

**ESTRATEGIAS ANTIRRACISTAS DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS
AFROCOLOMBIANOS DEL COLEGIO ANTONIO VAN UDEN DE LA
LOCALIDAD DE FONTIBÓN**

LAURA VALENTINA PÉREZ MORENO

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

FACULTAD DE SOCIOLOGIA

AÑO 2025

AGRADECIMIENTOS/DEDICATORIA

Agradezco profundamente a todas las personas que hicieron posible la culminación de este trabajo de investigación, aportando no solo su conocimiento, sino también su compromiso con la construcción de una educación más justa y equitativa.

En primer lugar, expreso mi gratitud a mi tutora, por su orientación constante, su paciencia y sus invaluable aportes académicos que guiaron el norte de esta investigación sociológica.

A las profesoras y profesores del Colegio Antonio Van Uden, quienes me abrieron las puertas de la institución y compartieron sus experiencias pedagógicas. Un agradecimiento especial a los docentes que, con su labor diaria, mantienen viva la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)

A los estudiantes del Colegio Antonio Van Uden, sujetos principales de este estudio, por su disposición para participar en las encuestas y compartir sus narrativas. Sus voces, que reclaman una transformación profunda de las estructuras de poder y una educación activamente antirracista, son el motor de este trabajo.

Finalmente, al Semillero Muntù, por ser un ejemplo vivo de resistencia activa y resiliencia colectiva dentro de la comunidad escolar de Fontibón durante estos 11 años de trayectoria.

CONTENIDO

SIGLAS	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PLANTIAMIENTO DEL PROBLEMA	13
JUSTIFICACIÓN	15
OBJETIVO GENERAL	17
OBJETIVOS ESPECIFICOS	17
ESTADO DEL ARTE	18
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	20
Racismo	20
Antirracismo	24
Etnoeducación	26
CAPITULO III: METODOLOGÍA	29
CAPITULO IV: RESULTADOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	35
I. Conocimiento y Percepción sobre la Etnoeducación y la CEA	53
II. Antirracismo y Racismo	67
III. Relaciones Interpersonales e Interétnicas	77
CONCLUSIONES	82
BIBLIOGRAFIA	87

SIGLAS

Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)

Secretaría de Educación del Distrito (SED)

RESUMEN

El presente estudio indaga el racismo escolar y el desarrollo de prácticas antirracistas en el marco de la Catedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A.) en un colegio público de Bogotá. El estudio parte de la premisa de que el racismo no se limita a prejuicios individuales, sino que opera como una tecnología de poder profundamente arraigada que organiza la vida social mediante jerarquías raciales y perpetúa la desigualdad (Moreno Figueroa y Wade, 2023). Al permear las estructuras sociales y políticas, este fenómeno se manifiesta en el ambiente escolar como un factor que condiciona la identidad y el desarrollo de los estudiantes.

Esta investigación sostiene que el racismo opera como un sistema estructural que permea las dimensiones sociales, económicas y políticas del país. En el entorno escolar, dicho sistema se manifiesta a través de jerarquías racializadas que condicionan la identidad de los estudiantes y perpetúan la desigualdad. Bajo el amparo de la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, este trabajo busca caracterizar cómo las estrategias pedagógicas de la C.E.A. en el Colegio Antonio Van Uden logran transformar las relaciones interétnicas y desafiar estas estructuras de poder racializadas que configuran la cultura institución.

Teóricamente, el trabajo establece una dialéctica entre la reproducción de la exclusión y el enfoque crítico del antirracismo. En lugar de ver la escuela como un espacio neutral de socialización, la investigación identifica que las instituciones educativas operan bajo estructuras de racismo sistémico que organizan la vida social mediante jerarquías raciales (Moreno Figueroa y Wade, 2023). Ante esta realidad, la etnoeducación y la CEA emergen como una corrección epistémica que busca fortalecer el ser cultural de las comunidades afrocolombianas y subvertir la hegemonía del saber eurocéntrico (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán, 2022). Esta iniciativa transforma la escuela en un espacio de antirracismo cotidiano, donde la valoración del conocimiento propio permite desactivar el racismo curricular y las prácticas pedagógicas tradicionales que silencian la diversidad (Mena, 2022; Sotelo, 2014).

Metodológicamente, el estudio emplea un enfoque cualitativo para caracterizar las percepciones de la comunidad educativa frente a la discriminación. Se analiza el contraste entre la experiencia subjetiva de ser discriminado y la observación objetiva de actos racistas en el entorno escolar, identificando cómo la negación de la agresión personal a menudo

funciona como una barrera de protección identitaria. Estos datos permiten comprender la complejidad del racismo institucional y la urgencia de estrategias pedagógicas que no solo reporten el fenómeno, sino que lo intervengan de manera efectiva.

Finalmente, la investigación se centra en caracterizar cómo las estrategias pedagógicas desarrolladas en el Colegio Antonio Van Uden contribuyen a la transformación de las relaciones interétnicas. Al analizar la efectividad de la respuesta institucional, el estudio busca identificar los alcances de la CEA como una práctica de antirracismo cotidiano. El propósito es determinar de qué manera estas acciones logran desafiar las estructuras de poder racializadas dentro de la cultura escolar, fomentando un ambiente donde la diferencia étnica sea valorada y respetada.

Palabras Clave: Antirracismo, Racismo, Etnoeducación, Sociología,

LISTADO DE TABLAS

Número de Tabla	Título de la Tabla	Página
Tabla 1	Matriz de Preguntas de la Encuesta por Dimensión e Indicador	
Tabla 2	Cantidad de personas que se autoreconocen dentro de una comunidad étnica	19
Tabla 3	Frecuencia de Percepción de Discriminación por pertenencia étnica y no étnica	30
Tabla 4	Filtración de los estudiantes que han presenciado un acto de discriminación por motivos étnicos o raciales por pertenencia étnica y no étnica	21
Tabla 5	Frecuencia de como los estudiantes consideran que la escuela actúa para abordar de manera efectiva los actos de racismo	45
Tabla 6	Que tan cómodos se siente los estudiantes que se autoreconocen parte de una comunidad étnica con sus compañeros mestizos.	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Conocimiento del término Etnoeducación	22
Figura 2	Brecha entre normativa legal y realidad pedagógica en el Colegio	22
Figura 3	Canales de información sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	23
Figura 4	Participación estudiantil en actividades de la CEA	25
Figura 5	Interés estudiantil en temas de interculturalidad	27
Figura 6	Importancia de la inclusión de la CEA para relaciones equitativas	29
Figura 7	Percepción de la identidad étnica y su valoración en la escuela	32
Figura 8	Representación de líderes y figuras de autoridad por grupo étnico	34

Figura 9	Aplicación de la disciplina según pertenencia racial	36
Figura 10	Enfoque eurocéntrico en el currículo escolar actual	38
Figura 11	Grado de acuerdo con el uso de apodos o insultos racistas	40
Figura 12	Percepción de bajas expectativas docentes basadas en el origen racial	42
Figura 13	Accesibilidad de jóvenes étnicos a roles de liderazgo	45
Figura 14	Comodidad en la interacción cotidiana entre compañeros de distintos orígenes	46
Figura 15	Estado actual de las relaciones interétnicas en el colegio	48

Figura 16	La educación como herramienta para combatir el racismo	50
Figura 17	Impacto de la CEA en el reconocimiento de derechos afro	51
Figura 18	Comparación de la efectividad institucional ante actos de racismo	52
Figura 19	Acciones antirracistas identificadas por los estudiantes en la escuela	53
Figura 20	Visión institucional: ¿Transformación estructural o solo tolerancia?	54
Figura 21	Voluntad individual de convivencia intercultural	55
Figura 22	Evaluación de la política etnoeducativa institucional	55
Figura 23	Frecuencia de comentarios o chistes basados en prejuicios étnicos	56

Figura 24	Percepción de la formación docente para abordar el racismo	57
Figura 25	Frecuencia del diálogo crítico sobre racismo estructural en el aula	57
Figura 26	Síntesis de la efectividad de las estrategias antirracistas de la CEA	57

INTRODUCCIÓN

Colombia, a pesar de su diversidad étnica y cultural, ha sido históricamente un país donde el racismo ha permeado dentro de las estructuras sociales, económicas y políticas la discriminación racial hacia las comunidades afrocolombianas, se ha manifestado en la exclusión, la falta de acceso a oportunidades y la perpetuación de estereotipos negativos por el color de piel, por lo que existe una deuda histórica con las comunidades afrocolombianas que merecen y deben ser trabajada en la sociedad.

Una de las formas de trabajar en esta deuda histórica es mediante estrategias educativas, psicopedagógicas y sociológicas, encargadas de sustentar un cambio de paradigmas y creencias en la sociedad. Bajo esta lógica argumentativa, se pensó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos donde se afrontan tareas fundamentales para la justicia, el respeto y el valor de las luchas afrocolombianas, puesto que se determinan y sustentan bases como el reconocimiento histórico. Por lo tanto, la Cátedra no solo se limita a la transmisión de conocimientos históricos y culturales, sino busca generar una transformación social profunda, a través de estrategias antirracistas, que desmontan los prejuicios y estereotipos raciales, promoviendo la igualdad de oportunidades y construir una sociedad más justa e inclusiva, además no se centra solo en la historia, sino también abarca las áreas de ciencias, matemáticas e inglés. Promueve procesos de empoderamiento en los estudiantes afro, de manera que se fortalece su identidad cultural y su capacidad de agencia, como resultado, repercute positivamente en su bienestar social y en la lucha contra las desigualdades raciales.

Asimismo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos surge en el año 1998, junto a la reglamentación del decreto 1122, este tuvo lugar en el marco de la Ley 70 de 1993, la cual promueve el reconocimiento y respeto de la historia y cultura afrocolombiana dentro de un sistema educativo eurocéntrico en colombiano, esta ley fue un logro importante producto de los procesos de incidencia de las comunidades afrocolombianas. Por lo tanto, surge como una estrategia pedagógica y curricular que hasta la fecha permite la enseñanza de la historia, cultura y todas las asignaturas de los aportes de la población afrocolombiana, asimismo, busca radicar el racismo y la discriminación. Adicionalmente, no es una asignatura, sino una propuesta interdisciplinaria que puede integrarse en todas las áreas del

conocimiento, por lo que, el Ministerio del Interior está en la obligación de difundir los lineamientos curriculares para guiar la implementación de esta, en todas las instituciones educativas. Por consiguiente, este estudio se ubicará en localidad de Fontibón una de las tantas localidades de Bogotá que está marcada por la convergencia de diversas identidades y procesos de migración interna. En este sentido, el Colegio Antonio Van Uden se convierte en un microcosmos de la realidad nacional, en la cual las tendencias raciales pueden manifestarse de forma sutil o directa. Exploraré las estrategias antirracistas implementadas por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en dicha institución, cuestionando si estas prácticas logran desarticula las lógicas de exclusión o si permanecen como esfuerzos aislados en la memoria escolar. Finalmente, la importancia de este análisis sociológico es crucial para estudiar cómo las instituciones educativas (Colegio) han reproducido prejuicios y entender cómo se construye y se deconstruye el poder de nuestra sociedad, por medio de la C.E.A que actúa como una herramienta de ingeniería social busca revertir este orden al dismantelar el racismo estructural en la promoción de la igualdad y la inclusión étnico racial, en donde permitirá examinar su eficacia, su impacto social y su contribución a la transformación de estructuras que perpetúan la desigualdad. La elección del colegio Antonio Van Uden como caso de estudio permitirá analizar de manera detallada cómo se implementa la CEA en un contexto específico y cómo influye en la vida de los estudiantes y algunos docentes. Asimismo, los resultados de esta investigación podrían contribuir a mejorar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas tanto a nivel local como nacional. Además, mediante el análisis de las experiencias de los estudiantes y de algunos docentes sobre las estrategias implementadas por la institución, se busca contribuir al debate alrededor de la importancia de la educación intercultural y antirracista.

CAPITULO I: PLANTIAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de los avances normativos en Colombia, la Constitución de 1991, Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 que reglamenta la C.E.A, este principio, dio importantes bases para la disminución de la discriminación racial y el racismo estructural que persistente y se manifiesta de manera específica en el ambiente escolar. La creciente valoración de la diversidad a nivel mundial refuerza la idea de que la pluralidad cultural es un pilar fundamental para la construcción de sociedades más pacíficas y equitativas.

En relación lo expuesto anteriormente, los documentos de la Secretaria de Educación analizan sobre esta apuesta;

Decreto 804 de 1995 (Presidencia de Colombia 1995) de reglamentación de la etnoeducación; Decreto 1122 de 1998 (Presidencia de Colombia 1998), mediante el cual se reglamenta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas de básica y media públicas y privadas; Ley 1482 de 2011, Ley antidiscriminación (Congreso de Colombia 2011), cuyo objeto es la protección de las personas por acciones de discriminación racial, y el Decreto 3323 de 2005 (Presidencia de Colombia 2005), por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente. Todas estas medidas de alguna manera buscan proteger y, en pocos casos, sancionar prácticas de racismo en los procesos educativos. (El racismo Escolar Debates Educativos y crónicas, 2016).

En ese sentido, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá, decidió impulsar la implementación de dicha cátedra, razón por la cual hace unos años se expide la Resolución 1961 de 2007, donde se fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá. Es así, como la cátedra cuenta con una trayectoria en el sistema educativo distrital y encontró en el Plan de Desarrollo Distrital, denominado *Bogotá Humana 2012-2016*, cabe resaltar que se sigue implementando cada cuatro años en los planes de desarrollos de las próximas vigencias un escenario propicio para su fortalecimiento, acorde con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la capital, para así

reducir la segregación y discriminación. Esta política educativa distrital, busca garantizar el derecho a una educación de calidad, desde un enfoque diferencial que beneficie a los grupos étnicos, es decir, negros, afrocolombianos, palanqueros, raizales.

Por otra parte, la Dirección Local de Educación de Fontibón realizó un informe educativo del Plan Educativo Local-PEL del 2023 en donde nos muestra que el 6,13% del estudiantado es perteneciente a comunidades étnicas. Este diagnóstico más reciente de la localidad de Fontibón, para el año 2022 revela una diversidad étnica significativa, puesto que, se contabilizaron aproximadamente 2.083 personas que se auto reconocen como afrocolombianas, afrodescendientes o negras, y 73 raizales del archipiélago de San Andrés y Providencia.

Asimismo, se explora la percepción de los estudiantes y docentes sobre su experiencia con el racismo dentro de la institución;

De acuerdo con las cifras reportadas por la Secretaría Distrital de Educación, más de 11.000 niñas, niños y adolescentes de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales, Palenqueras, pueblos indígenas y Rom estudian en los colegios públicos de Bogotá.

No obstante, entre el 2018 y 2022 se han reportado 109 casos de racismo en entornos escolares, frente a esta situación, el concejal de la Alianza Verde, Libardo Asprilla, citó a Debate de Control Político a la Secretaría de Educación Distrital, para que informe sobre las acciones de atención, prevención y seguimiento a los hechos de racismo en los colegios públicos de la ciudad y la desescolarización de las y los estudiantes pertenecientes a las comunidades étnicas víctimas de esta reprochable conducta (Concejal Asprilla, 2023, Consejo de Bogotá).

De hecho, se busca incluir la relevancia de investigaciones de la cátedra, este estudio evidenciara cómo los estudiantes afrodescendientes y no afros, una docente del área de ciencias sociales que implementa la C.E.A., con el apoyo de otros docentes de diferentes áreas del Colegio Antonio Van Uden hacen frente al racismo escolar, al utilizar herramientas como la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y por medio de la

construcción de semilleros con población afrodescendiente afros. como es el caso del Semillero Muntù en cual está organizado hace 11 años y hace parte de la misma institución, están logrando su objetivo de reducir las practicas racistas. Asimismo, comprender las dinámicas de resistencia y resiliencia que se construyen en colectividad en contextos de discriminación, así como, un papel que representa la comunidad escolar en estas experiencias sociales. Pero no podemos dejar de lado las estructuras de poder racializadas que hacen referencia al racismo estructural, el cual es un sistema profundamente arraigado dentro de la sociedad que se encarga de organizar la vida social y ejercicios de poder basándose en jerarquías raciales. Por consiguiente, este trabajo investigativo formula la siguiente pregunta:

¿Cómo las estrategias antirracistas implementadas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Antonio Van Uden ubicado en la localidad de Fontibón, contribuyen a transformar las relaciones interétnicas y desafiar las estructuras de poder dentro de la institución educativa?

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se justifica por su capacidad para generar conocimiento empírico crítico sobre la función social de la educación en la erradicación del racismo. Al centrarnos en las estrategias antirracistas de la C.E.A. del colegio Antonio Van Uden, el estudio permitirá, analizar la eficacia sociológica de una política educativa formal como agentes de cambio social. Se buscará determinar si la Catedra logra desafiar las prácticas de discriminación y racismo estructural, o si, por el contrario, su implementación resulta en un reconocimiento superficial que no modifica las relaciones de poder subyacentes. También, entendiendo el antirracismo como un reconocimiento activo y la lucha contra el sistema racial, se requerirá ser examinada en su apuesta en práctica. Esta investigación visibiliza como una comunidad educativa moviliza recursos para confrontar las barreras estructurales que limitan la inclusión y la equidad en el aula. Asimismo, el racismo no se enfoca solo un conjunto de prejuicios individuales, sino también en estructuras de poder profundamente arraigada que opera a nivel institucional y sistémico, justificando y perpetuando la desigualdad social y la discriminación hacia ciertos grupos poblacionales. La sociología de la educación

demuestra que las instituciones escolares son sitios de reproducción de estas jerarquías sociales, donde las lógicas racistas se manifiestan en el currículo oculto, las interacciones cotidianas y las dinámicas de exclusión. Esto lo podemos reforzar como lo menciona Álvarez Palomino, en su documento de Semillas Educativas,

La educación antirracista intenta abordar la sociedad desde una perspectiva global y analiza la diversidad étnica y cultural en función de las relaciones de poder presentes, además de cuestionar el sistema político actual que mantiene la diferenciación e inferiorización, toma en consideración todos los cruces de la relación de dominación: la social, la política, la económica; siendo la cultural una más de ellas (Álvarez Palomino, Semillas Educativas, 2024).

