

***Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la
Comunicación Social***
ISSN 2796-9010
Núm. 2, año 2022, [pp. 209-224]

**La comunidad afrocolombiana en el sistema educativo bogotano. Una aproximación a
las barreras que impiden el avance de las acciones afirmativas**

Luis Oswaldo Martelo Ortiz *

Resumen

El siguiente artículo es un análisis de la situación de los estudiantes afrocolombianos en el sistema educativo distrital, en el que se abordan temas como el registro y la visibilidad en el sistema de matrícula y la presencia en la escuela. Seguido de este análisis, se plantea una revisión de la política pública, sus pros y contras, para finalizar con la examinación, una a una, de las barreras que emergen de la evaluación de la implementación de las acciones afirmativas a partir de la perspectiva institucional, del movimiento social afrocolombiano y de la academia.

Palabras clave. Racismo (doctrina); Discriminación étnica; Educación intercultural e inclusiva; Política educacional

***The Afro-Colombian community in Bogota's educational system. An approach to the
barriers that prevent the advancement of affirmative actions.***

Abstract

The following article is an analysis of the situation of Afro-Colombian students in the district's educational system, reviewing issues such as visibility in the enrollment system, registration and presence at school. Following this analysis, a review of public policy, its

* Miembro del grupo de investigación Afrodescendencias y propuestas contrahegemónicas de CLACSO. Correo electrónico: marteloortiz@gmail.com / secretariacepac@convergenciagnoa.org

Fecha de recepción: 22/8/2022. Fecha de aceptación: 26/9/2022.

pros and cons, is proposed, and we conclude this work by reviewing one by one the barriers that emerge from the evaluation of the implementation of affirmative actions from the institutional perspective, the Afro-Colombian social movement and academia.

Keywords. *Racism (doctrine); Ethnic discrimination; Intercultural and Inclusive education; Educational policy*

Resumo

A comunidade afro colombiana no sistema de educação em Bogotá. Uma aproximação às barreiras que impedem o avanço de ações afirmativas.

O seguinte artigo é uma análise da situação das e dos estudantes afro colombianos no sistema de educação distrital, que revisa temas como a visibilidade no sistema de matrícula, o cadastro nesse sistema e a presença na escola. Após essa análise, é feita uma revisão da política pública, suas vantagens e desvantagens e finalizamos este trabalho, revisando uma por uma as barreiras que emergem da avaliação da implementação das ações afirmativas a partir da perspectiva institucional, do movimento social afro colombiano e da academia.

Palavras-chave. *Racismo (doutrina); Discriminação étnica; Educação intercultural e inclusiva; Política educacional.*

Situación de las comunidades afrocolombianas y afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe

Las comunidades afrocolombianas y afrodescendientes de todo el continente ingresan al sistema educativo con muchísimas circunstancias en contra, todas conexas a la pobreza de sus familias o a la condición de víctimas que sufren tras el desplazamiento de sus territorios de origen, en búsqueda de mejores oportunidades o como fruto de la migración forzada y el asesinato de sus familiares, como ocurre con bastante frecuencia en Colombia (Rodríguez Garavito, 2009). La búsqueda de mejores condiciones de vida frente al complejo escenario del conflicto armado interno sigue siendo, en el caso colombiano, la principal razón por la cual las comunidades afrodescendientes salen de sus territorios, especialmente en las regiones Caribe y Pacífico; territorios donde habita la mayor parte de la comunidad y se concentran el conflicto armado y los proyectos económicos extractivistas a nivel minero, ganadero y agrario (Erazo, 1999). Aunado a lo anterior, estas comunidades posiblemente viven otras situaciones de riesgo dentro del sistema educativo, al estar expuestas al racismo y sus manifestaciones, como por ejemplo la discriminación racial, que es latente dentro y fuera del ambiente escolar.

El PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), el Banco Mundial y otras entidades tienen mucha información sobre las brechas educativas entre afrolatinoamericanos y el total de la población de la región en lo que va de la última década. A continuación, nos acercaremos a algunos datos estadísticos antes de introducirnos en los indicadores de la nación colombiana.

