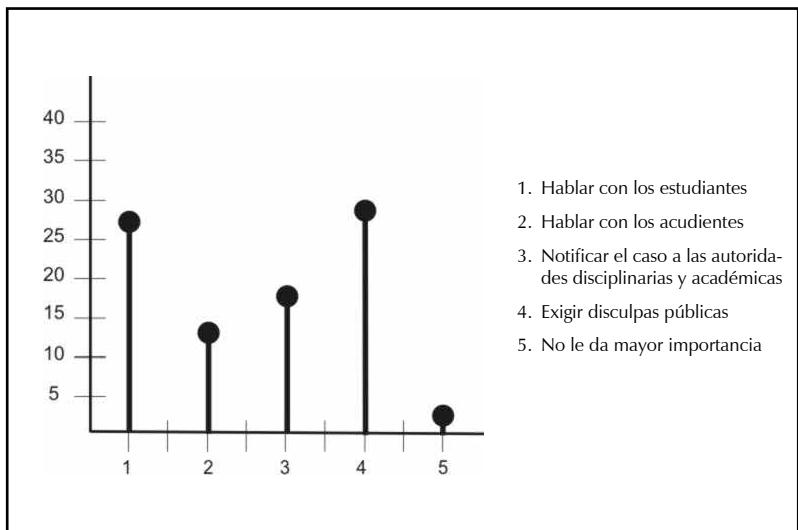
Frente a otro caso de discriminación racial en el que una niña afrocolombiana fue violentada (cortado su cabello) y víctima de burlas por su color de piel y su cabello mientras tomaba su refrigerio, los maestros y maestras se manifestaron así:

- El 27.2% hablarían directamente con los y las estudiantes tratando de explicar lo sucedido,
- El 17.6% notificaría del caso a las autoridades encargadas de la disciplina en la institución.



Gráfica 12: Reacción frente a caso expuesto de racismo y discriminación en la escuela

Estos datos permiten inferir que un hecho tan grave de racismo tiende a ser considerado como un problema menor en la escuela. Pese a que son recurrentes las respuestas orientadas a conversar directamente con los estudiantes sobre el caso, es fundamental que se ponga en conocimiento de las autoridades de la institución, no sólo para que se tomen las medidas disciplinarias correspondientes sino para que se asuma como una problemática que requiere de una intervención estructural como lo afirman el 76.3% de los maestros y maestras que consideran que el tema del racismo y la discriminación racial deberían ser parte de los PEI.



Análisis de las estructuras semiótico-discursivas usadas por los maestros y maestras

El análisis de los discursos de los maestros y las maestras no se debe limitar únicamente a la parte textual; también es preciso estudiar con qué organización secuencial se realiza.

La elección de palabras no constituye una actividad sujeta al azar; por el contrario, las palabras se eligen para un determinado contexto, con la intencionalidad de incluirlas en expresiones de juicios de valor, y en la configuración de creencias, conocimientos, también compartidos por un determinado grupo social. El léxico es elegido de acuerdo con el sentido que se quiere estructurar del discurso. El Análisis Crítico del Discurso efectúa, a través del análisis del léxico, la identificación de aquellas palabras que en el contexto discursivo constituyen el significado de las frases, y el sentido de las proposiciones, además de des-cubrir sentidos implicados, presupuestos, sobreentendidos. El léxico elegido y expresado en el discurso es una actividad social de un hablante/escritor que representa lo que se quiere comunicar, y que regula cómo se establece la comunicación. Estos modelos controlan la semántica del discurso desde lo básico, la elección de las palabras (pertinente considerar que cada palabra elegida es un signo portador en sí mismo de lo social).

Los modos de realización: unidades léxicas y recursos sintácticos: sustantivos, adjetivos, metáforas, cuantificadores, eufemismos, voz pasiva, denotación eufemística de acciones, adverbios estratégicamente usados, voz directa e indirecta, pronombres, referencias temporales, comparaciones, alusiones, evocaciones, lugares idílicos, formaciones peyorativas, personificación, modales deónticos.