Por otro lado, la investigación se inserta en la sociología de la educación, por Emilio Durkheim el cual define este término tan importante dentro de esta investigación y como este se correlaciona con la importancia de los estudios étnico-raciales, al examinar las prácticas pedagógicas. De este modo, las instituciones educativas, lejos de ser espacios neutrales, pero donde se deconstruyen, los discursos hegemónicos y las estructuras de poder.

Asimismo, la sociología permitirá comprender cómo estos espacios educativos se fortalece la autoestima colectiva y la cohesión social por la justicia social y dismantelar discursos hegemónicos, en donde nos enseñan una única historia africana y afrocolombiana. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrece una oportunidad única para abordar el racismo y promover la diversidad en los espacios educativos eurocéntricos. Además, es fundamental reconocer que la lucha contra el racismo requiere de un compromiso conjunto de la comunidad en general, la academia y las autoridades educativas, esta problemática estructural se puede disminuir con la implementación de una adecuada etnoeducación.

La relevancia de este escrito parte de analizar las estrategias| planteadas dentro de la Catedra de Estudios Afrocolombianas en el Colegio público Antonio Van Uden, y cómo las experiencias de los estudiantes y docentes interactúan con las propuestas pedagógicas

de la Cátedra para fortalecer la identidad, liderazgo, autoestima y las interacciones sociales y pedagógico.

Finalmente, este objetivo se fundamenta en la necesidad de visibilizar las experiencias y estrategias de los estudiantes pertenecientes a una comunidad étnica al enfrentarse a actos racistas en entornos escolares. Al analizar estas estrategias, se busca comprender cómo los estudiantes construyen a sus propias formas de resistencia y cómo estas influyen en su bienestar integral, además, este enfoque sociológico permite contextualizar las experiencias individuales dentro de estructuras sociales más amplias de racismo y desigualdad.

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las formas en las que se han aplicado las estrategias antirracistas en la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Antonio Van Uden identificando desafíos y oportunidades para la transformación de las relaciones interétnicas y las estructuras de poder en la institución.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar las formas en como los estudiantes y docentes reconocen y participan en las estrategias desarrolladas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el fomento de relaciones interétnicas.
- Explorar las narrativas y discursos de estudiantes y docentes respecto a la identificación de las estructuras de poder dentro del ambiente escolar.
- Caracterizar las estrategias en el bienestar social de los estudiantes, considerando sus relaciones interpersonales, interétnicas, educación antirracista, sentido de pertenencia y participación en la comunidad escolar dentro de la C.E.A.

ESTADO DEL ARTE

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) surge como un hito crucial en la historia educativa de Colombia, por las incidencias históricas de las comunidades afrodescendientes por el reconocimiento de derechos, la visibilizarían de su rica historia y cultura, y la justicia epistémica. Este espacio académico no solo busca promover el conocimiento y la valoración de las contribuciones afrocolombianas, sino también un mecanismo de descolonización del saber y de construcción de un modelo educativo genuinamente inclusivo. Por lo tanto, la base legal de esta iniciativa se encuentra en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural estipulado en la Constitución Política de 1991. No obstante, su implementación ha sido un proceso gradual y complejo. Como se detalla en el documento del Ministerio de Educación Nacional, "Cátedra Estudios Afrocolombianos" (Artunduaga M., Martínez Omar y Martínez G., 2024), la CEA representa el fruto de tres décadas de reivindicaciones y ha impulsado activamente el interés en la etnoeducación a nivel nacional. Docentes e investigadores colaboran activamente en la construcción de propuestas pedagógicas que buscan responder a las realidades de las comunidades afrocolombianas, evidenciando que la Cátedra es un avance significativo en la lucha por la equidad y la justicia social.

Asimismo, la CEA se encuentra intrínsecamente ligada al concepto de etnoeducación, entendida como un proceso que busca tanto fortalecer la educación al interior de las comunidades afrodescendientes como enseñar la historia y cultura afrocolombiana en todo el sistema educativo, con el objetivo final de transformar la sociedad (García Araque, 2017). En este contexto, la obra de Mena García (2022), "¿Es posible África en la escuela?", plantea la interrogante fundamental sobre la representación y enseñanza de la herencia africana en los currículos. La autora critica la invisibilidad y distorsión de la herencia africana en la educación convencional, lo cual perpetúa estereotipos y prejuicios raciales.

La investigación de Chaves Contreras (2023), "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una experiencia pedagógica y metodológica de implementación curricular", ofrece una perspectiva empírica al analizar el proceso de implementación de la CEA en un contexto escolar específico. El estudio destaca los elementos clave que

permitieron su integración curricular, demostrando cómo la reflexión crítica docente y el análisis de la práctica son esenciales para lograr los cambios curriculares necesarios.

Entonces, para analizar el impacto y la necesidad de la CEA, esta investigación se apoyará en el marco teórico crítico que aborda las estructuras de poder, como lo es la obra seminal de Frantz Fanon, "Piel negra, máscaras blancas" (1952), es crucial para el análisis. Fanon examina la psicología del racismo y la colonialidad, demostrando cómo la opresión colonial y la supremacía blanca afectan profundamente la subjetividad y la psique de las personas racializadas, impulsándolas a interiorizar un sentimiento de inferioridad y a adoptar "máscaras blancas" para la aceptación social en contextos eurocéntricos.

Complementariamente, el libro "Contra El Racismo: Movilización para el cambio social de América Latina" (Moreno Figueroa y Wade, 2023) que nos ofrecerá conceptos fundamentales de racismo y antirracismo desde una perspectiva actualizada. Este texto es un recurso clave, ya que supera una visión superficial del multiculturalismo y se enfoca en el racismo estructural, proponiendo estrategias a través de la acción colectiva y la transformación social, elementos que guían el espíritu de la CEA.

Finalmente, esta revisión documental confirma que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) trasciende una mera reforma curricular para erigirse como una respuesta estructural y epistémica a las históricas desigualdades raciales y educativas en Colombia, siendo el producto directo de la lucha social afrodescendiente y encontrando su base legal en la Constitución de 1991 como un imperativo de justicia social. La CEA se articula con la etnoeducación, enfocándose en la transformación social mediante la inclusión de la historia y cultura afrocolombiana en todo el sistema educativo, lo que a su vez constituye una crítica fundamental al currículo eurocéntrico que históricamente ha invisibilizado y distorsionado la herencia africana. Finalmente, el análisis teórico se ancla en la crítica al racismo estructural y la colonialidad (Fanon (1952); Moreno Figueroa y Wade (2023)), entendiendo la Cátedra como una herramienta esencial para combatir las jerarquías de poder y corregir el impacto psicosocial y las barreras de oportunidades que afectan a las poblaciones racializadas o afrodescendientes.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se centrará en tres conceptos claves que se interconectan con nuestra investigación las cuales son: el concepto de racismo se entiende como un sistema estructurado de dominación y poder, que jerarquiza a los grupos humanos basándose en supuestas “raza” que se mostrará no solo como un prejuicio individual, sino como una fuerza institucional y sistémica que perpetúa desigualdades históricas.,

Adicionalmente, se abordará el concepto de antirracismo como propuesta teórica y una práctica activa dirigida a identificar, confrontar y dismantelar el racismo en todas sus formas y finalmente la etnoeducación que emerge desde una política educativa y como un campo de conocimiento específico que busca contrarrestar la homogeneización cultural impuesta históricamente por los sistemas educativos hegemónicos.

Racismo

El concepto de racismo se tomará de los autores Moreno Figueroa y Peter Wade (2023), desde una perspectiva Latinoamérica, sus trabajos ofrecen un análisis profundo de cómo el racismo se reproduce y se manifiesta en la sociedad, especialmente a través de las narrativas de mestizaje y la negación del racismo estructural, configurando así las desigualdades sociales, la discriminación y las luchas antirracistas en la región. Sus investigaciones han trascendido para examinar las estructuras sociales y los procesos históricos que perpetua en las desigualdades raciales.

El racismo surgió como una ideología para la dominación y la exclusión de determinadas categorías de personas y, en determinados momentos y lugares, la palabra raza (o race, razza, raça, entre otras) se ha aplicado a estas categorías, ya sea para referirse a una línea de ascendencia o de «sangre»” (Moreno Figueroa, 2023, pág. 32)

El racismo es uno de los tipos de discriminación que se centra en los prejuicios sociales y estructuras de poder, un sistema que oprime a grupos basándose en características como el color de piel, el idioma o el origen. Este es un sistema que refuerza la desigualdad y la marginación. Además, viéndolo desde una perspectiva sociológica el

racismo a menudo surge del miedo o la ignorancia hacia lo desconocido o a lo diferente, estos temores se construyen en la época colonial y se fortalecen a nivel social y por la falta de desinformación, esto es causado por las narrativas dominantes que han estigmatizado a ciertos grupos étnicos convirtiendo la diferencia en una amenaza o viéndolo como algo negativo.

También existe diferentes tipos de racismo como: primero el racismo directo que hace referencia a los actos de estigmatización, en los que la gente degrada y viola el valor de los demás (con insultos, bromas, agresiones, amenazas, estereotipos negativos, negligencia, entre otros), y a los actos de discriminación en los que la gente niega a los demás el acceso a recursos valiosos (como empleo, tierra, servicios, vivienda).

El racismo estructural o también conocido como racismo institucional es un fenómeno más complejo, se refiere a un conjunto diverso de procesos y fuerzas que actúan en detrimento de una categoría racializada, procesos que se dan por medio de organizaciones (Moreno F. y Peter W., 2023, pág. 33).

El filósofo y psiquiatra Frantz Fanon (1925 – 1961) es una figura central en la teoría poscolonial y los estudios críticos de la raza. Es mundialmente reconocido por sus profundos análisis de la psique de los pueblos colonizados y su teoría de la liberación nacional. Su obra seminal, "Piel negra, máscaras blancas" (1952), examina magistralmente el impacto psicológico del colonialismo y la opresión de la supremacía blanca en la subjetividad de las personas negras, él profundiza en las complejas dimensiones del racismo, particularmente dentro del contexto colonial. Uno de sus argumentos del racismo es que no solo afecta la vida de las personas étnicas, sino que también tiene un impacto psicológico y social devastador. Además, describe cómo las personas negras experimentan una doble conciencia, donde es una lucha interna entre su propia identidad y la imagen distorsionada y negativa que la sociedad colonial les impone. Esta alienación las lleva a un intento a menudo doloroso de asimilarse a la cultura del colonizador, rechazando su propia herencia e historia. Fanon hace ver que el racismo es una forma para moldear identidades

y la percepción de sí mismo en las personas racializadas, mostrando más allá de ser un simple acto de odio.

El racismo estructural en Colombia hace referencia a un sistema de políticas, prácticas institucionales, normas culturales y representaciones sociales que, a lo largo del tiempo, mantienen la desigualdad racial y benefician de manera sistemática a unas personas sobre otras, basándose en su identidad. No son actos aislados de individuos, sino es un problema arraigado en la estructura misma de la sociedad, las instituciones y el Estado colombiano, con profundas raíces históricas en la colonización y la esclavización.

Finalmente, el racismo se correlaciona con el ámbito escolar ya que se basa en la idea de superioridad moral, racial, cultural sobre otros grupos sociales, e implícita o estructural como segregación escolar y la baja representación positiva en el currículo. El libro "El racismo escolar: debates educativos y crónicas" (2022) de José Antonio Caicedo

Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán (2022) profundiza en esta problemática, mostrando que el racismo escolar no es solo un fenómeno de interacción individual, sino el síntoma de un proceso complejo incrustado en las estructuras ideológicas y la cultura escolar. Los autores demuestran que la escuela reproduce activamente el racismo a través de prácticas pedagógicas, la iconografía y los textos escolares que invisibilizan o estereotipan a las poblaciones afrodescendientes, evidenciando así la urgencia de una formación docente con perspectiva antirracista. Finalmente, este libro será un gran apoyo para entender el racismo en las escuelas no como un evento aislado, sino como está profundamente enraizado en la estructura misma del sistema educativo colombiano. Los autores lo describen como un racismo sistemático, añejo, y cotidiano ante el cual, a menudo, se mantiene un silencio absoluto.

Como lo menciona Castillo y Caicedo (2022), el racismo escolar se manifiesta de formas sutiles pero profundas en la cotidianidad educativa, En este sentido, las estrategias antirracistas observadas en el Colegio Antonio Van Uden no solo buscan cumplir con la normativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, si no que intentan dismantelar esas estructuras de invisibilidad que los autores denuncian como parte del legado colonial en la escuela bogotana.

La escuela tiene una responsabilidad moral y pedagógica en combatir estas formas del racismo; por ejemplo, visibilizando conocimientos provenientes de tradiciones negadas, de tal forma que dignifiquen sus legados y cuestionando los estereotipos que no permiten ver en las personas cualidades y potencialidades distintas a lo que la mentalidad racista nos ha enseñado. El racismo escolar se manifiesta como un conjunto de prácticas simbólicas y discursivas que subvaloran, reducen y/o interiorizan a los afrocolombianos por su condición racial y cultural. Esto opera a través de dispositivos que la escuela provee-textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y el rechazo hacia los niños y niñas afrocolombianos. El racismo que acontece en el marco de los procesos pedagógicos y de socialización de niñas, niños y jóvenes no puede ser analizado ni tampoco intervenido al margen de los factores asociados, pues el racismo escolar constituye una 'pequeña' expresión del racismo estructural. (Caicedo Ortiz, Castillo Guzmán, 2022, pag. 25)

Además, Castillo y Caicedo nos plantean que la C.E.A no solo “dar una clase de historia” sino una estrategia política, en donde pueden correlacionar, analizando si las estrategias en el Colegio Antonio Van Uden logran trascender de la celebración del Día de la Afrocolombianidad, para convertirse en una práctica constante de justicia racial. Situándolo en esta localidad de Fontibón tiene dinámicas migratorias y de diversidad específicas, nos da a entender que las estrategias antirracistas deben ser situadas, podemos usar a los autores para validar por qué es importante que en los colegios públicos de Bogotá adapten la C.E.A. a su propio contexto territorial, dando la posibilidad de permitirse que los estudiantes reconozcan la presencia afro en su mismo entorno inmediato y no solo como algo lejano y rural.

También, debemos tener en cuenta que “La escuela es un escenario donde se reproducen los imaginarios colectivos, discursos, representaciones sociales y las prácticas institucionales y cotidianas de la sociedad. Si la sociedad es racista, también lo será la escuela y viceversa.” (Caicedo Ortiz, Castillo Guzmán, 2022, pag. 21)

Finalmente, los autores Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2022) no menciona desde la mirada de Santos (2018), que sostiene la “sociología de las ausencias”, donde las instituciones educativas operan bajo una visión monocultural que invisibiliza las desigualdades de género, etnia y raza mediante el dominio del conocimiento hegemónico. Esto se evidencia en la exclusión de hitos clave, como la historia de África precolonial o la revolución de Haití, de los planes de estudio. Si bien investigaciones cualitativas recientes han comenzado a documentar el racismo dentro del currículo y la cotidianidad de las escuelas colombianas, es crucial entender que este fenómeno no es aislado, sino el reflejo de un racismo estructural profundamente arraigado en la sociedad.

Antirracismo

Como una postura teórica y política, el antirracismo, plantea ir más allá de la simple no discriminación, su objetivo es buscar, identificar, desafiar y transformar las estrategias y sistemas de poder que reproducen las desigualdades raciales, se basa en la premisa de que el racismo es un fenómeno sistemático y no es un prejuicio aislado de la sociedad. Según Moreno Figueroa y Wade (2023) el antirracismo se entiende como un proceso dinámico de movilización social y acción política, analiza cómo distintos actores, desde movimientos de base hasta académicos y profesionales, se organizan para desafiar el racismo desde diferentes frentes.

El antirracismo nace como una postura proactiva que va más allá de la no-discriminación. Ayuda a cuestionar y combatir directamente el racismo en sus formas más evidentes, como los actos individuales de estigmatización y discriminación. No se limita a condenar el prejuicio, busca activamente dismantelar las conductas y creencias que subordinan a las personas por su raza. Además, se enfoca en el fomento del conocimiento y la autoestima de los grupos racializados que han sido históricamente marginados. Al fortalecer su identidad cultural y su valor intrínseco, se contrarresta la doble conciencia y la internalización de la inferioridad que a menudo resultan del racismo sistémico. A su vez, el antirracismo implica desafiar los estereotipos racializados al proponer y promover imágenes alternativas que rompen con los prejuicios. Esto no solo cambia la percepción del grupo subalterno, sino que transforma la forma en que toda la sociedad se percibe a sí misma.