- Según las diferentes fuentes disponibles, se estima que los afrodescendientes están en un rango que va desde los ciento veinte a los ciento setenta millones de personas, y representan en torno al 30 % de la población total de la región. Además, el 92 % se encuentra en situación de pobreza y el 30 % no sabe leer ni escribir (Rodríguez, 2012, p. 10).
- Las cifras de analfabetismo de la población afrodescendiente en el Brasil eran mayores que las de la población blanca en el año 2006 (Antón Sánchez, J., Bello, Á., Del Popolo, F., Paixão, M., & Rangel, M., 2009, p. 67).
- Según la Encuesta de empleo y desempleo de diciembre de 2009, la tasa de escolarización superior de ese año para los afroecuatorianos fue del 9,8 %. En cambio, en el caso de los mestizos, alcanzó el 21,3 % y entre los blancos, el 25,4 %. (López & D'alessandre, 2011, p. 66).
- En general, los afrodescendientes componen el 25 % de la población de veinticinco años o más, pero constituyen solo el 12 %, con 25 años o más, con título de educación terciaria (Freire, 2018, p. 22).

El contexto de la región es muy poco esperanzador para estas comunidades afrodescendientes; la pobreza, el analfabetismo y el acceso a servicios básicos aún están muy por debajo de los indicadores regionales. A continuación, realizaremos una exploración alrededor de la situación de Colombia; específicamente, nos centraremos en la capital de la nación.

Comunidad afrocolombiana en el Sistema Educativo Distrital Bogotano

De acuerdo con los datos suministrados por la EMB (Urrea Giraldo, 2016), la mayor parte de los niños y los adolescentes afrocolombianos (comunidad escolarizada) que estudian en el distrito están matriculados en instituciones educativas distritales; un número muy reducido asiste a colegios privados. Para el año 2014, este porcentaje correspondía al 70,6 % y era el más alto en comparación con el resto de la población; por ende, la comunidad afrocolombiana

es la que más acude al sistema educativo distrital, especialmente en los primeros niveles. Pero, a medida que los grados aumentan, este número empieza a disminuir lentamente, hasta volverse casi imperceptible en los superiores o en la educación superior.

Este registro de estudiantes podría significar que existe un número enorme de miembros de la comunidad afrocolombiana por fuera del sistema escolar; o bien podría enviarnos otro mensaje: que existen, que están matriculados, pero no identificados étnicamente. Esto es producto de un deficiente sistema de gestión de la información a nivel escolar, ocasionado por el precario desempeño de los agentes encargados del registro de los datos. A ello se suma su incapacidad para realizar la pregunta étnica, producto de la deficiencia en su elaboración y la incapacidad del funcionario para comprender su importancia y las repercusiones que tiene para la política pública educativa.

Sumado a lo anterior, la inexistencia de campañas para fomentar el autorreconocimiento u otras acciones destinadas a la lucha contra el racismo, la discriminación étnico racial, los estereotipos y los prejuicios existentes en el trato entre pares y la autoridad dentro de la escuela respecto a la comunidad afrocolombiana limitan las posibilidades de que una familia se registre en la hoja de matrícula de su institución educativa como perteneciente a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Todo lo anterior impide visibilizar el mencionado número; con este subregistro, se obstaculiza la implementación de acciones afirmativas y políticas públicas como, por ejemplo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, adoptada en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y reglamentada mediante el Decreto 1122 de 1998.

Es importante contar con una visibilidad estadística real, a fin de poder exigir derechos. Sin datos claros, se hace imposible establecer los alcances, metas y presupuestos con los cuales dar cumplimiento a la demanda que exige atender a esta comunidad en la escuela. No podemos olvidar que el sistema educativo también ejerce sobre ese grupo humano un racismo estructural (Segato, 2007), que se manifiesta en prácticas como la invisibilización de cualquier tipo de referente o saber identitario; en caso de presentarlo, lo hará desde una lectura blanqueada, peyorativa y estereotipada, evidenciando así el racismo epistémico –una de sus tantas manifestaciones en nuestra sociedad–. No podemos dejar de lado que, sobre la comunidad afrocolombiana, además de lo racial, se ciernen diversas formas conexas e interconexas de discriminación como el género, la clase y la invisibilidad en todo el sistema educativo, tanto a nivel académico como estadístico.