Los mecanismos lingüísticos y discursivos de los que se hace uso para realizar estas prácticas discriminatorias son:

- a. Selección y exclusión de temas de discusión. De esta manera, los maestros y las maestras seleccionan qué es digno de mencionarse y qué no, dando así paso a un proceso de ocultamiento en que hablan más de un tema que de otro.
- b. Selección de léxico específico para cada grupo. No hay unidad en los discursos para referirse ya sea a factores raciales (negro, negrito) o a factores sociopolíticos (“Otro”), los autores hablan indistintamente en ocasiones de negros o de personas “de raza.” También, como se ha observado, hay vacilación en la denominación de los procesos discriminatorios: rechazo, el tema, estereotipos sociales, la llegada de los africanos a América, la esclavitud, el racismo, la burla. Aquí también es muy importante la selección léxica que se hace de acuerdo con el contexto.

El análisis de los elementos léxicos se correlaciona con la elección de palabras que en contexto expresan valores, por lo tanto, juicios de valor. Los maestros

y las maestras oponen “esclavización forzosa” a “trabajo” (recuerden la interlocución “ellos precisamente [son] los que han trabajado más durante la historia”, intentando deslegitimar el verdadero acto de violación y sometimiento. La utilización de la palabra como “esclavitud” es un concepto disputado. Los maestros y las maestras oponen “los negros” a “los afrocolombianos.”

Las opiniones sustentadas por los hablantes/maestros y las maestras son creencias valorativas acerca de los “otros.” Estas opiniones se emiten dentro de un contexto de conflictos entre grupos humanos, por lo cual deben ser consideradas ideológicas. La elección del léxico señalado anteriormente, implica opiniones. El uso de modalidades como “respeto por la diferencia”, “el reconocimiento del otro”, “la ausencia de los derechos humanos, para ciertos grupos en este caso los afrodescendientes”, “ellos precisamente [son] los que han trabajado más durante la historia”, denota la presencia de un colectivo singular al cual no se adscriben los maestros y las maestras.

- c. Recurrencia, dentro de la sintaxis, a oraciones pasivas que ocultan los agentes de las acciones, o a oraciones impersonales. También es muy frecuente un tipo de oraciones en que omiten el agente de la acción (el sustantivo propio) y se enuncia en voz pasiva como en “La esclavitud se formó en un plano muy abajo, se hizo [voz pasiva] para que los esclavos no tuvieran libertad.” Aquí también, como en muchos casos, el orden de las oraciones en que se tematiza a los afros, produce el efecto de presentarlos como víctimas, realza la derrota (los esclavos), además que desfocaliza el agente de la acción, en este caso los europeos. También es frecuente el proceso de nominalización en frases como “Amistad muestra cómo vivía las comunidades en África y cómo fueron sacadas de allí.” Oración en que se omite deliberadamente el agente de las acciones.

Otro mecanismo lingüístico, dependiente del anterior, es el empleo en la argumentación de diversas estrategias que permiten percibir los procesos como naturales, mediante el uso argumentos en que las acciones se precipitan solas y además suponen progreso histórico. Dentro de los procesos de argumentación, suelen presentar sólo algunas causas de los hechos y dejar de lado otras, lo que constituiría una falacia argumentativa de los maestros y las maestras. Estas omisiones, sin embargo, parecen obedecer a estrategias premeditadas: “La lucha que se ha dado a través de la historia en torno a comunidades o grupos humanos” (¿a qué grupos humanos exactamente se refiere que han tenido que luchar a lo largo de la historia?), “a través de la historia los seres humanos han luchado para transformar su vida y sus situaciones injustas que han generado grupos con mayor poder”