Desafiar los estereotipos significa impugnar toda una estructura simbólica que ha normalizado la superioridad de ciertos rasgos y culturas. Por ejemplo, al cuestionar una estética eurocéntrica de la belleza, se abre el espacio para valorar y celebrar otros estándares de belleza que han sido invisibilizados. Ofrecer imágenes y modelos alternativos, como personas negras e indígenas con educación universitaria o en la clase media, es un acto profundamente transformador. No solo se trata de una representación simbólica, sino que también implica un cambio en los patrones de distribución de la riqueza y el valor (G. Moreno Figueroa y Wade, 2023, pág. 36).

Además, estas representaciones desafían la noción de que el éxito y el poder están reservados para un solo grupo racial. De la misma forma, se correlaciona con el antirracismo escolar como acciones transformadoras. El antirracismo surge como una respuesta activa y necesaria para combatir y dismantlar el racismo dentro del ámbito educativo. El concepto clave es que el antirracismo no es simplemente no ser racista, sino debe ser activamente antirracista. Esto implica aplicar medidas para identificar, enfrentar y dismantlar el racismo a través de una pedagogía antirracista. Esta pedagogía se centra en cuestionar la neutralidad de las instituciones escolares, exponiendo a la reproducción de jerarquías raciales y promover una transformación estructural que abarque tres aspectos fundamentales para analizar los materiales educativos, la formación integral y crítica del profesorado, y la creación de un ambiente escolar que reconozca y valore positivamente las identidades y experiencias de los estudiantes racializados.

Acorde a lo anterior, para realizar una buena pedagogía antirracista se debe tener claro los conceptos de racismo sistemático y racismo individual, los cuales los tomaremos del sociólogo Joe Feagin (2006), es conocido por trabajar estos conceptos, sostiene que el racismo sistémico está intrínseco en las estructuras y relaciones sociales dentro de una sociedad. No es un accidente histórico, sino un sistema creado y reproducido intencionalmente, principalmente por élites blancas, para beneficiar a ciertos grupos raciales y desfavorecer a otros. En cambio, el racismo individual se centra en las actitudes, prejuicios o discriminación deliberada de una persona hacia otra, por ende, ocasionando opresión y daño en la interacción cotidiana. El racismo sistemático en el ámbito escolar se

suele reproducir a través del saber y del poder como las prácticas pedagógicas, la iconografía, el currículo escolar y los rituales de la cultura escolar que perpetúan la 'injusticia curricular' y la estigmatización; y las acciones antirracistas a desarrollar deben abarcar una transformación estructural que incluya la crítica y deconstrucción de los saberes escolares (currículo), la implementación efectiva de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la valoración de la diversidad, el fomento de la etnoeducación y el compromiso activo de la sociedad y la formación docente en todos los niveles.

Etnoeducación

Antes de hablar de la CEA, debemos hablar de la etnoeducación dentro de la sociología en el reconocimiento y la validación de la diversidad cultural de un país, centrándose en el conocimiento, las tradiciones, la lengua y los valores de los grupos originarios, las comunidades afrodescendientes e indígenas. No es una asignatura, sino un enfoque pedagógico que apoya a fortalecer la identidad cultural y el sentido de la pertenencia cultural de las comunidades, promoviendo el respeto y el dialogo intercultural.

La etnoeducación afrocolombiana es una estrategia educativa con un doble propósito. Por un lado, busca mejorar la calidad y pertinencia de la educación que reciben las comunidades afrodescendientes, promoviendo un liderazgo que responda a sus necesidades y visiones. Por otro lado, tiene la misión de integrar los estudios afrocolombianos en todo el sistema escolar. Esto no solo busca fortalecer la identidad de las personas afrocolombianas, raizales y palenqueras, sino también usar la educación como una herramienta para el cambio social. Al eliminar la carimba (la marca histórica de la esclavitud y la inferioridad) y fomentar el ascenso social, la etnoeducación se convierte en un motor para la verdadera transformación y el empoderamiento de estas comunidades.

Es una forma de desestabilizar y dismantelar las posturas educativas coloniales y eurocéntricas que históricamente han sido invisibilizados y subvaloradas las culturas de los grupos étnicos, por ende, al aplicar la C.E.A. de por sí ya sería un acto de antirracismo. A continuación, se hablará de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esta se extiende más allá de lo simbólico, y parte de un principio de dignidad y reivindicación para

las comunidades negras, afros, palenqueros y raizales, pues en medio de una sociedad históricamente racista o indiferente ante los problemas étnicos es vital priorizar la educación como una forma para orientar la sociedad hacia la justicia y la no discriminación en ninguna de sus expresiones, es la catedra C.E.A una de las herramientas institucionales que bajo la intencionalidad de cambiar sustancialmente las practicas, creencias y hábitos racistas y discriminatorios pretende ir de menos a más, pues los colegios como centros formativos deben priorizar el respeto y la sana convivencia como un factor humano obligatorio necesario para el bienestar general, y así, desde a las bases formativas configurar la sociedad. Entonces, es pertinente entender la catedra como un proceso de reivindicación establecida en Colombia y como una herramienta fundamental para reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural, que se convierte en un espacio propicio para desarrollar estrategias antirracistas, desmantelando las estructuras de poder que prolonga el racismo y la discriminación, Ahora bien, es importante configurar los antecedentes bajo una lógica de justicia social enmarcada en la responsabilidad intelectual de la academia como factor vital en la transformación social positiva. Para ilustrar lo anterior el concepto de etnoeducación se implementa bajo una metodología pedagógica en la que se enfatiza la visibilización histórica de las comunidades para romper con las prácticas racistas. La etnoeducación reconstruye la verdadera historia, los saberes y tradiciones de las poblaciones afrodescendientes dentro del contexto escolar, que fomente el auto reconocimiento y no discriminación. Desarrollando la interculturalidad en las instituciones públicas de educación mediante prácticas de respeto, dialogo comunitario, intercambio de saberes y propensión por la paz.

En su artículo sobre la red de investigadores Elegguá, plantea el paradigma de la interculturalidad partiendo del interrogante ¿cómo o desde dónde se debe plantear un multiculturalismo real? Entonces, propone que la etnicidad debe entenderse más allá de cómo reconozcan a los grupos étnicos a nivel político y legislativo. Por ejemplo, hablando del aspecto educativo, se ven los sesgos del racismo pues, a pesar de que haya acciones afirmativas como la CEA, la nación sigue siendo monocultural en tanto no ha atendido a la necesidad de implementarla

dado el racismo muy presente en el sistema educativo como institución. (Sotelo,2014, pág.225)

Además, es menester no dejar de lado el racismo generado dentro de las instituciones educativas por el irrespeto a lo diferente, para ilustrar la importancia de la catedra CEA M. Mena nos dice:

Las escuelas y colegios son verdaderos laboratorios de convivencia estudiantil allí se presentan conflictos de toda índole y algunos por su gravedad implican todo un engranaje institucional que se activa para la problemática no se desborde. En los procesos de alteración de la convivencia, intervienen los comités de convivencia y figuras como los personeros son claves en esas circunstancias. Por ello son llamativas las actuaciones que tomarían los docentes cuando se presenta un hecho de racismo en la escuela. (Mena, 2022, pág. 93)

Es fundamental abordar esta cátedra desde una perspectiva de responsabilidad social, pues la educación, como proceso de socialización, juega un papel crucial en la construcción de identidades y relaciones sociales. La educación antirracista y etnoeducativa, en particular, tiene el poder de deconstruir discursos hegemónicos y fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad.

En síntesis, para esta sección, el desarrollo e implementación de la CEA está íntimamente ligado al reconocimiento de la problemática de racismo y discriminación racial que afecta a los estudiantes afrodescendientes en las instituciones educativas de Bogotá. Esto implica que en tanto no se reconozca la existencia de prácticas racistas y discriminatorias en la sociedad, las instituciones educativas no asumirán las responsabilidades que les competen en el desarrollo e implementación de la CEA. Las instituciones educativas continúan reproduciendo visiones eurocentristas del conocimiento; y el continente africano, sus aportes y conexión con el mundo sigue siendo un gran desconocido a pesar del importante universo temático a través del cual los maestros insinúan que se enseñan en la escuela. (Mena, 2022, pg. 109.). En consecuencia, la CEA opera en un contexto de negación y superficialidad pedagógica, quedando reducida a una mera formalidad curricular. Mientras el sistema educativo mantenga un enfoque eurocéntrico y evite abordar el racismo como

un problema estructural, la promesa de la CEA de transformar la cultura escolar y ofrecer un conocimiento diverso y relevante a la población afrodescendiente permanecerá incumplida, perpetuando así la invisibilidad y la desigualdad educativa.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo descriptivo con la conceptualización de Norman K. Denzin e Yvonna S. (2012). Este enfoque reconoce que la investigación cualitativa no es solo un conjunto fijo de técnicas como solo cuestionarios, sino fundamentalmente una localización de prácticas interpretativas. Por lo tanto, el énfasis se coloca no tanto en la mera recolección de datos, sino en cómo se utilizan estas prácticas para analizar e interpretar las complejas realidades los discursos y las interacciones interculturales que se manifiestan en el ámbito escolar.

Para la recolección de información se empleó un enfoque cualitativo descriptivo que prioriza las practicas interpretativas. Se aplicó una encuesta exploratoria con una muestra por conveniencia integrada por 50 estudiantes de diversos grados, un grupo de estudiantes del grado octavo, once y 20 estudiantes del semillero Muntú y a 6 docentes que han participado de manera directa e indirectamente en actividades articuladas a la C.E.A. permitiendo medir si esta población identifica sus propias actitudes hacia la discriminación y la “raza”, evaluando su autoconciencia racial. Analizar si son conscientes que han participado en actividades para la disminución del racismo escolar y la implementación antirracista dentro de la institución.

El Semillero Muntú son un total de 20 jóvenes aproximadamente que se auto reconocen como afros, negros y raizales, representan a la población que experimenta la discriminación de forma directa. Su participación fue esencial para ver la dimensión subjetiva de la discriminación, es decir, cómo lo perciben y lo viven y así mismo, permitió tener una visión comparativa respecto a las experiencias y actitudes con los demás estudiantes.

El diseño metodológico de esta investigación se articuló en torno al reconocimiento de las estrategias de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y su impacto en las

relaciones interétnicas. Por lo tanto, para garantizar este fenómeno sociológico, la variable principal se desglosó en dimensiones que abarcan desde el componente cognitivo hasta el bienestar social, esta estructura permitió transformar conceptos teóricos abstractos en unidades de análisis concretas, facilitando una evaluación integral de cómo se percibe y se vive la etnoeducación en el entorno escolar.

Por lo cual, para operacionalizar esta variable, se definieron indicadores específicos que actuaron como unidades de medida en la realidad institucional. En el ámbito cognitivo, se evalúa el conocimiento de términos clave y los canales de información; en el de involucramiento, se mide la asistencia a talleres y actividades. Asimismo, se integran indicadores de poder y estructura que analizan la equidad disciplinaria, el eurocentrismo curricular y el acceso a liderazgos, junto con indicadores de convivencia que rastrean la calidad de la interacción cotidiana y la frecuencia de prejuicios o actos discriminatorios.

De la misma forma, en cuanto a la fase empírica, la selección de la muestra se realizó mediante un muestreo por conveniencia, fundamentado en criterios de pertinencia institucional y accesibilidad. Al elegir el Colegio Antonio Van Uden en Fontibón, se asegura un estudio de caso profundo en un epicentro de implementación de la CEA. Además, el vínculo previo de la investigadora con la comunidad permitió un nivel de confianza para recolectar datos sensibles sobre discriminación, garantizando que las respuestas provengan de sujetos que viven diariamente las jerarquías y dinámicas institucionales.

Finalmente, la coherencia del estudio se garantizó a través de una matriz que vincula directamente cada pregunta del instrumento con una dimensión y un indicador específico. Este enfoque asegura que temas como la educación antirracista se midan a través de acciones concretas, como la capacitación docente y la efectividad institucional ante el racismo. De este modo, la investigación trasciende lo meramente descriptivo para convertirse en una monografía crítica que analiza las estructuras de poder y busca proponer herramientas estadísticas rigurosas, para la transformación social.

A continuación, se dará a mostrar las preguntas realizadas y clasificadas en la siguiente tabla.

Este enfoque permitió, en primer lugar, la comparación de hallazgos al contrastar los resultados estadísticos de la encuesta (por ejemplo, los puntajes de efectividad de las CEA y los indicadores de bienestar) con las narrativas profundas obtenidas de las encuestas, buscando convergencias o divergencias para una visión matizada.

Tabla 1

Variable	Dimensiones	Indicador	Nivel de medición	Pregunta
Reconocimiento de las estrategias desarrolladas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el fomento de relaciones interétnicas.	Reconocimiento de la etnoeducación	Proporción de personas que reportan haber escuchado o no el término etnoeducación	Nominal (dicotómica) Sí/no	¿Ha escuchado alguna vez el término de Etnoeducación?
	Reconocimiento Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Proporción de personas que reportan haber escuchado el término Estudios afrocolombianos	Nominal (dicotómica)	¿Ha escuchado alguna vez el término Cátedra de Estudios Afrocolombianos?
	Fuentes de información	Proporción de acuerdo al Medio o canal de información a través del cual la persona conoció la CEA	Nominal (politémico) 1. Escuela 2. Medios de comunicación. 3. Familiares o amigos 4. Enredos sociales 5 dentro de la comunidad.	¿A través de qué medio o canal conoció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

Participación en las estrategias desarrolladas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el fomento de relaciones interétnicas.	Involucramiento institucional	Proporción de asistencia a actividades.	Nominal (Dicotómica)	¿Han participado en actividades o talleres articuladas a la cátedra de estudios afrocolombianos?
Estructuras de poder dentro del ambiente escolar.	Sesgos institucionales y jerarquías	Percepción de equidad en autoridad y disciplina.	Ordinal / Likert	¿Cree que la representación de líderes y figuras de autoridad en la escuela es mayoritariamente de un solo grupo racial/étnico? ¿Está de acuerdo que la disciplina se aplica de forma más estricta a ciertos grupos raciales? ¿Siente que algunos profesores tienen expectativas más bajas para estudiantes de ciertos orígenes?
	Currículo y materiales	Grado de eurocentrismo y representación cultural.	Ordinal / Likert	¿Siente que el currículo escolar se enfoca demasiado en la historia europea (eurocéntrica)? ¿Consideras que los libros o materiales didácticos reflejan adecuadamente la historia y

				cultura de tu grupo? ¿Cómo calificarías la inclusión de la historia de las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras?
	Liderazgo y participación	Accesibilidad a roles de decisión.	Ordinal	¿Qué tan fácil es para los jóvenes de comunidades étnicas acceder a roles de liderazgo y participación?
Estrategias en el bienestar social de los estudiantes	Relaciones interpersonales	Calidad de la interacción cotidiana.	Ordinal	¿Qué tan cómoda/o te sientes al interactuar con compañeros/as de diferentes orígenes? ¿Sientes que tu identidad étnica y cultural es reconocida y valorada?
	Interétnicas	Diálogo e integración cultural.	Ordinal	¿Cómo describiría el estado actual de las relaciones interétnicas en el colegio? ¿Crees que tu institución fomenta activamente el diálogo y el entendimiento?
	Educación antirracista	Mitigación del racismo y acciones efectivas.	Ordinal / Likert	¿Cree que la educación puede ser una herramienta efectiva para combatir el

				racismo? ¿Considera que la CEA ayuda a influir en el reconocimiento de los derechos afro? ¿Cree que la escuela promueve una visión de Antirracismo que busca cambiar las estructuras de poder, o solo promueve la "tolerancia"? ¿Crees que el profesorado está capacitado para identificar y abordar el racismo? ¿Con qué frecuencia cree que la escuela actúa para abordar actos de racismo de manera efectiva?
	Prevalencia de discriminación	Frecuencia de actos de racismo y prejuicios.	Nominal / Ordinal	¿Ha tenido alguna experiencia en la que se haya sentido discriminado? ¿Ha presenciado un acto de discriminación? ¿Está de acuerdo con el uso de apodos o insultos basados en el origen étnico? ¿Con qué frecuencia

				presenciaste o fuiste víctima de comentarios o chistes basados en prejuicios? ¿Se habla de forma crítica sobre el racismo como un problema actual y estructural?
--	--	--	--	--

Antes de dar una presentación de los resultados, les daré un pequeño contexto de lo que se viene realizando en el Colegio. Laura Valencia Hernández, docente del colegio Van Uden de la jornada tarde, hace parte del área de ciencias sociales y filosofía, lleva 8 años en la institución, inicio la cátedra de estudios afrocolombiana en la institución desde el 2017, lo que la motivo a generar estos espacios.

En un primer momento la docente vio la necesidad y la importancia de implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pero, además, involucrando a las y los estudiantes que se auto reconocen como pertenecientes a comunidades negras, afrodescendientes, raizal o palenquera. Adicionalmente, puesto que los aportes, historia, cultura y acción política de las comunidades y personas negras/afrodescendientes ha sido invisibilizada en las distintas agencias de educación, la manera más auténtica de visibilizarlos es recurrir tanto a los expertos e investigadores como a las personas mismas que viven y transmiten la cultura, principalmente desde la oralidad y el ejemplo, de allí la idea de vincular desde el semillero afro a las familias de los estudiantes. De igual modo, para la docente era importante que, frente a las prácticas racistas, se generarán espacios seguros antirracistas para las niñas afrodescendientes, brindando herramientas para enfrentar y denunciar estas situaciones.

La profe dividió en dos momentos su experiencia, la primera, en la formulación del proyecto en conjunto con otros docentes del área de Ciencias Sociales, presentó el proyecto

en el Consejo Académico en el año 2017, con el profesor Francisco Casanova y ella como docentes a cargo, desde el primer momento hubo voces en contra que consideraban que este espacio de alguna manera era excluyente sin entender las necesidades, vivencias y problemáticas de los estudiantes afrodescendientes que no eran atendidas dentro del currículo tradicional.