Este último aspecto es supremamente relevante, dado que los análisis que se

desprenden de él –los llamados interseccionales– propician una reflexión permanente sobre la tendencia de cualquier discurso emancipador, especialmente los de la escuela, a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas (Viveros, 2016). Esto se hace evidente en muchas prácticas de racismo epistémico que se viven en la escuela y que son protagonizadas por parte de aliados, que solo buscan perpetuar cierto tipo de relaciones subalternadas entre los sujetos racializados y no racializados.

Las palabras de Mara Viveros son claves, en la medida en que nos permiten tener un faro ético para acercarnos a las comunidades afrocolombianas desde la escuela, el currículo y una educación antirracista. Comprendiéndolas, podemos evitar tanto los mesianismos como los discursos emancipadores vaciados del querer de la comunidad o llenos de una perspectiva intercultural funcional. Esta es incapaz de criticar el *statu quo* y dirige las causas de la pobreza, el racismo y la discriminación sobre el sujeto racializado; antepone condiciones individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, entre otras) a un entramado de problemáticas conexas al racismo y la historia de abandono, segregación y exclusión que han vivido las comunidades afrocolombianas (Dietz, 2012).

Si el sistema educativo desea romper con el racismo epistémico que deambula por sus aulas, debe empezar a criticar todas las estructuras de desigualdades subyacentes a la colonia, perpetuadas en nuestra sociedad. También, a ella misma: a su interculturalismo funcional¹ y al negacionismo e invisibilización que existe en sus currículos y planes de estudio, en todos los niveles, desde la primera infancia hasta el superior. Necesitamos llenar el sistema educativo de una interculturalidad crítica, a fin de moldearlo y convertirlo en un escenario que transforme las relaciones asimétricas de forma sistémica, a través de nuevos canales de participación y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones, diversidades o identificaciones poscoloniales (Walsh, 2007).

Venimos acercándonos al problema del racismo, en sus distintas dimensiones – estructural, institucional, directa–. Y ahora nos hemos topado con el racismo epistémico,

¹ Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica, y en muchos casos extrema, en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Tubino, 2004).

ese que deambula en todo nuestro sistema educativo y que se materializa en ausencias, negaciones y ocultamientos de la presencia, así como en aportes de la comunidad afrocolombiana y africana al saber universal y a la historia de la nación. Vemos cómo la interseccionalidad se vuelve un aliado a la hora de comprender el problema y, a la vez, en una luz que advierte frente a posibles desviaciones.

Seguido de eso, se nos plantea el reto de romper con la interculturalidad funcional, aquella que aparenta ser una solución –aunque solo es parte del problema–; hasta llegar a la interculturalidad crítica, esa que ve el problema y busca atacarlo –dado que es consciente de sus afectaciones, así como de las consecuencias que tiene el que se perpetue el racismo epistémico en el sistema educativo–. La perspectiva intercultural crítica se propone, entonces, como un camino posible para lograr el reconocimiento y el respeto del “otro”, un modo de trascender el etnocentrismo y el funcionalismo y de abrirse a la valoración de otros conocimientos, experiencias y saberes que el racismo epistémico negó. En ese sentido, la interculturalidad constituye una referencia para todo el sistema educativo y para las políticas públicas que tienen por misión transformar la sociedad en su conjunto (Ocoró A, 2018).

La política de acciones afirmativas para la comunidad afrocolombiana en el Sistema Educativo Distrital

Después del advenimiento de la constitución política de 1991, llegan todos los cambios que esta se propuso incorporar, en lo que respecta a la transformación de las dinámicas de relacionamiento entre los diversos grupos que conforman la nación. Se contempla así un Estado de derecho que garantiza su disfrute y una vocación conducente a la construcción de la paz. Finalmente, se reconoce la diversidad étnica de esta nación y, por ende, comienzan a activarse los planes de acciones afirmativas, orientados a generar condiciones de calidad de vida apropiadas para estas comunidades olvidadas en el tiempo y empobrecidas históricamente.