(¿cuáles son los grupos con mayor poder? ¿los europeos?, ¿los mestizos?, ¿a cuál de estos se refiere exactamente?). A través del lenguaje se expresan estructuras organizativas de la sociedad cuyo origen no sería de responsabilidad

del grupo al cual se adscribe el hablante/mestizo sino de los otros: “el desplazamiento forzado de la población afrocolombiana”, “falta de oportunidades por parte de la sociedad”, “falta de compromiso de todos los entes de las instituciones educativas”, “Falta de oportunidades económicas y educativas. Abandono del Estado”, “Falta de oportunidades en las ciudades para los migrantes que vienen del campo.” En un discurso la contrastación ideológica de palabras tales como cultura avanzada vs. cultura menos evolucionada, imposición vs. absorción, vías de sumisión vs. lucha defensiva, disputas internas vs. externas, sometimiento vs. aproximación, no son elecciones al azar, y cumplen con la función de significar un conflicto interhumano, con lo cual se pretende hacer entender que no es una creación arbitraria de los hablantes/mestizos ni de su grupo social, sino una desigualdad de poder objetiva, casi inevitable de la población afrocolombiana en contraste con los grupos hegemónicos de poder, la población blanca y mestiza.



INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA



Síntesis:

dia mes año





INVESTIGANDO EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA

día mes año



CONCLUSIONES

Esta es la primera investigación que aborda de manera directa el tema del racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas del Distrito Capital a partir de la aplicación de encuestas y talleres que interpelan a un número significativo de maestros y las maestras con respecto a sus postura frente a la problemática del racismo y la discriminación racial hacia la población afrocolombiana en el ámbito escolar.

Asimismo, la investigación abarcó casi la totalidad de las localidades y combinó instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo que permitieron medir, analizar y constatar la existencia de prácticas racistas en las escuelas.

Desde el Análisis Crítico del Discurso se podría afirmar que los maestros y las maestras tienen un bajo nivel de conciencia respecto a las responsabilidades históricas de quienes ejercieron y ejercen prácticas de dominación en detrimento de la población afrocolombiana. Se continúa con la estrategia de minimizar las acciones indebidas del “nosotros”, y de maximizar las acciones indebidas de “ellos”: se confrontan en igualdad de significado y de sentido histórico la “esclavitud” de africanos por parte del dominador con la “Falta de conciencia de los dirigentes políticos”, la “Falta de autogestión de la población afrocolombiana”, la “Falta de liderazgo” y la “corrupción” por parte de los afrodescendientes.

Además, los maestros y las maestras desconocen y/o no reconocen el origen histórico de las desigualdades sociales y atribuyen las responsabilidades en el interior de la población afrocolombiana victimizada. Dos enunciados son considerados de certeza por los maestros y las maestras respecto a los afrodescendientes: 1) la pérdida de gran parte de sus tierras (desplazamiento forzoso). No se dice cómo perdieron sus tierras; 2) mal aprovechamiento de las tierras (por “Falta de conciencia de los dirigentes políticos”, “Falta de autogestión”, “Falta de liderazgo” y “corrupción” de la población afrocolombiana). De tal manera que se presupone valorativa/explicativamente que la pérdida de tierras se debió al mal aprovechamiento por parte de “ellos”, sobreentendiendo que este fenómeno causa un daño directo a un colectivo mayor como es el de la nación, el país. Como consecuencia, el desplazamiento forzado en tanto fenómeno reciente

que afecta mayoritariamente a la población afrodescendiente y explica en parte la presencia de niños y niñas afrocolombianas en las instituciones educativas de Bogotá, no es entendido en su directa y profunda relación con lo afro. Hecho que se constituye en una manifestación de las prácticas racistas en la escuela y en la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, aunque mayoritariamente los maestros y las maestras no se auto reconocen como racistas y no consideran que el color de la piel sea una forma de identificación de las personas, utilizan expresiones, términos y vocablos referidos al color de la piel, con una importante carga racista no identificada pero sí naturalizada. Se encuentra que en las instituciones educativas se manifiestan y reproducen estereotipos sociales sobre la población afrodescendiente. Continúa una percepción negativa sobre los niños y niñas afrocolombianas, que los asocia a determinados campos del saber y a actividades como la danza, el deporte y la música.