Por otra parte, es usual en las Instituciones Educativas Distritales no suelen ofrecer apoyo a un proyecto hasta que éste, no obtenga resultados o se vuelva visible. Esto genera un círculo vicioso: es difícil alcanzar resultados sin apoyo y no se dará apoyo hasta no mostrar resultados. Por esta razón, el primer año de trabajo la docente no tuvo un horario avalado por coordinación para reunirse, debieron hacerlo en las horas libres de los docentes con la solidaridad de algunos compañeros que les permitían a los chicos ausentarse de sus clases para asistir a los talleres y reuniones del semillero. Los materiales y recursos para los talleres salían del bolsillo de los dos docentes dinamizadores y el apoyo institucional era casi nulo. Segunda, el posicionamiento en el segundo año (2018) del semillero era un espacio reconocido y apreciado por las y los estudiantes participantes, varios docentes valoraban el trabajo que realizábamos, lo cual permitió que las directivas del colegio se abriera dentro de nuestra carga académica una hora para planificar las actividades del proyecto, también desde Secretaría de Educación recibió la asesoría y acompañamiento de un docente de apoyo cultural que les colaboró significativamente en fortalecer el enfoque afro central del semillero.

Los principales desafíos o dificultades que encontró fueron la falta de apoyo y de reconocimiento institucional, especialmente de las directivas, el proyecto fue avalado por Consejo Académico y Consejo Directivo, las directivas del momento consideraron que su impacto en la comunidad no era significativo, en parte debido a prejuicios que aún existen en las instituciones educativas sobre los enfoques poblacionales y diferenciales, por un lado, y sobre la necesidad misma de implementar la cátedra afro, por otro, basados en el mito del mestizaje, se tiende a negar la existencia del racismo y la necesidad de enfrentarlo. Muchas veces las personas asumen que el currículo y las prácticas escolares ya recogen todos o la mayoría de los aportes de las comunidades negras y se niegan a revisar la forma misma en que están reproduciendo una historia parcial, con omisiones y mentiras.

Asimismo, ha podido indicar que consideran que la conformación de colectivos identitarios crea divisiones, sin darse cuenta de que las personas requieren de espacios para dialogar sobre la historia, los problemas, las dificultades que tenemos como parte de un grupo. La resistencia por parte de las directivas no solo se evidencia en una “invisibilización” del proyecto sino en continuas trabas para la participación en eventos, invitaciones, para organizar actividades internas. Finalmente ha logrado identificar las transformaciones que ha causado el semillero dentro de la institución, de la mano de los jóvenes, considerando el semillero como un espacio propio, que les pertenece y que aprecian, generando entre ellos relaciones de solidaridad y apoyo mutuo. Es interesante que, en este momento, algunos de los chicos de quinto y sexto han llegado al semillero porque sus hermanos y otros familiares han sido parte de éste y les han comentado sobre el trabajo que realizan, lo cual, es evidencia del impacto que ha tenido en sus vidas.

Asimismo, las perspectivas teóricas para tener en cuenta fueron la etnoeducación que fue fundamental para definir las variables relacionadas con la frecuencia y efectividad de las estrategias antirracistas (CEA), al buscar promover el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y étnica como eje central de la acción pedagógica y finalmente el racismo y antirracismo fueron conceptos que proporcionaron los parámetros para evaluar la percepción de la efectividad de las acciones contra el racismo y el nivel de satisfacción con las relaciones interétnicas, sirviendo como indicadores de la calidad de estas interacciones en un entorno potencialmente afectado por prejuicios o discriminación. Para la medición, se implementó la escala tipo Likert, que permitió a los participantes expresar su grado de acuerdo, desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo", o bien, la frecuencia de sus experiencias, proporcionando datos cuantificables sobre sus percepciones y vivencias.

Este enfoque permitió, en primer lugar, la comparación de hallazgos al contrastar los resultados estadísticos de la encuesta, los niveles de racismo latente frente a los puntajes de efectividad de las C.E.A. con las narrativas profundas obtenidas de las entrevistas, buscando convergencias o divergencias para una visión matizada. En segundo lugar, se implementó una explicación cualitativa que analiza cómo la etnoeducación, a través de la C.E.A., opera como una herramienta pedagógica frente a las estructuras de exclusión. Finalmente, la relevancia de este análisis radica en la necesidad de evaluar la efectividad real de la C.E.A. como estrategia de antirracismo institucional; no basta con su implementación normativa, es fundamental comprender cómo los estudiantes y docentes, a través de sus testimonios, interpretan la recepción de estos contenidos y su impacto en la transformación de imaginarios sociales.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Este informe detalla los resultados del diagnóstico sobre las estrategias antirracistas, implementación de la C.E.A. dentro del Colegio Antonio Van Uden 2025. La muestra seleccionó a 50 estudiantes a una encuesta, los estudiantes están entre los 14 a 22 años de edad, un 44% de los estudiantes son de grado octavo, 38% de grado 11 y el 18% entre sexto, séptimo, noveno y décimo, además un 48% se identifican como hombres, 52% como mujeres y 2% se identifica como no binario. Por otra parte, un 60% de los estudiantes no se auto reconoce parte de ningún grupo étnico, 24% se autoreconocen como afrodescendientes, 10% como mestizo, 4% como personas negro o negra y un 2% raizal.

En cambio, a los 5 docentes se les realizó una encuesta de preguntas abiertas, en donde la mayoría de los docentes dictan en los grados séptimo, decimo y once, luego predomina los grados noveno, octavo y sexto. Por otra parte, un 66.7% se autoreconocen como indígenas y un 33.3% se autoreconocen afros.

I. Conocimiento y Percepción sobre la Etnoeducación y la CEA

Analizar la percepción de los estudiantes y docentes sobre la efectividad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la fomentación de relaciones interétnicas más equitativas. Estas preguntas sirvieron como una base para medir la familiaridad, la

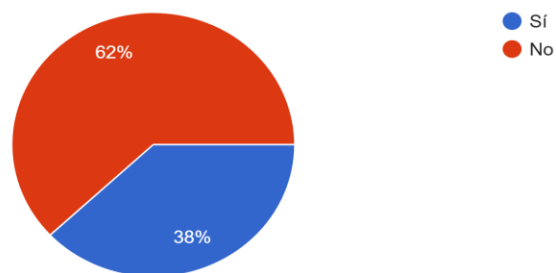
participación y la opinión de los estudiantes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y su potencial para mejorar las relaciones interétnicas, que es precisamente el objetivo específico que busco abordar. La distribución de las preguntas fue:

Las primeras preguntas establecieron el punto de partida para interpretar las percepciones, asegurando que las opiniones se basaran en algún conocimiento o exposición a los temas, la relevancia de estas preguntas es que me permitieron segmentar las respuestas y entender si la percepción de la efectividad proviene de la experiencia directa o de una idea general. El notable desconocimiento de la C.E.A por parte de la mayoría del estudiantado sugiere que la percepción de su efectividad, por lo momento, limitada o inexistente. Este hallazgo evidencia una brecha significativa entre la normativa legal y la ejecución pedagógica real dentro de la institución.

Las demás preguntas midieron el nivel de implementación práctica y la experiencia del participante con la Cátedra, abordaron directamente la opinión sobre el papel de la CEA y la Etnoeducación como herramientas para la equidad, establecieron el contexto actual de las relaciones interétnicas y la presencia de discriminación en el entorno educativo.

Figura 1

¿Ha escuchado alguna vez el término de Etnoeducación?



Nota. Porcentaje de personas encuestadas que sí y que no han escuchado el termino etnoeducación. Elaboración propia. 2025.

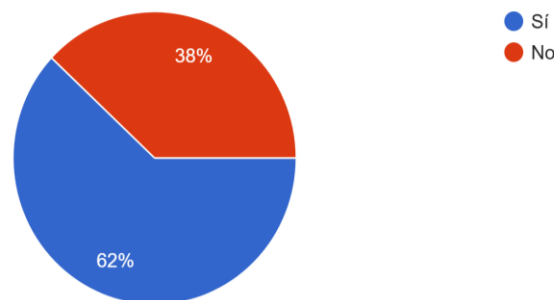
La Figura 1 nos muestra un desconocimiento de la terminología, evidenciando una brecha entre la normativa legal y la realidad pedagógica en el Colegio Antonio Van Uden. Para Mena García (2022), el hecho de que un 62% de los estudiantes no han escuchado sobre la

etnoeducación nos sugiere que África aún no es posible en la escuela. Aunque no han escuchado la terminología textualmente, dentro de la institución ven contenidos de la diáspora africana. Pero también observamos que un 38% si reconoce la terminología, por lo tanto, podemos concluir de esta grafica que el resultado de esta pregunta indica la implementación curricular en la institución es, por el momento insuficiente o poco visible. El predominio del desconocimiento actúa como una especie de barrera para el pensamiento crítico, sin el concepto de etnoeducación, los estudiantes pueden carecer de una claridad para reconocer y denunciar microagresiones racistas en el aula, fortaleciendo la necesidad de la C.E.A. dentro de la institución.

Finalmente, al articular este resultado con la de los docentes que alguno nos mencionó que reconocen la C.E.A. sea obligatoria según el Decreto 1122 de 1998, muchos lo consideran como una carga académica o un requisito burocrático por la falta de tiempo y capacitación, pero podemos ver que no es un concepto identificable para el alumno. Asimismo, los docentes afirman que la etnoeducación es “transversal”, pero uno admite que “A veces se queda en el papel o en la conmemoración del día de la afrocolombianidad” esto lo podemos reforzar con el autor Caicedo y Castillo (2022) que nos menciona que la etnoeducación sufre escolarización que la vacía de contenido político, se convierte en un término técnico que no llega al sujeto pedagógico que en este caso son los estudiantes.

Figura 2.

¿Ha escuchado alguna vez de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)?



Nota. Porcentaje de personas encuestadas que sí y no han escuchado el termino de Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Elaboración propia. 2025.

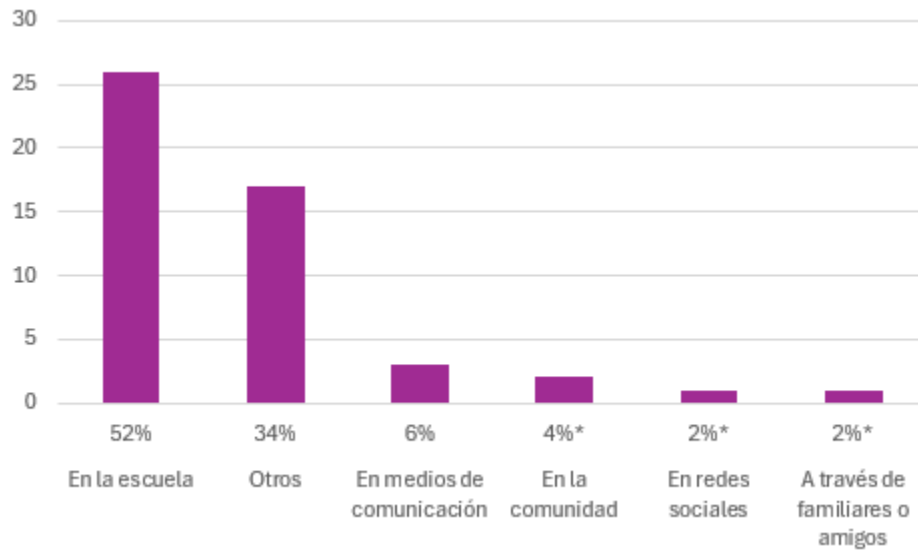
La Figura 2 no solo muestra un desconocimiento léxico, sino que evidencia la brecha entre la normativa legal y la realidad pedagógica en el Colegio. Para Mena García (2022), el hecho de que la mayoría de los estudiantes no haya escuchado la terminología de la etnoeducación, con esto podemos sugerir que "África aún no es posible en la escuela" y el 62% ignora el concepto, es probable que la historia afrocolombiana se siga tratando como un evento aislado (como la celebración del 21 de mayo) y no como un componente estructural de la identidad nacional.

Asimismo, para Chaves Contreras (2023), nos menciona que la C.E.A. no debe quedarse solo en un contenido, sino como una experiencia pedagógica y metodológica. dado que los estudiantes identifican la Cátedra como una actividad aislada, pero no logran conectarlo con la propuesta política, y pedagógica de la etnoeducación.

En comparación a Mena García (2022), Chaves Contreras (2023), cuestionaría si realmente es posible África en la escuela más allá de la mención de la palabra, podría indicarse que la enseñanza se limita a una pedagogía de la celebración o a eventos específicos como lo es el día de la afrocolombianidad. Además, dentro desde la perspectiva del autor Artunduaga (2024), al conocer el nombre de la C.E.A es un primer paso, pero no garantiza la eliminación del racismo escolar, convirtiéndose en un cumplimiento burocrático de la Ley 70 de 1993. Como podemos apreciar en la Figura 2, más de la mitad de las personas encuestadas conoce de cátedra. Sin embargo, como se señala ello no garantiza la eliminación del racismo escolar. La Cátedra tienen mayor recordatorio nominal que la etnoeducación, mostrando una fragmentación del saber, pero si lo vemos desde los docentes señalan que la C.E.A. se asocia a eventos "Se realizan izadas de bandera y carteleras referidas al tema" dejando la C.E.A. como algo cultura y ya. Esto desde la mirada de Sotelo (2014) se implementa desde la forma episódica, en donde el estudiante reconoce el nombre del evento o conmemoración, pero no el proyecto global de transformación social que implica la etnoeducación.

Figura 3

¿A través de qué medio o canal conoció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos??

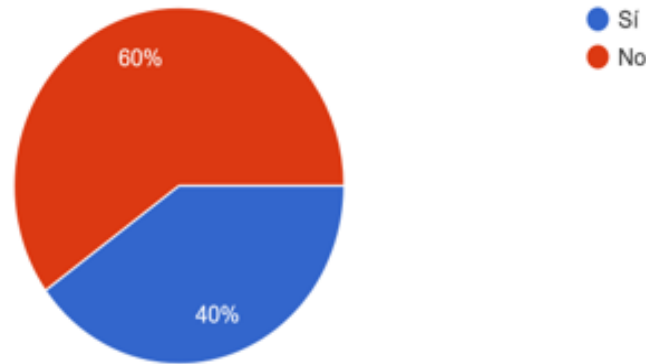


Nota: Grafica de barras en donde muestra el medio por el cual los estudiantes escucharon sobre las Cátedra y sobre la etnoeducación. Elaboración propia. 2025

Por otra parte, respecto a la Figura 3 los canales de socialización del conocimiento, se puede observar que el 52%, del reconocimiento proviene del entorno educativo, pero, no obstante, el otro porcentaje de “Otros” es de un 34% mostrando una fragmentación en el origen de la información. Además, Chaves Contreras (2023) nos dice que la C.E.A. debe ser una implementación curricular formal, sin embargo, la escuela aparece como fuente principal y en donde la C.E.A es obligatoria por ley, se esperaría que el 100% de los estudiantes conocieran el término. Lo analizamos desde la óptica de Artunduaga (2024), el cual nos menciona, que las estrategias antirracistas deberían ser un compromiso institucional, al ver un solo un pequeño grupo reconozca el impacto directo de su comunidad, deja toda la responsabilidad a la institución.

Figura 4

¿Ha participado en algún espacio o actividad relacionada con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?



Nota. Grafica de torta en donde se refleja si los estudiantes han participado en actividades de la C.E.A. Elaboración propia. 2025.

El análisis de la Figura 4 es crucial, ya que se evaluó la comprensión del propósito fundamental del marco teórico que soporta las estrategias antirracistas, el hecho de que el 60% de los estudiantes manifiesten no haber participado en actividades de la C.E.A. es algo preocupante, ya que dentro de la institución han venido realizando varias actividades en el transcurso del año y se incluye la participación de todo el colegio. Desde una mirada sociológica, esta brecha del 60% no es de un dato accidental, refleja lo que nos dice Castillo Guzman y Caicedo Ortiz (2022) describen como la fragilidad institucional de la etnoeducación. Aunque la C.E.A. es obligatoria por ley desde 1998, su implementación real suele quedarse a voluntad individual de las instituciones, en lugar de ser un eje transversal del currículo.

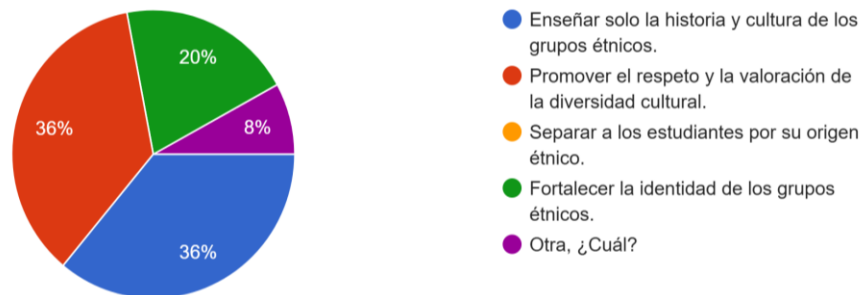
Asimismo, para Mena García (2022) la etnoeducación no solo para “enseñar sobre negras”, sino un proyecto de emancipación epistémica, al que un 40% represente el avance de la visibilización de las comunidades afros en el sistema educativo, teniendo una idea de las luchas históricas por el reconocimiento y la importancia de este. Seguida del 60% que

sugiere que el sistema educativo aun opera bajo un modelo de monoculturalidad. Si la mayoría de los estudiantes no transitan por estos espacios, la etnoeducación se mantiene como un “anexo” periférico y no como un dialogo intercultural real.