En este contexto, surge la Ley 70, de 1993, fruto de la movilización de la comunidad afrocolombiana, como respuesta de un Estado que deseaba ejecutar su carta magna en plenitud. En el marco de los mecanismos para la protección y desarrollo de la identidad cultural y los derechos colectivos de la comunidad afrocolombiana que definió, se establece como fundamental potenciar, dentro del sistema educativo nacional, el reconocimiento y la visibilización de la herencia africana, los aportes de la afrocolombianidad a la construcción de

nación y la inclusión de una postura crítica frente al flagelo del racismo y la discriminación racial.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol del sistema educativo nacional y del distrital debe encaminarse a garantizar la protección de la identidad cultural de la comunidad afrocolombiana, fomentando la enseñanza de su historia, junto a sus aportes y cosmovisiones, desde una perspectiva que le haga justicia y no la siga estereotipando frente al resto de la nación. Asimismo, se deberán adecuar los procesos educativos a las necesidades, aspiraciones y reivindicaciones que permitan una justicia histórica y social para con estas comunidades, garantizando su derecho a no ser discriminadas por motivos de raza y a acceder a una educación que las cobije, reconociendo su presencia y aportes a la nación. Es importante que este acceso también permita tener garantías de permanencia que conduzcan a la educación superior, nivel que les ha sido demasiado esquivo.

Lo anterior implica un sinnúmero de retos estructurales que deben darse al interior del mismo sistema de enseñanza colombiano. El primero es lograr que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)², como principal acción afirmativa en el sector de educación, deje de ser una propuesta normativa y sea, realmente, parte de ese sistema y de los currículos y proyectos educativos institucionales. Como lo establece el artículo 14 de la Ley 115 de 1994: respetar su obligatoriedad en los niveles preescolar, básico y medio y permitir que ella sea efectivamente ese “conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de la comunidad afrocolombiana” (Art. 2, Decreto 1122 de 1998).

La CEA, una acción afirmativa desde la política educativa

Para el sistema educativo colombiano, la implementación de la CEA ha constituido un reto que, a la fecha, no se ha podido alcanzar, en gran medida por la sistemática negación de los aportes de la diáspora africana a Colombia. Esto resulta visible en la omisión en los relatos fundacionales de la nación y en las distintas artes y ciencias. Por el contrario, existe una serie de prejuicios y estereotipos que exotizan las prácticas de estas comunidades, ya sea vaciándolas de su potencial transformador o deformando sus contribuciones y aportes. Lo mencionado ocurrió con el caso del blanqueamiento del primer presidente negro de la

² La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), adoptada en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, y reglamentada mediante el Decreto 1122 de 1998, se constituye como una estrategia pedagógica y curricular orientada al reconocimiento de la historia y las culturas afrocolombianas, así como a la eliminación del racismo y la discriminación racial en la escuela (González, 2014).

República, Juan José Nieto Gil³, y de las grandes figuras de la Independencia como el coronel Juan José Rondón o el almirante José Prudencio Padilla.

En este orden de ideas, la Secretaría de Educación del Distrito (SED)⁴, como ente rector de la política pública de educación y responsable de las acciones afirmativas en el sector, reconoce el potencial que tiene la CEA como dispositivo capaz de otorgarle el lugar que se le ha negado a la comunidad afrocolombiana en la historia de la nación. Como acción afirmativa contrahegemónica, se encuentra en posición de debatir la historia oficial eurocéntrica. Lamentablemente, esta se difunde a través de las distintas áreas del conocimiento, al interior de las instituciones educativas de nuestro país, en muchos casos ridiculizando los saberes propios o desechándolos por considerarlos inferiores al paradigma de ciencia y de saber occidental.