Se pudo constatar que en las escuelas bogotanas existen manifestaciones de un Racismo de Costumbre en el marco de un contexto de mestizaje en donde supuestamente todos los niños y las niñas en la escuela son “iguales.” Esta naturalización impide que los maestros y las maestras lleguen a reconocer sus prácticas racistas.

Con la utilización de imágenes tomadas de textos escolares dentro del instrumento cuantitativo, se pudo comprobar que el Racismo Institucional se expresa en la utilización de una iconografía racializada que refuerza los estereotipos que existen sobre las comunidades afrodescendientes.

De igual forma, se evidencia un Racismo Estructural en donde se naturalizan las desigualdades sociales existentes. Los maestros y las maestras como actores en el contexto escolar reconocen la existencia de representaciones cargadas de designaciones negativas sobre las personas afrodescendientes. Por último, aunque los maestros y las maestras reconocen que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye en una estrategia para reducir los impactos del racismo y la discriminación racial, ésta no se encuentra articulada al PEI y sigue siendo discrecional.

RECOMENDACIONES

1. El Estado colombiano debe desarrollar acciones definitivas que permitan contrarrestar el racismo y la discriminación racial y reducir los impactos a nivel social, político y económico que tiene este tipo de prácticas sobre la población afrodescendiente en el país.
2. Teniendo en cuenta que esta investigación realiza aportes significativos en el campo del racismo y la discriminación racial en las escuelas del Distrito Capital, debe ser remitida a todas las entidades gubernamentales de carácter nacional y distrital encargadas de la formulación de políticas públicas educativas.
3. El Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital deben velar por el cumplimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos estatales y privados de educación preescolar, básica y media a nivel nacional y distrital.
4. La Secretaría de Educación Distrital debe diseñar e implementar en el corto plazo una política afroetnoeducativa permanente y con carácter prospectivo tendiente a minimizar los niveles de exclusión, invisibilización, segregación, discriminación, racismo y la homogenización implícita y explícita en el sistema educativo y sociedad en general.
5. La Secretaría de Educación Distrital debe formular y ejecutar en el mediano plazo una política distrital que vele por los derechos vulnerados y/o violados de la población afrocolombiana víctima del racismo y discriminación racial en el contexto escolar.
6. El incumplimiento de la normatividad que reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe ser objeto de sanciones y denuncias a las instituciones educativas que se nieguen a implementarla.
7. En las Instituciones de Educación Superior se deben promover programas de PFPD, licenciaturas y posgrados en educación que incluya específicamente los estudios afros con el fin de fortalecer la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

8. Estos aportes a la línea de base se deben constituir en un marco de referencia para la medición del racismo y la discriminación racial en el contexto escolar en los estudios que sobre este tema se desarrollen posteriormente en el país.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá. Política Pública Distrital y Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes, Bogotá D.C., marzo de 2006.

Axel, Rojas. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Maestros. Universidad del Cauca, Mayo de 2008.

Bustos, Santiago. "El Racismo en América Latina" en: Racismo y discriminación por razones étnicas Una mirada desde Bolivia, Perú y Guatemala. Temas en debate 3. Diakonía, 2006. Pp. 16-31.

Caldas, Francisco José. "Estado de la geografía del Virreinato de Santafé de Bogotá, con relación al clima y el comercio y el influjo del clima sobre los seres organizados." Semanario del Nuevo Reino de Granada. (1942): 15-54.

Calvo, T. (1989) Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares. Madrid: Editorial Popular.

Castro- Gómez, Santiago. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas Edgardo Lander (compilador).

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial adoptada el 21 de diciembre de 1965 por Resolución de la Asamblea General de la ONU 2106 (XX), artículo 1.

Cuervo, Rufino José. Gramática de la Lengua Castellana. Bogotá: Biblioteca Colombiana, 1987.

Davis, Ángela. Mujeres, raza y clase. Traducción y edición Ana Varela Mateos. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

Durant, A. 1998. "Aspectos problemáticos del significado: análisis crítico del discurso." En: Poder-Decir o El poder de los discursos. Eds. Luisa Martín Rojo y Rachel Whittaker. Arrecife Producciones. Madrid: Univ. Autónoma de Madrid. 121-48.