Este resultado es importante en el contexto de evaluar la implementación de estrategias antirracistas del Colegio Antonio Van Uden, ya que la participación activa es clave para la transformación de percepciones y actitudes. Como podemos apreciarlo en la Figura 4. Esto refleja que la mayoría de los estudiantes son receptores pasivos de información, no actores de su aprendizaje, pero contrastándolo con uno de los docentes nos mencionan que “Faltan espacios prácticos y recursos para que los estudiantes se involucren más allá de la clase magistral”. Desde la mirada de Mena (2022) la educación antirracista requiere una pedagogía de la acción. Si el 60% no participa, se mantiene una estructura jerárquica donde el saber afro es un objeto de estudio y no una vivencia.

Figura 5

¿Cuál cree que es el principal objetivo de la Etnoeducación en Colombia?



Nota. Grafica de torta en donde se evalúa el principal objetivo de la cátedra. Elaboración propia. 2025.

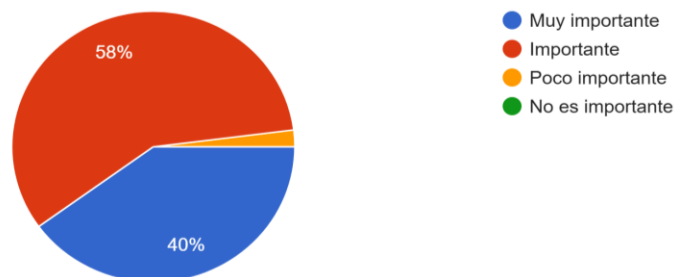
En la Figura 5 manifiesta una reveladora muestra de la percepción conceptual de los estudiantes sobre la verdadera finalidad de la etnoeducación. Un 36% de los estudiantes

creen que el objetivo es enseñar sobre la historia y cultura de los grupos étnicos. Para el autor Sotelo (2014), esto puede ser un síntoma de una etnoeducación despolitizada, donde los estudiantes perciben la C.E.A. como una clase sobre el pasado o datos curiosos culturales, perdiéndose el potencial de esta como lugar enunciativo, una comprensión fragmentada y parcialmente del objetivo de la Etnoeducación en Colombia. Mientras que un 36% lo asocia correctamente con la promoción del respeto y la valoración y visión transformadora, otro 36% lo limita a la simple transmisión de contenidos (visión instrumental).

Finalmente, podemos ver que se percibe como un ejercicio de tolerancia o datos históricos, no como una justicia social, uno de los docentes nos mencionó que “El objetivo es que se respeten entre ellos y acepten la diferencia”, esto lo contrastamos con la autora Mena (2023), el enfoque es el respeto y a la diversidad suele ser una estrategia del mestizo para evitar hablar del racismo estructural y privilegios.

Figura 6

¿Considera que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es importante y que ayuda a influir en el reconocimiento de los derechos de las comunidades afro en la escuela?



Nota. Grafica de torta en donde se muestra la importancia de la C.E.A. y la influencia que puede llegar a tener en los derechos de las comunidades afro dentro de la institución.

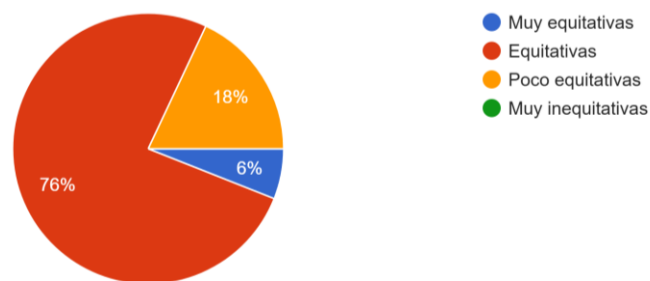
Elaboración propia. 2025.

En la Figura 6 se observó que para el 58% del estudiantado es "Importante" y para el 40% es Muy importante la inclusión del CEA para construir relaciones equitativas. Para Sotelo (2014), la etnoeducación requiere que los sujetos se reconozcan como parte de un cambio. Que el 98% de los estudiantes considere esta inclusión como Importante o Muy importante indica que existe un terreno fértil para transformar la escuela. Los estudiantes ya le han otorgado legitimidad al tema. Sin embargo, al contrastar este dato con la gráfica anterior donde el 60% no ha participado en actividades, se hace evidente que la institución necesita reforzar sus actividades y capitalizarlas en este interés ya que se encuentra el deseo de equidad, en dónde los estudiantes no están encontrando un cause pedagógico real en el aula,

Pero viéndola desde la perspectiva de Moreno Figueroa y Wade, la construcción de relaciones equitativas no debe ser un proceso natural, sino una lucha contra el racismo estructural, dónde los estudiantes parecen intuir que la educación es la vía para dismantelar estas jerarquías. No obstante, los autores advertirían que esta percepción de importancia podría quedarse en una visión abstracta, si no se traduce en estrategias antirracistas concretas que cuestionen el privilegio y la exclusión histórica en la escuela colombiana.

Figura 7

¿Cómo describiría el estado actual de las relaciones interétnicas en el colegio?

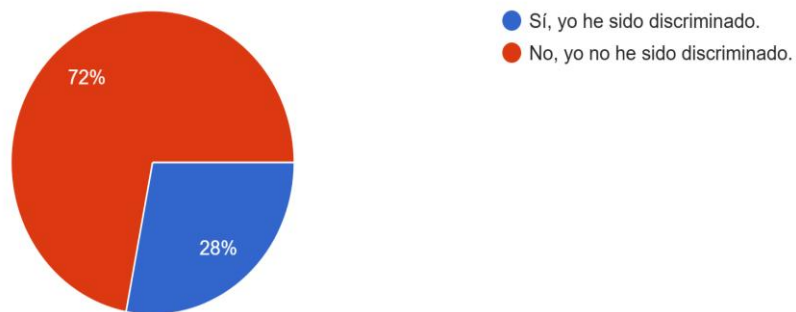


Nota. Grafica en donde se pregunta el estado actual de las relaciones interétnicas en el colegio. Elaboración propia. 2025.

En la Figura 7 nos ofrece una lectura compleja sobre la convivencia en el Colegio Antonio Van Uden, si bien la mayoría califica las relaciones como "Equitativas" un 76%, pero si lo vemos desde el marco teórico el racismo escolar y el antirracismo sugiere que este resultado debe leerse con cautela académica. Para Moreno Figueroa y Wade, el racismo en contextos latinoamericanos podría operarse mediante el ideal del mestizaje y la negación del conflicto racial. Que un 76% describe las relaciones como equitativas podría ser un síntoma de lo que los autores llaman invisibilidad, si no se habla de raza en la escuela, se asume que no hay problemas. Sin embargo, bajo esa superficie de equidad pueden persistir jerarquías y microagresiones que el estudiantado aún no tiene herramientas para nombrar dado el 62% de desconocimiento conceptual visto en la Figura 1.

Figura 8

¿Ha tenido alguna experiencia en la que se haya sentido discriminado por motivos étnicos o raciales?



Nota. Se pregunta si los estudiantes han sido discriminados por tu etnia. Elaboración propia. 2025.

En la Figura 8 nos muestra un punto de inflexión de nuestro diagnóstico, ya que pasamos de las percepciones a la experiencia de los estudiantes. El hecho de que un 28%

de los estudiantes manifieste haber sido discriminado por motivos raciales o de discriminación es una cifra algo alarmante que desmitifica la supuesta "equidad" del 76% analizada en la gráfica anterior, pero también nos surge la pregunta de ¿Qué tipo de discriminación están identificando los estudiantes? Realizando un contraste con los 14 estudiantes que hacen parte de una comunidad étnica, 11 se autoreconocen como afros, 2 se autoreconoce como jóvenes negros y 1 que se autoreconoce raizal, de estos estudiantes 5 confirman que, Si han sido discriminados racialmente, pero es alarmante que 9 estudiantes pertenecientes a grupos étnicos afirmen No haber sido discriminados, a pesar de que el 48% de la población general admite haber presenciado actos racistas en el colegio. Mena (2022) explica que las víctimas de racismo estructural a menudo desarrollan mecanismos de defensa como la naturalización. Si estos jóvenes no identifican como discriminación los "chistes" o la "recocha", mencionado por alguno de los docentes, es porque la escuela no ha proporcionado las herramientas de interculturalidad crítica necesarias para desnaturalizar la violencia simbólica.

Lo podemos observar en la Tabla 2 se realizó una filtración de datos.

Tabla 2

Cantidad de personas que se autoreconocen dentro de una comunidad étnica

Grupo Étnico	Cantidad
Afrocolombiano	11
Negro	2
Raizal	1
Total	14

Nota. Tabla en donde se muestra la cantidad de personas que se autoreconocen afro, negro o raizal. Elaboración propia. 2025.

Tabla 3

Filtración de las respuestas por pertenencia étnica y no étnica

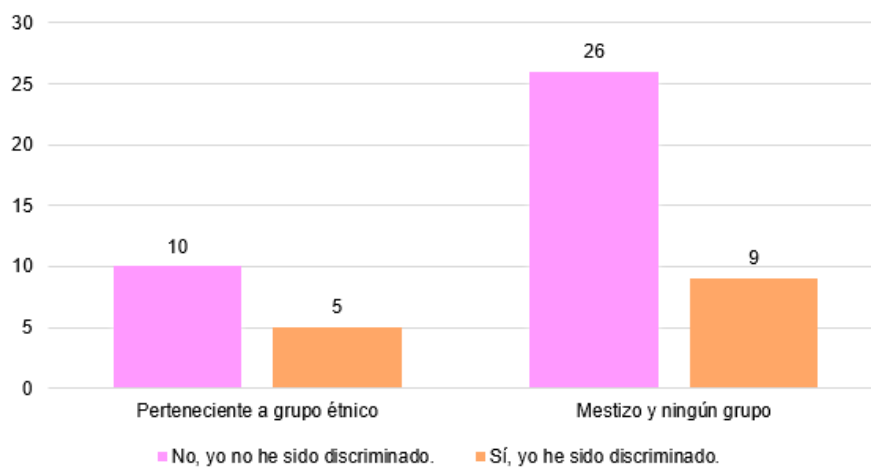
	Perteneciente a grupo étnico	Mestizo y ningún grupo	
No, yo no he sido discriminado.	10	26	36

Sí, yo he sido discriminado.	5	9	14
Total general			50

Nota. Tabla en donde se muestra los resultados de los estudiantes que son pertenecientes a comunidades étnicas y los que hacen parte de ninguna, cantidad de los que si han sido discriminados y los que no lo han sido. Elaboración propia. 2025.

Figura 8.1

Comparación de los que si se han sentido discriminados y los que no se han sentido discriminados.



La tabla revela que 9 estudiantes que se identifican como "Mestizos o ningún grupo" afirman haber sido discriminados. Sociológicamente, esto sugiere un fenómeno de confusión conceptual. Según Moreno Figueroa y Wade, en sociedades donde impera la ideología del mestizaje, el racismo se vuelve difuso. Es probable que estos estudiantes estén asociando la "discriminación racial" con otras formas de exclusión (clasismo o bullying general), lo que demuestra que la falta de un currículo etnoeducativo sólido (desconocido

por el 62%) impide que el alumnado diferencie las violencias estructurales de los conflictos interpersonales.

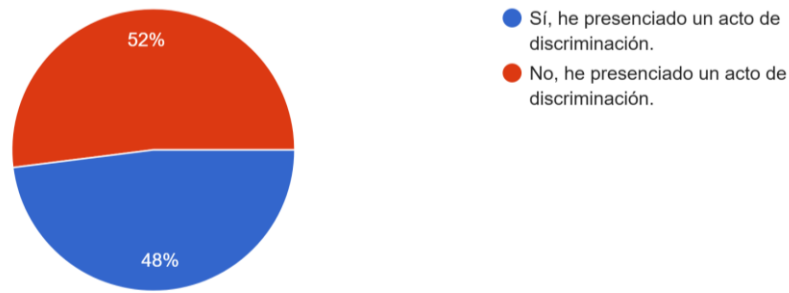
Este resultado nos deja con la incógnita, de que actos los consideran discriminatorios o racistas, visto desde, Moreno Figueroa y Wade (2023), nos menciona que el racismo no puede seguir siendo un evento aislado, sino una estructura que marque los cuerpos y las trayectorias de vida. Un 28% de incidencia en una muestra de 50 personas indica que el racismo o la discriminación es una realidad tangible y frecuente en el Colegio Antonio Van Uden.

Por lo tanto, el contraste entre el 76% que califica las relaciones como equitativas y el 28% que admite haber sido discriminado confirma la tesis de Sotelo (2014) sobre la "percepción fragmentada". La discriminación ocurre en los márgenes de la vigilancia institucional. Que 5 de los 14 estudiantes étnicos sí reconozcan la agresión indica que existe un núcleo de resistencia y conciencia, pero que este se encuentra aislado frente a una mayoría que prefiere mantener la narrativa de "normalidad" escolar.

Los autores sostienen que, en contextos de ceguera al color, este porcentaje suele ser solo la punta del iceberg, ya que muchas formas de discriminación (microagresiones o racismo cotidiano) a menudo no se denuncian o no se identifican como tales por falta de formación etnoeducativa. Asimismo, para Caicedo y Castillo (2016), la discriminación racial en la escuela suele atentar directamente contra el fortalecimiento de la identidad que propone la etnoeducación. Que 14 estudiantes se sientan discriminados sugiere que el currículo y la convivencia escolar no están ofreciendo un entorno seguro. Los autores nos plantean que la etnoeducación debe ser la respuesta política a esta violencia; por tanto, este resultado justifica una intervención que no sea solo informativa, sino reparadora y de choque contra el racismo escolar.

Figura 9

¿Ha presenciado un acto de discriminación por motivos étnicos o raciales?



Nota. Gráfica en donde si o no han presenciado actos de discriminación por su étnica.
Elaboración propia. 2025.

Al analizar la anterior y la que viene a continuación Figura 9 podemos ver que el diagnóstico alcanza su punto de mayor tensión crítica, la evidencia de que el racismo escolar es una realidad cotidiana y presenciada por casi la mitad de la población estudiantil, mientras que las herramientas teóricas para comprenderlo y desmantelarlo la Etnoeducación siguen siendo desconocidas para la mayoría. El hecho que un 48% de los estudiantes, podemos decir que casi 1 de cada 2 ha presenciado un acto de discriminación es demoledor, realizando un contraste con la Tabla 1 y la Tabla 2, de los estudiantes que se autoreconocen afros negros y raizal en la anterior observamos que solo 5 estudiantes han sido diseminados y 10 no lo han sido, pero en esta pregunta 8 estudiantes han percibido actos de racismo en la escuela y 7 no han percibido ningún acto de discriminación racial en la institución. Esta disparidad numérica sugiere una compleja relación con la identidad Afro. Los datos indican que para el estudiante es mucho más sencillo reconocer el racismo cuando ocurre hacia un tercero, mientras que existe una tendencia a la negación (mayoría de respuestas "No") cuando la agresión es propia. Este mecanismo actúa como una barrera de protección de la identidad, intentando minimizar el impacto emocional que supone aceptarse como víctima de discriminación en el espacio educativo.

Finalmente, el informe destaca perfiles específicos en el reporte de estas situaciones. Se observa que los estudiantes que se autoidentifican específicamente bajo la categoría de "Negro" muestran una tendencia ligeramente superior a reportar experiencias

positivas de discriminación en ambas tablas. Por el contrario, el reconocimiento de actos externos de racismo es un factor transversal, afectando y siendo percibido de manera similar por todas las categorías de identidad analizadas, incluyendo a sujetos Afro, Negros y Raizales, además. el contraste es revelador: mientras solo 5 estudiantes étnicos admiten

	Perteneciente a grupo étnico	Mestizo y ningún grupo
Si, he presenciado un acto de discriminación racial	8	16
No, he presenciado un acto de discriminación racial	7	19

haber sido discriminados personalmente, 8 estudiantes del mismo grupo reconocen haber presenciado actos racistas hacia otros. Según Mena (2022), esto confirma que el racismo se procesa mejor como un fenómeno ajeno. Admitir la agresión propia hiere la identidad, mientras que observar la ajena permite denunciar la injusticia sin la carga emocional de la victimización.

Tabla 4

Filtración de los estudiantes que han presenciado un acto de discriminación por motivos étnicos o raciales por pertenencia étnica y no étnica

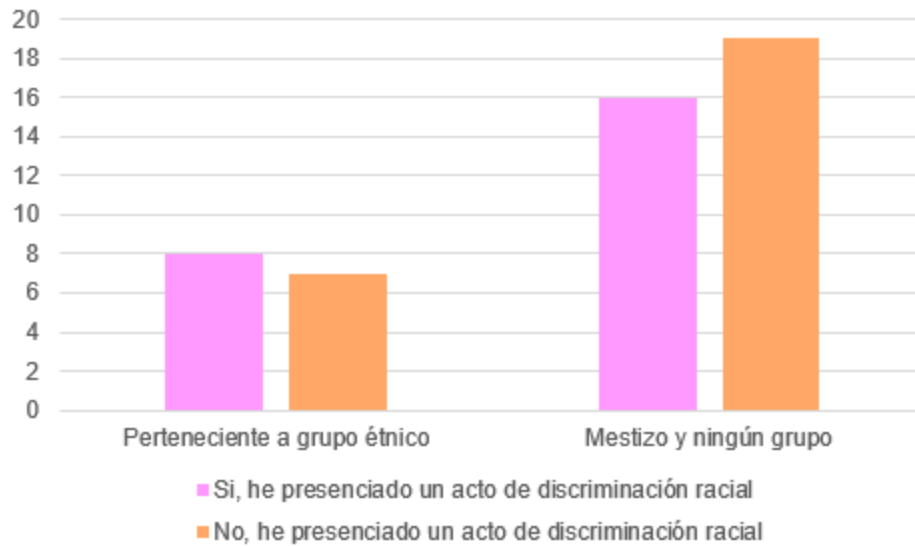
Nota. Tabla donde se evidencia sí o no han presenciado actos de discriminación racial los estudiantes pertenecientes a una comunidad étnica y los que no otro tipo de discriminación.