La SED, dentro de su ejercicio de implementación de la CEA, viene asumiendo lo que se establece en el Decreto 1122 de 1998 a través del Artículo 7: insta a prestar asesoría pedagógica y brindar apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y a recopilar diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos para difundir los resultados de aquellas más significativas. Sin embargo, todo lo antedicho sigue siendo insuficiente para vencer las barreras que el racismo y la discriminación racial le ocasionan a la vida de las personas afrocolombianas. Estas barreras actúan como un sistema de violencia directa, estructural y cultural, en la dirección en la que lo propone Galtung (2016): activando toda clase de mecanismos que impiden el avance en la implementación de cualquier tipo de visión diferente a la que se promueve hegemónicamente desde la historia y desde la academia occidentalizada y europea. Esta historia se ha encargado de promover una cultura racista naturalizada en cada espacio de nuestra relación con el otro y la diferencia.

En respuesta a las demandas del movimiento social afrocolombiano en la ciudad de Bogotá, en consonancia con las obligaciones que plantea la normatividad nacional, el Sistema Educativo Distrital emitió la resolución 1961 en el 2007. Dicha resolución se convierte en una

³ Presidente de la nación entre el 25 de enero de 1861 y el 18 de julio del mismo año. Se convirtió así en el primer, y hasta ahora único, afrocolombiano que ha ocupado la presidencia del país. Revisado en Google en: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Juan_Jos%C3%A9_Nieto_Gil

⁴ La Secretaría de Educación del Distrito (SED) fue creada mediante el Acuerdo 26 del 23 de mayo de 1955, del Concejo de Bogotá. Hace parte del sector central de la Administración Distrital, en cabeza de la Alcaldía Mayor. La SED es la rectora de la educación inicial (preescolar), básica (primaria y secundaria) y media en Bogotá, de acuerdo con el Decreto 330, de 2008, mediante el cual se reestructuró la entidad.

hoja de ruta para la implementación de la CEA; en su tiempo, fue vista como la principal acción afirmativa dentro de su competencia.

Complementada la anterior resolución y buscando garantizar su cumplimiento, en el 2011 la SED emite la resolución 3343, con el propósito de articular la CEA con el currículo de los colegios distritales. A pesar de todas las normas vigentes, la implementación de la CEA como principal acción afirmativa por parte del sector de educación sigue siendo ampliamente criticada por la comunidad organizada afrocolombiana, ya que no se evidencian avances significativos frente a las numerosas talanqueras que atentan contra ella.

La CEA debe superar todo esto para lograr su implementación como acción afirmativa, ya que estas son muestra de las debilidades estructurales del sector educativo a lo largo y ancho del país, lo cual requiere del diseño y ejecución de planes o programas concretos de acciones que apuesten por la superación de estas limitaciones estructurales y den cumplimiento a las funciones del Estado. Es importante destacar que no solo se lucha contra un sistema limitado, sino también contra uno que se ha estructurado bajo el paradigma del racismo y la discriminación racial, que relega al diferente y le niega su existencia en un sistema constituido a través del eurocentrismo, en orden a unas hegemonías que se han alzado con un sinfín de privilegios, en estos momentos, amenazados por otros pensamientos y exigencias.

Para el sistema educativo distrital ha sido muy importante reconocer que las barreras para su implementación están enmarcadas en la necesidad de articular varias acciones complementarias y de realizar la planeación y la articulación intrainstitucional pertinentes. Está claro que la CEA requiere no solo de una, sino de un conjunto de acciones que transformen las dinámicas que, históricamente, han impedido el goce efectivo de sus derechos por parte de la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la SED, en un diálogo con las organizaciones y comunidades a través de distintas instancias de participación a nivel distrital, diseñó y estableció un número interesante de acciones afirmativas. Estas⁵, concertadas, iban desde el diseño de programas de formación permanente, pasando por el acceso a postgrados en

⁵ Un referente a nivel regional en cuanto a la creación e implementación de planes de acciones afirmativas es la ley de *Cotas Raciais*, en Brasil. Este proyecto propone, entre otras cosas, la reserva de cupos para alumnos negros, mulatos e indios que hayan realizado íntegramente su formación en la red pública. (dos Santos, 2008)

estudios afrocolombianos e interculturales, hasta la creación de rutas de acceso y atención preferencial para la comunidad afrocolombiana en el sistema educativo distrital, entre otros⁶.