Fairclough. 1995. Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language. Londres: Longman.

- Foucault, Michel. (1984). *Diálogo sobre el poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- Foucault, Michel. (1985). *El sujeto y el poder*. En: *Revista Otras Quijotadas*. Medellín. Nº 2.
- Franco R., Ramón; Franco B., Fabiola (1982), *Geografía Económica de Colombia*, Medellín, Ed. Bedout.
- Freire, Paulo. "La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación." México, Paidós, 1990. Guereña, J. et al.. (directores). (2005) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones.
- Hall, Stuart. "Cultural Identity and Diaspora." Citado en: Williams, Patrick y Laura, Chrisman. *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.
- Hall, Stuart (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.
- Herrera, M. et al.. (2003) *Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900- 1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo Vélez, Rubén. *Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Argumentos, 1998.
- Kant, Immanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?." En: *Señal que cabalgamos*, año 5, 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2002.
- Lomas, C. (2004) "Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística", *Textos* 36, 15-32.
- Mignolo, Walter. "Colonial and Postcolonial Discourses: Cultural Critique o Academic Colonialism?" En: *Latin American Research Review*, Nº 28, 1993.
- Mosquera Rosero Labbé, Claudia. *Afroreparaciones: Memorias de la esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, enero, 2007.
- Navarrete María Cristina. *Prácticas religiosas de los negros en la colonia. Cartagena siglo XVII*.
- Observaciones Preliminares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tras la Visita del Relator sobre los Derechos de los Afrodescendientes y Contra la Discriminación Racial a la República de Colombia. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009.
- Orozco Herrera, Dinah. *El sujeto afro-caribe frente a la modernidad colombiana en la obra de Gabriel García Márquez.* Trabajo para optar al título de Magíster en Lingüística-Literatura Hispanoamericana. Seminario Andrés Bello-Instituto Caro y Cuervo, 2009.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" . En Perú Indígena, vol. 13, no. 29, Lima, 1992.

Rodríguez Garavito, César y Alfonso Sierra, Tatiana [et al.]. El derecho a no ser discriminado : primer informe sobre discriminación racial y derechos humanos de la población afrocolombiana (versión resumida). Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Derecho, CIJUS, Ediciones Uniandes, 2008.

Ruiz María Teresa. Racismo algo más que discriminación.

Segato, Rita Laura. "Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global." En: Maguaré, Nº 14. Bogotá, 1999.

_____. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. Brasilia. 2006. Serie Antropología. Selander, S. (1995) "Análisis del texto pedagógico", en García Minguez, J. y Beas, M. (comp.) Libros de texto y construcción de materiales curriculares. Granada: Proyecto Sur, 131-162.

Soler Castillo, Sandra. "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación." En. Sociedad y Discurso, Número 15: 107-124. Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg.

UNESCO, artículo 2.2 de la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. 1978.

UNICEF, Mundo Afro, AECID. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Gobierno Español, Mundo Afro. "Manual de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe", Ciudad de Panamá. 2006.

Valls, R. (1998) "Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia", En Íber, Didáctica de las Ciencias sociales, 17, pp. 69- 78.

Van Dijk, Teun. 1995. "Power and the news media." En D. Paletz (Ed.) Political Communication and Action (pp. 9-36). Cresskill , NJ : Hampton Press.

_____. (1995). "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso." En: Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos.

_____. (1997). "Discourse as Interaction in Society." En: Discourse as Social Interaction: Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2, Ed. T. Van Dijk. California: Sage. 2 vols. 1-37.

_____. (2004). Discurso y dominación. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

_____. (2007) Racismo y discurso en América Latina. Barcelona: Gedisa. 423 págs.

Vásquez González Carmen Cecilia. "Aquí ellos también son iguales": una aproximación al racismo en el ámbito escolar.

Wodak, R. (2003) "De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos." En: Wodak, R. y Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, pp. 17-34.

Profesores y profesoras conscientes de sus propios complejos y prejuicios, y trabajan para superarlos

Consultoría 1