Elaboración propia. 2025.

Figura 9.1

Comparación de los que si se han presenciado actos de discriminación y los que no han presenciado actos de discriminación

.



Nota. Grafica comparativa. Elaboración propia, 2025.

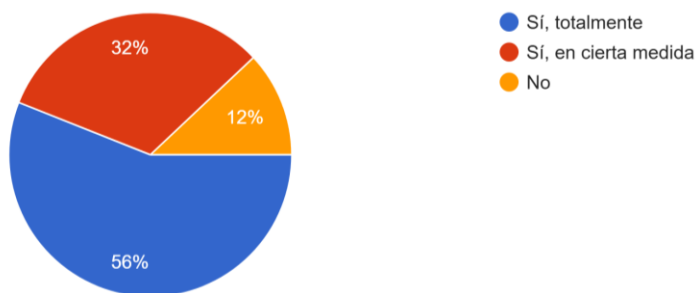
Por lo cual, llama la atención que 19 estudiantes no étnicos afirmen no haber presenciado nada. Sociológicamente, esto puede interpretarse como una ceguera racial o una normalización total del entorno. Para estos estudiantes, lo que ocurre en los pasillos es "normal". Como señalan los autores, la falta de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) participativa (60% no participa en talleres) impide que este grupo desarrolle la empatía necesaria para identificar la violencia simbólica que sufren sus compañeros.

Asimismo, bajo la tesis de Moreno Figueroa y Wade, esto nos indica que el racismo en el Colegio Antonio Van Uden no es un hecho aislado, sino una dinámica de interacción social establecida. Resaltando que, en gráficas anteriores el 76% calificaba las relaciones como equitativas, aquí el 48% admite haber presenciado discriminación racial o discriminación. Esto nos indicó que los estudiantes han normalizado el racismo o actos de discriminación a tal punto que no lo consideran un factor que altere la equidad de manera integral, tratándolo como un ruido de fondo aceptable en la convivencia escolar. Mientras el 48% presencia actos racistas, el 62% desconoce el término de Etnoeducación. Para Sotelo (2014), este sería el escenario ideal para la perpetuación del racismo escolar. Por lo tanto, el hecho de que el 52% diga no haber presenciado actos racistas, frente a un 48% que sí, revela una percepción fragmentada. Es probable que la discriminación ocurra en

espacios no supervisados o que esté tan camuflada en "bromas" o jerga escolar que la mitad de la población la pase por alto. La ausencia de un currículo etnoeducativo (desconocido por el 62%) impide unificar el criterio sobre qué constituye un acto de racismo, dejando la justicia escolar al arbitrio de la percepción individual. Por lo cual, existe una tendencia a invisibilizar el conflicto; muchos estudiantes marcan No, a pesar de la persistencia de tensiones. Uno de los docentes nos menciona que “A veces hay roses que los chicos llaman pesadez o recocha, pero que el fondo tiene una carga racial que no siempre se reporta como tal” esto lo reforzaremos con la autora Mena (2022), el racismo en la escuela suele operar mediante la normalización. Si los estudiantes no identifican el bullying racial como discriminación, es porque la pedagogía no ha desnaturalizado el racismo cotidiano.

Figura 10

¿Cree que la educación puede ser una herramienta efectiva para combatir el racismo y la discriminación racial?



Nota. La grafica muestra si los estudiantes creen que la educación puede ser una herramienta efectiva para combatir el racismo y la discriminación en la sociedad
Elaboración propia. 2025.

En la Figura 10 da cierre a nuestro primer círculo de investigación al evaluar la confianza de los estudiantes en el sistema educativo que lo vean como un mecanismo de cambio social, un 88% Si, totalmente y Si, de cierta medida, creen que la educación es una herramienta efectiva contra el racismo. El 56% de los estudiantes que creen totalmente en la educación como herramienta antirracista, validando la tesis de Sotelo sobre la escuela como un lugar de enunciativo, estos estudiantes nos muestran la esperanza que aún tienen en el aula, esperando que allí se desmantele las lógicas coloniales. Desde la mirada de Moreno Figueroa y Wade (2023), se podría analizar que el 32% de los encuestados afirman que la educación es cierta media es una herramienta efectiva para combatir el racismo en la sociedad y que el 12% que dice que no, reflejan una comprensión más realista del racismo estructural, la educación por si sola, no podría acabar con un racismo que es sistémico y jerárquico. Una clase o una catedra podría percibirse como insuficiente, si no hay cambios en la estructura social, económica y política del país. Finalmente, Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2022) nos argumentan que para que haya una educación realmente efectiva contra el racismo, debe pasar de ser una educación homogénea a una etnoeducación crítica. Al ver que el 12% es escéptico, confirma la advertencia de los autores: la educación sigue siendo monocultural y sigue añadiendo contenidos étnicos de forma superficial.

La efectividad que el 56% reclama solo es posible si se implementa una justicia curricular que reconozca los saberes de otros. Asimismo, los docentes mencionaron el uso de estrategias etnoeducativas, como nos menciona la docente del área de ciencias sociales “1. La participación de las comunidades NARP y de las familias. 2. Una apropiación por parte de todos los docentes de los lineamientos nacionales y distritales. 3. Asumir perspectivas de educación antirracista que implican reconocer, cuestionar y desmontar las propias prácticas racistas 4. Formación en historia y cultura afro.”, otro docente del área de Ciencias Naturales, nos mencionó que utiliza “Tics, proyectos transversales” pero estas no logran ser identificadas nominalmente por el alumnado, corroborando que creen en la educación como herramienta para combatir el racismo.

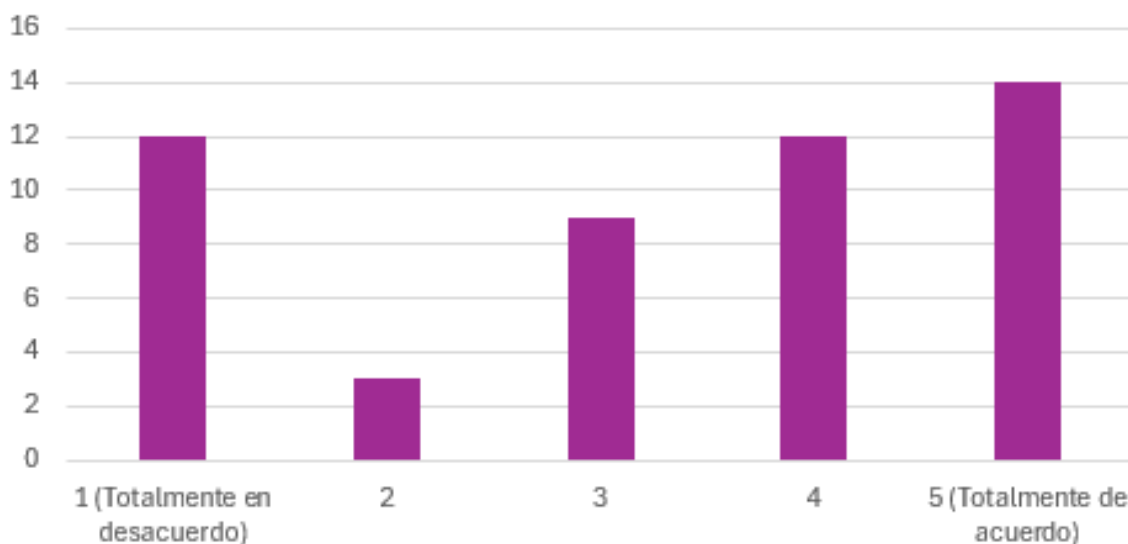
II. Antirracismo y Racismo

Las preguntas propuestas fueron altamente efectivas para cumplir el objetivo de explorar las narrativas y discursos de estudiantes y docentes respecto a la identificación de las estructuras de poder racializadas, antes mencionado en el planteamiento del problema, dentro del ambiente escolar. Se enfocó en los estudiantes la operación sistémica del racismo, más allá de los actos individuales de discriminación.

El objetivo requirió identificar las estructuras de poder racializadas, al analizar tres dimensiones clave de la vida escolar donde el poder se manifiesta por medio de prácticas interpersonales. Las preguntas llegaron a realizarse con una exploración de cómo las dinámicas de poder se filtran en las interacciones diarias y en la aplicación de normas y sobre la narrativa institucional frente al racismo y su capacidad de cambio estructural.

Figura 11

Está de acuerdo con uso de apodos o insultos basados en el origen étnico o color de piel.



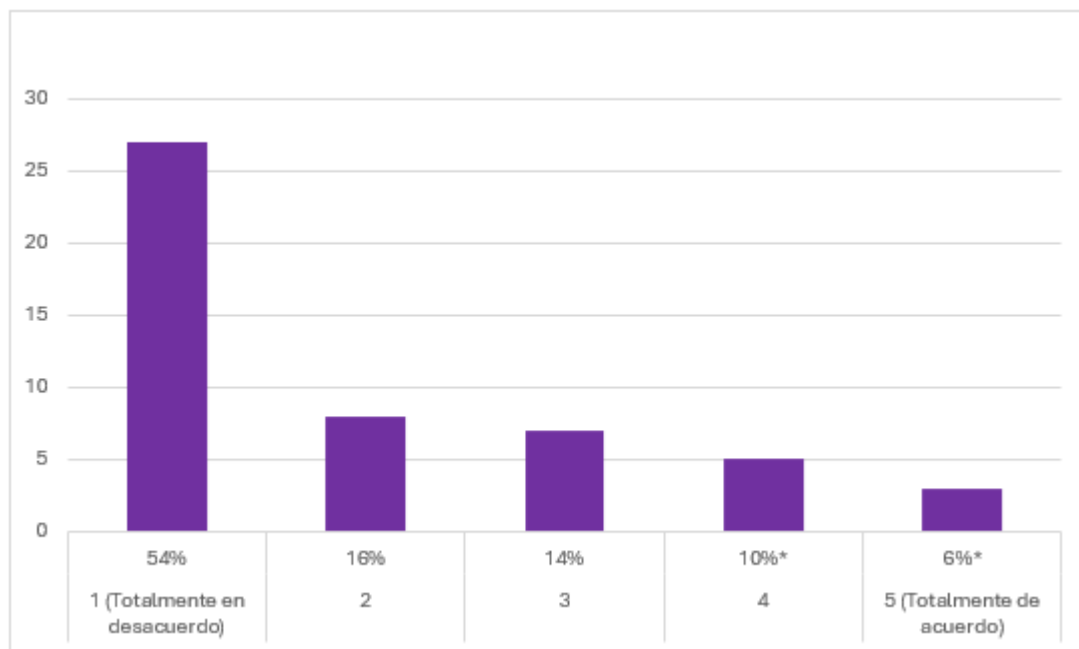
Nota. Se detalla los resultados de los estudiantes que están de acuerdo con uso de apodos o insultos basados en el origen étnico o color de piel. Elaboración propia. 2025

A continuación, veremos la Figura 11 en esta gráfica de barras horizontales sobre el uso de apodos o insultos racistas es algo alarmante y revelador, ya que en las gráficas anteriores los estudiantes exploraban una valoración positiva de la equidad de un 98%, evidenciando un comportamiento ético y por otra parte, de manera contradictoria la

normalización de la violencia. Los resultados nos muestran una polarización algo peligrosa, porque 14 estudiantes de totalmente de acuerdo y 12 de acuerdo, validan el uso de apodosos o insultos a sus compañeros por su origen étnico, esto significa que un 52% de los estudiantes aprueban el maltrato verbal racial, esto lo podemos reforzar con Moreno Figueroa y Wade, nos menciona que el racismo en la sociedad latinoamericana se suele camuflar frecuentemente bajo el “humor” o el “juego”, dando a entender que el insulto no es percibido como una agresión estructural, sino una práctica legítima de interacción entre los estudiantes, normalizando el insulto se convierte en la base de la jerarquización racial en la escuela.

Figura 12

Siente que algunos profesores tienen expectativas más bajas para estudiantes de ciertos orígenes raciales o étnicos.



Nota. Evidencia de los estudiantes que sienten que algunos docentes tienen expectativas más bajas para estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas. Elaboración propia. 2025.

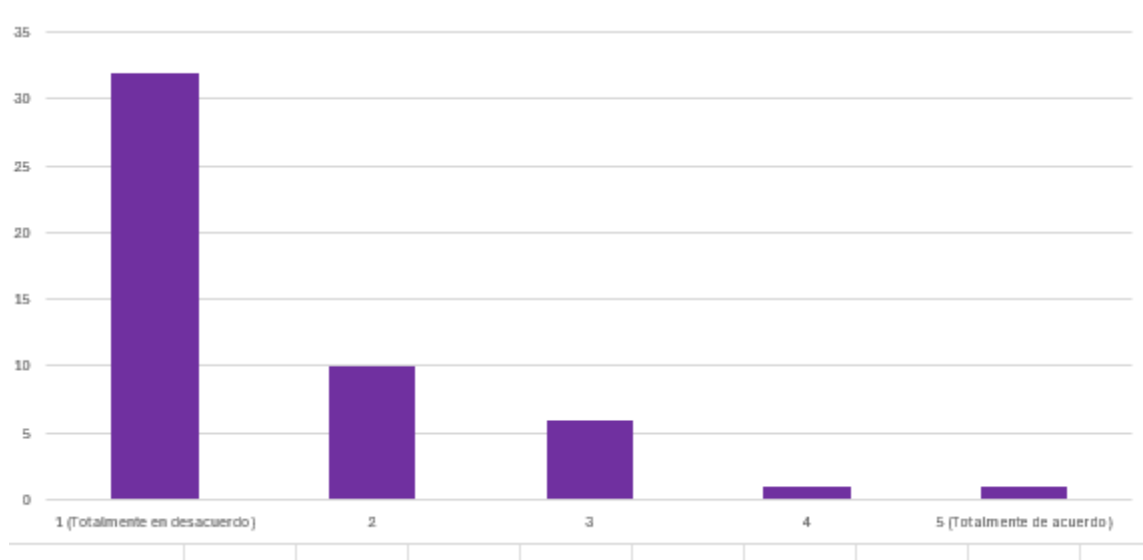
En la Figura 12, respecto a la percepción de si algunos profesores tienen expectativas más bajas basadas en el origen racial o étnico de los estudiantes, esta pregunta

es crucial para entender las dinámicas del racismo escolar dentro del Colegio, ya que exploramos las percepciones sobre las expectativas docentes y el posible sesgo racial en la evaluación del potencial académico. En la gráfica de barras nos revela que 2 estudiante totalmente de acuerdo y 6 estudiantes de acuerdo, sienten que los profesores tienen expectativas más bajas para ciertos grupos étnicos, teniendo en cuenta que 7 estudiantes se mantienen neutral. Para Caicedo y Castillo (2016), cuando un docente tiene expectativas bajas, cuando un estudiante así lo percibe, se genera una crónica de exclusión que afecta de manera automática y rendimiento. Aunque 27 estudiantes están en total en desacuerdo, pero el hecho de que existe una minoría significativa que percibe este sesgo es suficiente para señalar una falta o falla en la equidad institucional.

Este diagnóstico sumado a los testimonios anteriores de alguno de los docentes ven la C.E.A. como una carga, mostrando una falta de una etnoeducación real afectando la forma en que los docentes valoran a sus estudiantes. Si el docente no ha pasado por un proceso de antirracismo, es lo más probable que siga reproduciendo estereotipos, por ejemplo; estudiantes afros asociarlos con el deporte y el baile, de forma inconsciente, reflejando sus malas expectativas académicas y profesionales para estos estudiantes

Figura 13

Está de acuerdo que la disciplina (castigos, llamados de atención) se aplica de forma más estricta a ciertos grupos raciales.



Nota. Muestra el punto de opinión de los estudiantes en base de si están de acuerdo o en desacuerdo del tipo de disciplina que se le aplica a los jóvenes de diferente étnica.