Barreras institucionales, una talanquera desesperanzadora para la comunidad afrocolombiana

A continuación, se presenta una serie de obstáculos y se explica cada uno de ellos desde las consecuencias que tienen a los fines del decreto 1122. Las reflexiones y las posturas críticas de los entrevistados partícipes no difieren –y mucho menos son indiferentes– a lo que la academia, el movimiento social afrocolombiano y algunas ONG vienen, desde hace un tiempo, mencionando. En efecto, señalan las trabas y obstáculos que impiden el cumplimiento del decreto 1122 y, por consiguiente, la implementación de la CEA. Autores como José Antonio Caicedo, Jaime Arocha, María Isabel Mena, Luz Adriana Maya, Maguemati Wabgou, Anny Ocoró, entre otros, coinciden en muchas ideas planteadas en el siguiente análisis de barreras y obstáculos. Incluso el mismo Ministerio del Interior Nacional, en el Diagnóstico sobre la implementación de la CEA en el país⁷ que entregó en el año 2020, coincide con muchas ideas aquí expuestas, al reconocerlas como barreras generalizadas en la implementación de la CEA:

No contar con facultades de Educación que impartan formación sobre estudios afrocolombianos:

- Los docentes no cuentan con una adecuada formación en temas relacionados con la atención educativa a personas de la comunidad afrocolombiana y la implementación de la CEA, lo cual impacta en las prácticas pedagógicas de aula que se implementan en los diferentes ciclos, ya que estas tienden a homogenizar e invisibilizar las diferencias étnicas que conviven en la escuela (Wabgou, 2014).
- Existe un desconocimiento del marco normativo, conceptual, pedagógico y didáctico para la atención educativa a grupos étnicos y la implementación de la CEA, lo cual

⁶ Matriz Plan de Acción 2018, Política Pública Distrital para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes. Revisado en Google en: <http://www.sdp.gov.co/gestion-socioeconomica/equidad-y-politicas-poblacionales/poblaciones/afrodescendientes>

⁷ El Ministerio del Interior, a través de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP), entregó al Ministerio de Educación Nacional, el diagnóstico de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en un documento que llamó ‘Experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación. El diagnóstico fue realizado en las diferentes regiones del país durante el segundo semestre de 2019; se hizo en cumplimiento a la labor de seguimiento y monitoreo de la implementación de la cátedra. Revisado en Google en: <https://dacn.mininterior.gov.co/sala-de-prensa/noticias/mininterior-entrego-diagnostico-sobre-la-implementacion-de-la-catedra-de-estudios-afrocolombianos-en-el-pais>

tiene repercusiones en imaginarios, representaciones y actitudes negativas de la comunidad educativa de las IED para emprender procesos diferenciales con las comunidades indígenas (Wabgou, 2014).

Racismo epistémico como negación, omisión, estereotipación y deformación de los conocimientos de la africanidad y la afrocolombianidad dentro de las áreas del saber:

- Precaria articulación de acciones pedagógicas que contribuyan al desmonte de las representaciones racializadas para contrarrestar las prácticas de racismo y discriminación racial en la escuela (Arocha, 2007).
- Se encuentra que en las instituciones educativas se manifiestan y reproducen estereotipos sociales sobre la población afrodescendiente, manteniendo la consolidación de la percepción negativa sobre los niños afrocolombianos, a los que se asocia casi exclusivamente a determinados campos del saber, de manera vaciada de significado. Así, la danza, el deporte y la música, elementos del campo semántico cultural afrocolombiano, se convierten en espectáculos carentes de historia (Arocha, 2001).
- Se desconocen las particularidades de las identidades de la comunidad afrocolombiana en los procesos de formación de los estudiantes de educación inicial, entre las cuales se encuentran prácticas de crianza culturales y socialización. De hecho, se desconoce el enfoque diferencial étnico y la CEA en la educación inicial (Caicedo, 2011).
- Los contenidos curriculares que se materializan en los planes de estudio invisibilizan los aportes de las comunidades étnicas a la construcción de la nación colombiana; además, los contenidos de las prácticas de enseñanza refuerzan imaginarios, prejuicios, estereotipos y representaciones negativas sobre la comunidad afrocolombiana (Arocha, 2001).
- No se cuenta con información detallada acerca de la identidad cultural de la comunidad afrocolombiana: sus saberes ancestrales, sus prácticas culturales comunitarias y su relación con el medio ambiente, entre otras (Caicedo, 2011).

Carencia de lineamientos para la aplicación del enfoque étnico-diferencial al interior de la SED:

- La diferencia étnica y cultural en la escuela es asumida como un “problema a resolver”. Se desconoce la potencialidad pedagógica, didáctica y lúdica que posibilita el contar con estudiantes pertenecientes a la comunidad afrocolombiana (Maya Restrepo, 2000).

- La implementación de la CEA, la educación intercultural y la atención diferencial no se contemplan en los procesos de evaluación de docentes ni en el sistema integral de evaluación (Maya Restrepo, 2000).
- En los diferentes planes, programas y proyectos de la SED no existen acciones específicas con enfoque diferencial étnico, lo cual no permite establecer un trato preferente, prioritario y diferencial, y genera barreras para el acceso y la permanencia de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros en el sistema educativo distrital (Maya Restrepo, 2000).
- Los jóvenes de la comunidad afrocolombiana tienen poco acceso a la educación superior en comparación con la población blanco-mestiza; a ello se suma el desconocimiento de la oferta educativa con la que cuenta la SED para la promoción del acceso a la educación técnica, tecnológica y universitaria, lo que genera baja participación en las diferentes convocatorias (Ocoró Loango, 2017).
- Es necesario fortalecer los procesos de sensibilización y capacitación que reciben los funcionarios de las instituciones educativas en torno a la necesidad de una atención diferencial para la población étnica (Ocoró Loango, 2017).

Situaciones de racismo y discriminación racial:

- En los diferentes ciclos educativos, se presentan situaciones de discriminación étnico-racial, agenciadas por docentes, estudiantes y funcionarios administrativos; en algunos casos, estas situaciones inciden en la permanencia de afrodescendientes en el sistema educativo (Mena García, 2010).
- Los docentes tienen poco o nulo conocimiento sobre los procesos de atención a casos de racismo y discriminación racial hacia niños afrodescendientes, lo cual repercute en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas (Mena García, 2009).
- Durante el año 2017, se realizó un estudio que evidenció que el racismo y la discriminación étnico-racial generan profundas afectaciones psicosociales en los estudiantes víctimas, que se expresan en traslados entre instituciones educativas o, en casos más graves, deserción del sistema escolar (Secretaría De Educación Del Distrito, Gobierno Mayor, 2018).

Conclusión

La situación de la población afrocolombiana dentro del sistema educativo en el distrito

capital de Bogotá, a la luz de las barreras que acabamos de enunciar, denota un panorama poco esperanzador, en el que se evidencia un conjunto de desventajas estructurales que denotan las ausencias del Estado, y de diversos gobiernos, ante las necesidades de esta comunidad. Este artículo analiza un escenario muy particular: una política pública educativa que favorece a la comunidad afrocolombiana, así como las dificultades que deben enfrentar las respectivas acciones afirmativas ante un cúmulo de barreras históricas, institucionales y epistémicas que restringen su aplicación. Podemos afirmar que el motivo subyacente es el racismo en sus distintas expresiones, como el que afecta al estudiante en el ámbito escolar y le impide ser él mismo.