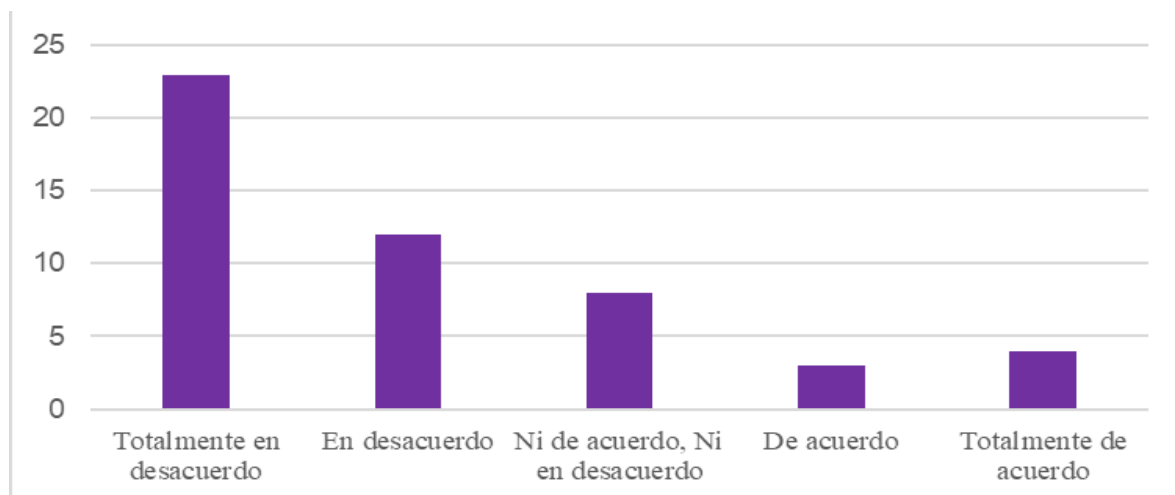
Elaboración propia. 2025.

A diferencia de la gráfica anterior sobre los insultos, donde se evidencia una normalización del racismo, en la figura 13 observamos una percepción mayoritariamente imparcial, con matices algo críticos que analizaremos a la luz de algunos autores propuestos. Primero haciendo un contraste con el libro de El racismo escolar: debates educativos y crónicas, nos plantean que el racismo en la escuela también se manifiesta en quien es vigilado, quien es castigado y bajo qué argumentos, la gran mayoría de los encuestados 32 personas están totalmente en desacuerdo en relación a qué? y 10 en desacuerdo, percibimos que la disciplina no se aplica con mayor rigor a grupos raciales, además, el racismo estructural es a menudo invisible para quienes no lo padecen.

Si lo analizamos bajo la tesis de Moreno Figueroa y Wade, la disciplina escolar puede estar sesgada por prejuicios sobre quien es considerado problemático o agresivo, también, teniendo en cuenta la figura 8, donde un 28% de los estudiantes han vivido o experimentado algún tipo de discriminación, nos lleva a preguntarnos si esa discriminación se traslade también a las oficinas

Figura 14

Cree que la representación de líderes y figuras de autoridad en la escuela es mayoritariamente de un solo grupo racial/étnico.

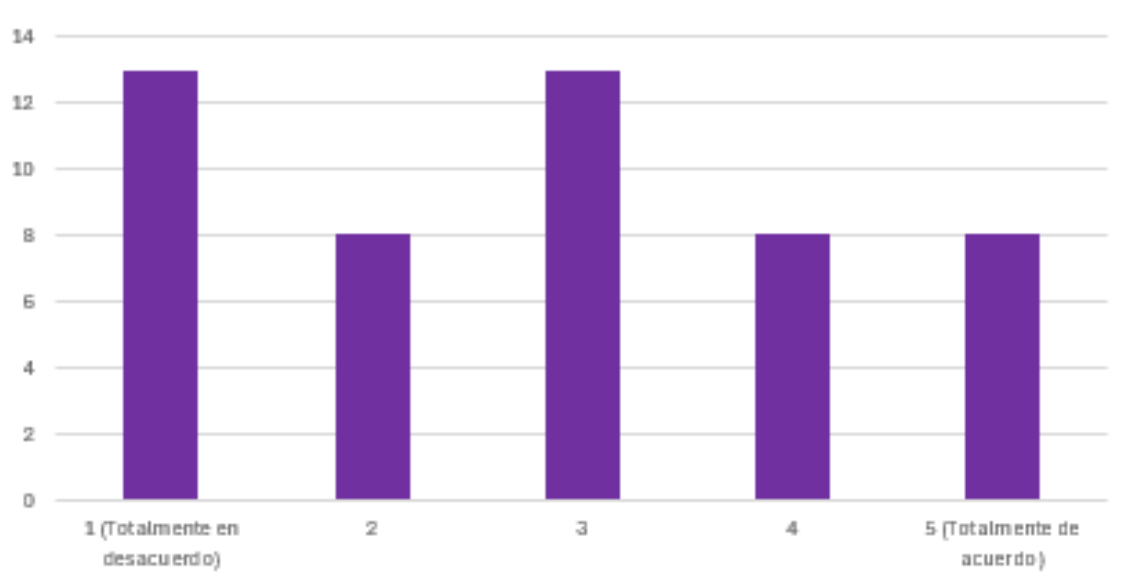


Nota. Evalúa la representatividad dentro de la institución. Elaboración propia. 2025

A continuación, en la Figura 14 se preguntó sobre si la representación de líderes y figuras de autoridad en la escuela, ayudo como midió el ambiente democrático de una pequeña parte de la población estudiantil y el nivel de inclusión real de la institución. Los resultados obtenidos fueron 23 estudiantes están en total en desacuerdo y 12 solo en desacuerdo, donde no perciben que el liderazgo esté concentrado en un solo grupo racial, correlacionándolo con nuestro marco teórico del racismo estructural, por medio de los autores Moreno Figueroa y Wade nos mencionan que a menudo las instituciones mantienen una fachada de igualdad mientras que, en la práctica, los cargos de toma de decisiones como los son rectoría, consejo, personería et. Están ocupados mayoritariamente por personas que responden a ciertos estándares fenotípicos o culturales. Además, el resultado de esta pregunta nos permitió detectar si los estudiantes perciben un techo de cristal racial, si un estudiante afrocolombiano nunca ve alguien como él en la dirección del colegio o espacios de poder y de decisión, el mensaje implícito suele ser que el liderazgo no es para todos.

Figura 15

Considera que los libros o materiales didácticos reflejan adecuadamente la historia y cultura de tú grupo racial/étnico.



Nota. Evalúa la interseccionalidad dentro del currículo escolar. Elaboración propia. 2025

En la Figura 15 indagamos sobre la percepción étnica de los materiales didácticos, fundamental para desentrañar cómo se construye la identidad, la historia y la alteridad dentro del currículo escolar, se evidencio que el currículo escolar se enfoca en una educación europea o hegemónica, se observa que existe una mayoría que rechaza esta idea. La postura de totalmente en desacuerdo es de 13 estudiantes y 8 simplemente en desacuerdo, mientras que otras 13 personas se mantienen neutrales y un grupo de 16 estudiantes totalmente de acuerdo y de acuerdo, para los autores Moreno Figueroa y Wade, este racismo estructural opera a menudo a través de la omisión. Un material didáctico que refleja la diversidad étnica del país comunica un mensaje implícito, que la historia y la cultura de ciertos grupos racializados no son dignos de ser contados o mencionados y mucho menos ser un objeto de estudio oficial, dejándonos ver una desconexión entre la realidad del estudiante y el contenido académico, esta es una forma de seguir manteniendo las jerarquías raciales.

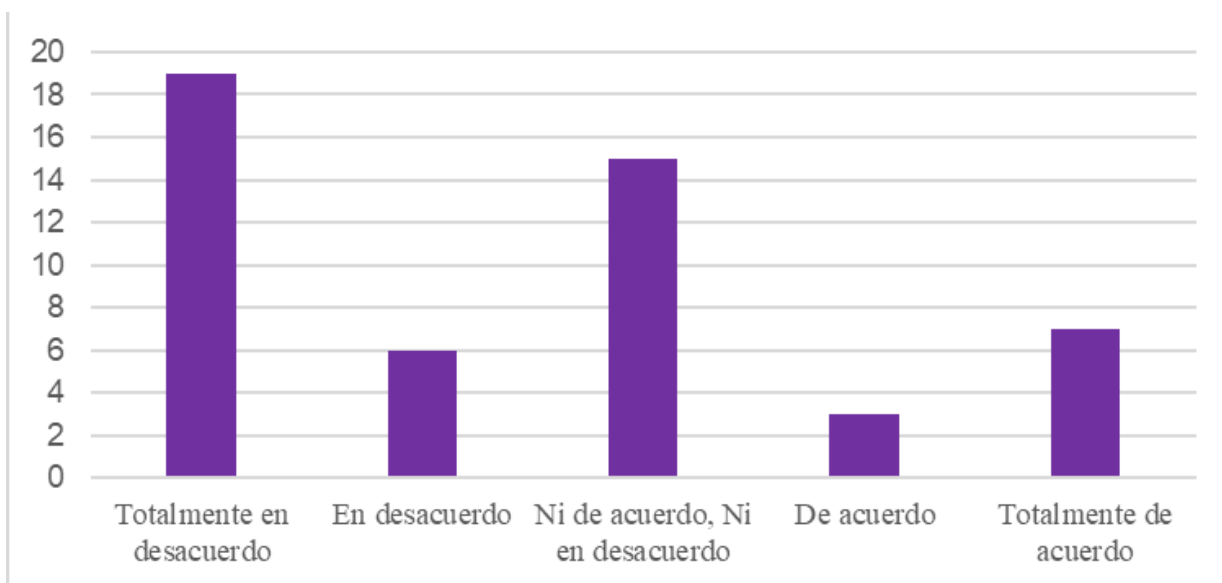
Además, desde los autores Caicedo Ortizny Castillo Guzmán (2022) nos mencionan que el sistema educativo colombiano ha sido históricamente monoculturalizado y eurocéntrico, el hecho de que 13 estudiantes sientan una desconexión total con los libros

totalmente en desacuerdo coincide con lo que Caicedo y Castillo (2022) describen como la escuela que excluye. Cuando los textos escolares ignoran los aportes de las comunidades afrocolombianas o indígenas, los estudiantes pertenecientes a este grupo étnico viven una experiencia de extrañamiento, en donde su propia historia es tratada como algo exótico o mágico y no como parte constitutiva de la nación. Si el 62% de los estudiantes desconoce la etnoeducación, es de analizar que el material didáctico siga siendo percibidos como deficientes en términos de representatividad étnica, algo preocupante ya que dentro de la institución en la biblioteca hay material de la historia afrocolombiana. Para Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2022), para ellos una verdadera educación antirracista es requiriendo que los textos sean revisados críticamente para así poder eliminar estos estereotipos y asegurar que el nosotros nacional sea realmente plural y para los 13 estudiantes que presentan una alta neutralidad sugiere que muchos ni siquiera son conscientes de que los libros deberían reflejar su identidad, lo cual refleja una etnoeducación ausente.

Por lo tanto, los estudiantes identifican materiales muy tradicionales sobre la diáspora, uno de los docentes nos menciona que “Trabajamos con lo que hay; a veces los textos escolares siguen reproduciendo imágenes estereotipadas de la esclavitud”, desde la mirada de Mena (2022) la persistencia de materiales coloniales es una forma de violencia epistémica, Si el recurso visual siempre muestra al afro como esclavizados o deportista, se elimina el horizonte de posibilidad del estudiante.

Figura 16

Considera que el currículo escolar se enfoca demasiado en la historia europea o hegemónica



Nota. En la gráfica muestra opinión de los estudiantes, sobre la educación eurocéntrica.

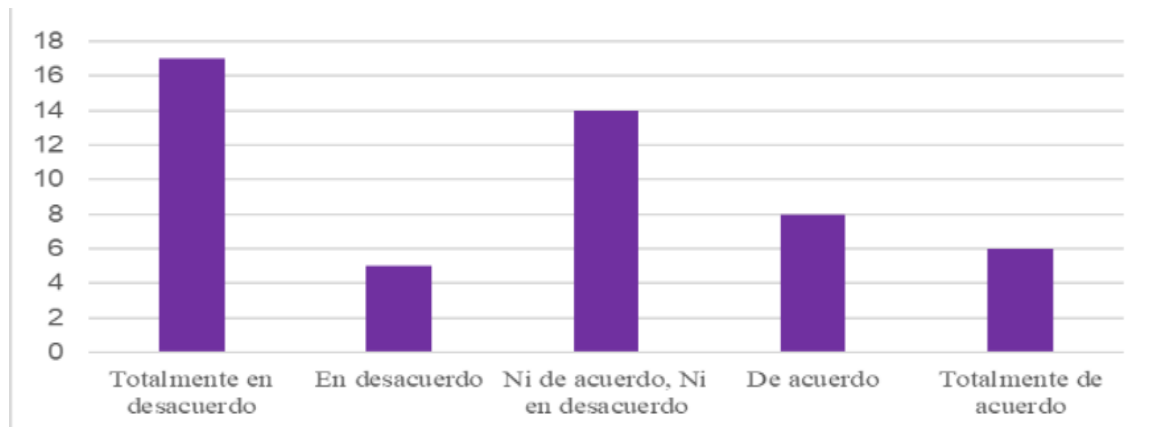
Elaboración propia. 2025.

En la figura 16 se analizó la percepción del eurocentrismo en el currículo escolar, permitiendo examinar la base del conocimiento oficial que se vienen implementando en la institución. Los resultados obtenidos muestran una percepción dividida 19 estudiantes totalmente en desacuerdo que el currículo sea eurocéntrico, pero 7 personas están totalmente de acuerdo y 15 estudiantes se mantienen neutros. Para Moreno Figueroa y Wade, el racismo estructural no solo se mantiene en actos de exclusión, sino en la hegemonía de un pensamiento que privilegia la historia europea como la historia universal, que casi la mitad de los encuestados no rechazan la idea del eurocentrismo, recordando las figuras 3, 4 y 5, sugiere que el currículo escolar a un no ha logrado integrar plenamente las narrativas afrocolombianas e indígenas como ejes centrales del saber. Asimismo, en la obra de El racismo escolar: debates educativos y crónicas, las escuelas suelen reproducir el racismo al presentar a las comunidades étnicas solo en roles marginales como la esclavitud. El hecho de que 19 estudiantes no perciben el eurocentrismo podría interpretarse, según Caicedo y Castillo (2022), como una naturalización de la historia hegemónica, ya que el estudiante no tiene herramientas de análisis crítico, suele asumir que la historia de Europa es la única relevante e importante a recordar. Por el contrario, el grupo que percibe el

eurocentrismo en las figuras 4 y 5 está identificado como violencia epistémica donde su identidad no encuentra un espejo en los contenidos oficiales.

Figura 17

Cree que, en las clases, se habla de forma crítica sobre el racismo como un problema actual y estructural en la sociedad.



Nota. En la grafica de barras el pudo de acuerdo o de desacuerdo de los estudiantes de que sus clases son criticas frente al racismo. Elaboración propia. 2025.

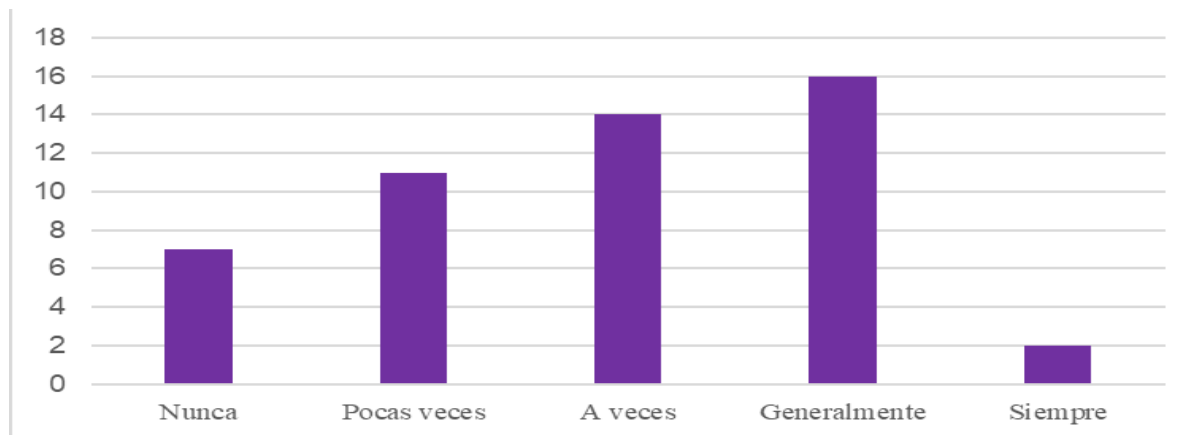
En la Figura 17 evalúa si la escuela está funcionando como un espacio de cuestionamiento o de reproducción del rol racial vigente, a continuación, presento los resultados del análisis.

La gráfica de barras muestra que 17 estudiantes están totalmente en desacuerdo con que las clases se hable de forma crítica sobre el racismo, este panorama para los autores Moreno Figueroa y Wade, se evidencia que se mantiene el racismo estructural y la invisibilización, casi la mitad de los estudiantes 28 perciben que el tema no se toca de manera crítica, la escuela está omitiendo su responsabilidad de poder dismantelar las jerarquías raciales. El racismo para nombrar un problema actual y estructural, terminan siendo percibidos como algo del pasado o como simples incidentes aislados entre individuos, ocultando su verdadera naturaleza sistémica. El hecho de que solo 6 personas estén totalmente de acuerdo con la existencia de estos espacios de reflexión sugiere que

las clases siguen ancladas a modelos tradicionales que evitan tocar temas incómodos, por no saber abordarlos. Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2022), nos menciona que esto sería la ausencia de crítica el cual permite que el 52% de los estudiantes acepten el uso de insultos racistas, pues no han recibido una formación que les permita entender el daño estructural detrás de estas palabras y 14 estudiantes su postura es neutra indicando que no identifican una postura clara de sus docentes frente al racismo. Para Sotelo (2014) esto sería un síntoma de una C.E.A. mal implementada, ya que, si el colegio no habla del racismo como un problema estructural, está fallando en el objetivo principal de la etnoeducación que es transformar al sujeto para que sea un agente antirracista. La neutralidad en el aula suele ser interpretada por el estudiante como una validación del statu quo.