Hay gran cantidad de estereotipos raciales que se ciernen sobre el alumno, en razón de una identidad construida desde el otro, que lo identifican como un “negro”, y no como un compañero de clases con un nombre e identidad propios. Hay un racismo que, epistémicamente, impide al maestro acceder a una formación de calidad, a materiales de trabajo e, incluso, a referentes con los cuales abordar estas temáticas en el aula, libres de estereotipos que profundicen el racismo y la discriminación. De igual forma, el maestro y los directivos son partícipes y, en muchos casos, cómplices del racismo institucional; muy pocos enfrentan estas violencias sistemáticas en el aula, y ejercen tareas llamadas a subvertir un racismo estructural, que abarca todas las dimensiones del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Antón Sánchez, J., Bello, Á., Del Popolo, F., Paixão, M., & Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. (s.l.) : Cepal.
- Arocha, J., Espitia, U., Díaz, M. E., Giraldo, C., Vargas, L. M., & Sierra, A. (2001). *Convivencia interétnica dentro del Sistema Educativo de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Lina Del Mar, M., & Rincón, L. (2007). *Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. *Revista de Estudios Sociales*, (27), pp. 94-105.
- Bogotá Alcaldía Mayor. (2014). *Encuesta multipropósito. Presentación resultados de la encuesta multipropósito 2014*. Bogotá.
- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela*. *Pedagogía y saberes*, (34), pp. 9-21.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Dos Santos, G. A. (2008). *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, (32), *Cuotas raciales, identidad negra y derechos en el Brasil*. Pp. 133-144.
- Erazo, J. A., Ibáñez, A. M., Kirchhoff, S., & Galán, A. (1999). *Diversas causas y costos del desplazamiento: quién los compensa?*. En *Revista de Planeación y Desarrollo, Colombia*, Vol. 30, No. 3. pp. 175-198
- Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz Orellana, S., Soler López, J., & Carbonari, F. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*. (s.l.): Grupo Banco Mundial.
- Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. En *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168
- González, A. E., Grueso Bonilla, A., Taboada Tapia, C., Riascos, K., Hurtado Martínez, M. L., Bogotá Reina, Y. F., & Bustos, M. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá: avances, retos y perspectivas*. Bogotá : Bogotá Humana.

- López, N. y D'Alessandre, V. y Crobetta, S. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Maya Restrepo, L. A. (2000). *Cátedra de estudios afrocolombianos: orientaciones curriculares*. Bogota: Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación.
- Maya Restrepo, LA. (2009). *Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas diferenciadoras en Colombia*. *Historia crítica*, (39E), pp. 218-245.
- Mena García, M. I., Quintero, G., & Nenirian, D. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela: Informe ejecutivo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital, AECID.
- Mena García, M. I. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogota: Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación.
- Ocoró A, & Da Silva, M. (2018). Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. [aut. libro] coordinador. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) Daniel Mato. *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. s.l. : Unesco IESALC, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 323-350.
- Ocoró Loango, A. (2017). *Educación Superior y afrodescendientes: Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle*. *La manzana de la discordia*, julio - diciembre 2017, Vol. 12, No. 2, pp. 79-92.
- Rodríguez Garavito, C. A. (2009). *El desplazamiento afro: tierra, violencia y derechos de las comunidades negras en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Derecho, CIJUS, Ediciones Uniandes.
- Rodríguez, M., & Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación: panorama regional de América Latina*. (s.l.): Fundación Carolina, CeALCI.
- Secretaría de Educación del Distrito, Gobierno Mayor. (2018). *Documento de análisis y recomendaciones sobre los factores psicosociales que afectan el proceso educativo, la deserción y la permanencia de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas en las instituciones*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, Gobierno Mayor.

- Secretaría Distrital de Planeación, Bogotá. (2014). *Voces de la Bogotá afrodescendiente, raizal, palenquera, indígena y rrom. Caracterización de los grupos étnicos residentes en el Distrito capital*. Bogotá : Alcaldía mayor de Bogotá.
- Secretaria Distrital de Planeacion, Bogotá. (2015). *Grupos Étnicos en Bogotá*. Bogotá : Alcaldía mayor de Bogotá.
- Segato, R. (2007). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. Educar en ciudadanía intercultural, pp. 63-89.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Urrea Giraldo, F., & Viáfara L, C. (2016). *Di seim fi aal, abarika jomainta, pe savogengue sa Igualdad para un buen y mejor vivir: información y visibilidad estadística de los grupos étnico-raciales en Bogotá*. s.l.: Universidad del Valle. Programa Editorial.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Debate Feminista, vol. 52, octubre, pp. 1-17.
- Wabgou, M. (2014). *Educación superior: Un espacio de inclusión y visibilización para los afrodescendientes en Colombia*. Revista de Historia Comparada, 8(1), pp. 212-235.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 47-62.