Figura 18

¿con qué frecuencia cree que la escuela actúa para abordar de manera efectiva los actos de racismo?



Nota. Saber la frecuencia con la que la institución actúa hacia los casos de racismo.

Elaboración propia.2025.

La evaluación de la respuesta institucional ante actos de racismo, en la Figura 18 en la gráfica de barras presenta que 16 estudiantes si han presenciado de manera generalmente actúan de manera efectiva, a comparación a los 7 estudiantes que

respondieron nunca y 11 estudiantes lo han evidenciado pocas veces. Ahora veremos un constante con los estudiantes que hacen parte de una comunidad étnica, en donde se evidencia una fragmentación de la confianza institucional. Aunque un tercio de los estudiantes perteneciente a una comunidad étnicas perciben una respuesta efectiva, la mayoría absoluta (53.3%) manifiesta una insatisfacción clara.

La disparidad entre quienes responden "Generalmente" y quienes responden "Nunca" (ambos grupos mayoritariamente afrocolombianos) indica que la efectividad de la escuela no es uniforme. Realizando una filtración de la información recolectada, de los 11 encuestados que se identifican como afrocolombianos, 5 consideran que la escuela actúa "Generalmente" de forma efectiva. Sin embargo, el resto de este grupo (6 personas) percibe que la acción es inconsistente o inexistente, con respuestas que varían entre "A veces", "Pocas veces" y "Nunca". Esto podría deberse a que la respuesta institucional depende del caso específico, del docente involucrado o de qué tan visible sea el acto de racismo denunciado. En conclusión, existe una brecha de atención que deja a más de la mitad de los estudiantes con una sensación de impunidad o abandono ante el racismo.

Tabla 5
Frecuencia de como los estudiantes consideran que la escuela actúa para abordar de manera efectiva los actos de racismo

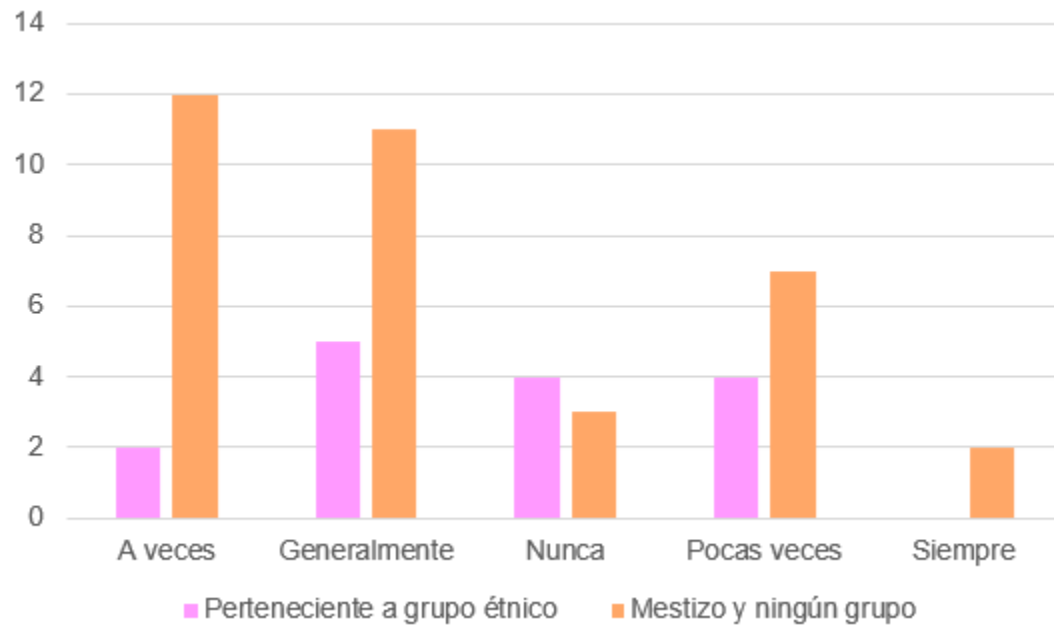
	Perteneciente a grupo étnico	Mestizo y ningún grupo
A veces	2	12
Generalmente	5	11
Nunca	4	3
Pocas veces	4	7
Siempre		2

Nota.
Tabla

donde se evidencia la frecuencia en la que se acuden a los casos de discriminación racial dentro de la institución. Elaboración propia. 2025.

Figura 18.1

Comparación de los estudiantes consideran que la escuela actúa para abordar de manera efectiva los actos de racismo

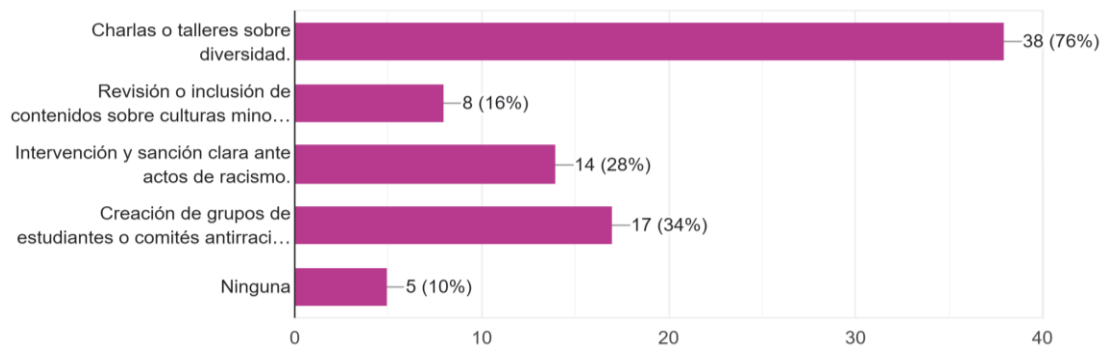


. **Nota.** Grafica comparativa. Elaboración propia, 2025.

Para Moreno Figueroa y Wade (2023) nos menciona que el racismo no es solo por la agresión, sino una indiferencia institucional. Esto sucede cuando un estudiante presencia un acto de discriminación y percibe que la escuela actúa pocas veces o nunca, se puede enviar el mensaje de impunidad que valida la jerarquización racial y silencia a las víctimas. Pero si lo vemos desde. Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2022), desde la mirada de estos autores denuncian cómo la escuela suele protocolizar el racismo sin resolverlo de fondo, que la mayoría de los estudiantes digan A veces y Generalmente, sugiere una actuación reactiva, pero no preventiva. Según Caicedo y Castillo (2016), la escuela a menudo teme nombrar el racismo y prefiere tratarlo como un simple conflicto de convivencia, lo que impide una resolución efectiva que repare el daño étnico y racial.

Figura 19

¿Qué acciones antirracistas ha visto implementadas en su escuela? (Seleccione todas las que apliquen)



Nota. Acciones antirracistas que se realizan dentro de la institución. Elaboración propia. 2025.

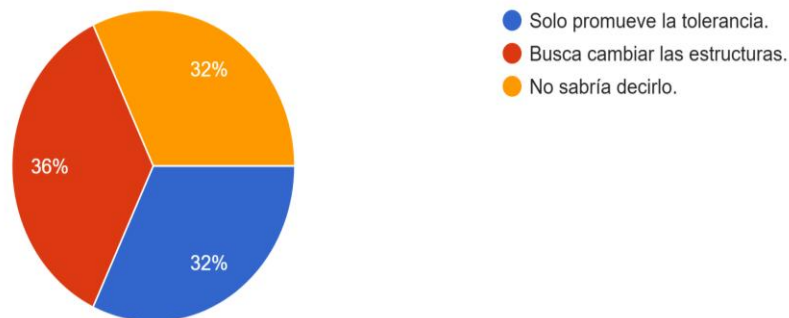
Este análisis fue clave porque nos permitió identificar las posibles estrategias de intervención que podría priorizar en la institución y cuales presentarían vacíos críticos de cara a una transformación estructural.

La Figura 19 podemos ver que la acción más solicitada por los estudiantes fueron 38 seleccionaron charlas o talleres mostrando más de la mitad de los encuestados de un 76%, esto lo podemos reforzar con Sotelo, que puede ser un buen ejercicio mientras se haga desde la reforma curricular profunda, porque puede convertirse en un antirracismo de fachada. El hecho de que la revisión sobre cultura minoritaria sea la menos vista por 8 estudiantes nos confirma que la C.E.A. no llega a todo el núcleo de conocimiento escolar. Podemos observar que 17 estudiantes deciden que haya grupos de estudiantes o comités antirracistas, para Moreno Gigueroa y Wade es más efectivo ya que es aquel que nace de la base, nos deja ver que un tercio de los estudiantes reconozcan la existencia de estos grupos sugiere que hay una semilla de resistencia y auto organización dentro del colegio. Pero para que esta acción sea efectiva y tenga un gran impacto en la institución, deberán

dejar de ser vistos como actividades extracurriculares y convertirse en actores políticos como incidencia en el Manual de convivencia y en los planes de área.

Figura 20

¿Cree que la escuela promueve una visión de Antirracismo que busca cambiar las estructuras de poder, o solo promueve la "tolerancia"?



Nota. Opinión de los estudiantes de creen que la institución promueve una visión de Antirracismo, buscando cambiar las estructuras de poder y la promoción de la "tolerancia". Elaboración propia. 2025.

En la Figura 20 la pregunta nos ayudó a cuestionar si la escuela promueve un antirracismo transformador, estructuras de poder, o uno de asimilación a la tolerancia, permitiéndonos identificar la profundidad del compromiso institucional frente a la discriminación.

Los resultados de esta pregunta muestran una división exacta en las percepciones 16 estudiantes creen que se promueve la tolerancia, 18 sienten que se busca cambiar las estructuras y 16 estudiantes no saben identificarlo o no están seguros. Para los autores Moreno Figueroa y Wade, la tolerancia es a menudo una forma de racismo benevolente que no cuestiona el privilegio. Que una 32% perciba que la escuela solo queda en este nivel nos sugiere que las acciones institucionales, como lo son las charlas del 38 estudiante (76%) vista en la gráfica de barras horizontales, anterior, se puede percibir como algo

superficial, un antirracismo que no nombra el poder, ni redistribuya la representación termina por continuar el statu quo.

Sin embargo, que unos 16 estudiantes no sabrían decirlo, es un hallazgo sociológicamente clave, si casi un tercio de los estudiantes no sabe que visión promueve la escuela, puede ser porque la etnoeducación no está siendo comunidad como una herramienta de emancipación. Para Caicedo Ortiz y Castellano Guzmán (2022), el antirracismo debe ser una postura institucional explícita, la ambigüedad en el estudiante nos refleja una falta de contundencia en el proyecto educativo.

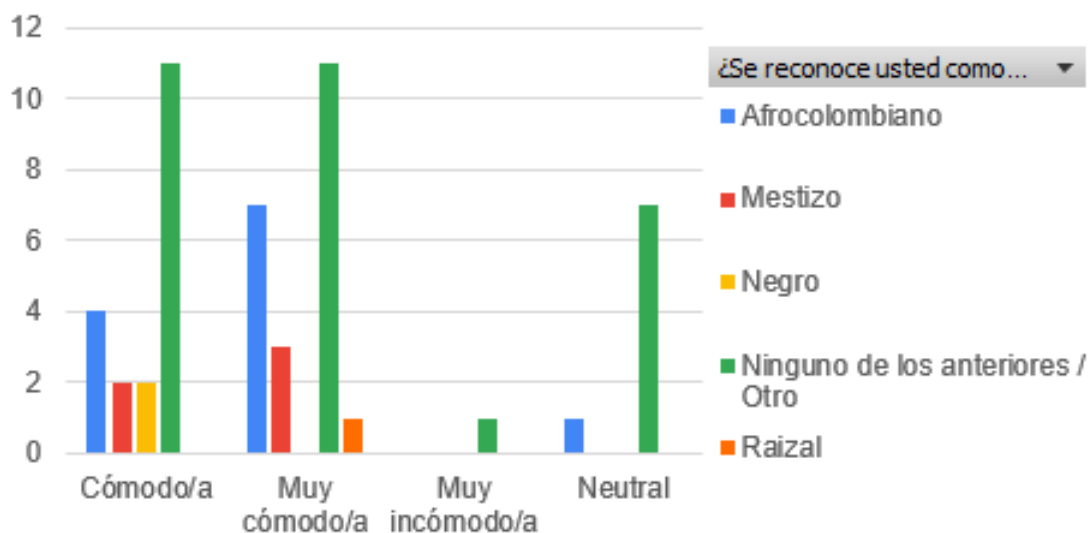
Finalmente, Como lo menciona Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo (2022), nos plantean que, si el sistema escolar está en una tensión constante entre la reproducción del racismo y la posibilidad de libertad, el hecho de que 18 estudiantes identifiquen un intento por cambiar las estructuras de poder nos muestra que hay procesos de resistencia y enseñanza crítica ocurriendo dentro de la institución. Sin embargo, esta visión compite directamente con el eurocentrismo curricular identificando por un grupo de estudiantes y con ganas de materializar didácticas representativas. El colegio nos muestra que está en un punto de inflexión donde coexisten prácticas tradicionales y brotes de pensamiento antirracista.

III. Relaciones Interpersonales e Interétnicas

Las preguntas propuestas responden de manera exhaustiva y bien estructurada al objetivo de caracterizar las estrategias en el bienestar social de los estudiantes, ya que abordan cada uno de los componentes clave mencionados: relaciones interpersonales/interétnicas, educación antirracista, sentido de pertenencia y participación en la comunidad escolar.

Figura 21

¿Qué tan cómoda/o te sientes al interactuar con compañeros/as de diferentes orígenes étnicos o culturales en tu entorno educativo/laboral?



Nota. La grafica muestra de como se sienten los estudiantes interactuando con sus compañeros pertenecientes a comunidades étnicas. Elaboración propia. 2025.

Los datos arrojados en la Figura 21 muestran un ambiente positivo ya que 22 estudiantes se sienten muy cómodos interactuando con personas de origen étnico, los cuales, 8 de ellos pertenecen a comunidades Afros, Negros y Raizal y 6 se sienten cómodos. Solo una estudiante menciona que se sentía incomoda que no se autoreconoce en ningún grupo étnico. Sin embargo, analizándolo desde el lente de los autores, estas cifras revelan matices complejos sobre cómo opera el racismo estructural y la eficacia de la etnoeducación. Desde la perspectiva de Mena García (2022), la comodidad expresada por la mayoría puede ser interpretada como una percepción subjetiva que no necesariamente anula la existencia de racismo cotidiano o jerarquías raciales en el aula. A menudo, en el marco de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, se puede llegar a confundir la ausencia de conflictos visibles como una verdadera integración, la comodidad se puede ver como un síntoma de una convivencia superficial donde las diferentes se tolera, pero no se comprenden ni se valoran en su justa dimensión política y pedagógica.

Por lo tanto, Al observar que 6 estudiantes étnicos solo se sienten "cómodos" y 1 se siente "neutral", es posible aplicar la tesis de Fanon. Para el sujeto racializado, la interacción en la escuela, un espacio históricamente occidentalizado, requiere un ejercicio de adaptación. La "comodidad" reportada por los 8 estudiantes étnicos que se sienten "muy

cómodos" podría ser el resultado de haber aprendido a portar la "máscara" de la integración para navegar el entorno sin ser señalados. Por el contrario, para el grupo mayoritario, no étnico, la comodidad es natural porque su identidad es la norma y no se ve problematizada.

Tabla 6

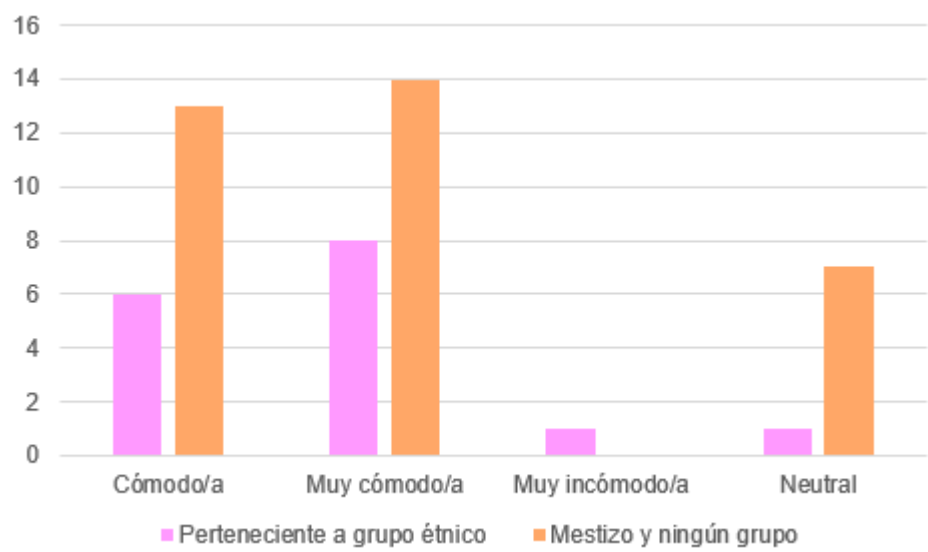
Que tan cómodos se siente los estudiantes que se autoreconocen parte de una comunidad étnica con sus compañeros mestizos.

	Perteneciente a grupo étnico	Mestizo y ningún grupo
Cómodo/a	6	13
Muy cómodo/a	8	14
Muy incómodo/a	1	
Neutral	1	7

Nota: Interacción de los estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas y no étnicas con sus demás compañeros. Elaboración propia. 2025.

Figura 21.1

Comparación de como se siente los estudiantes interactuando entre ellos.

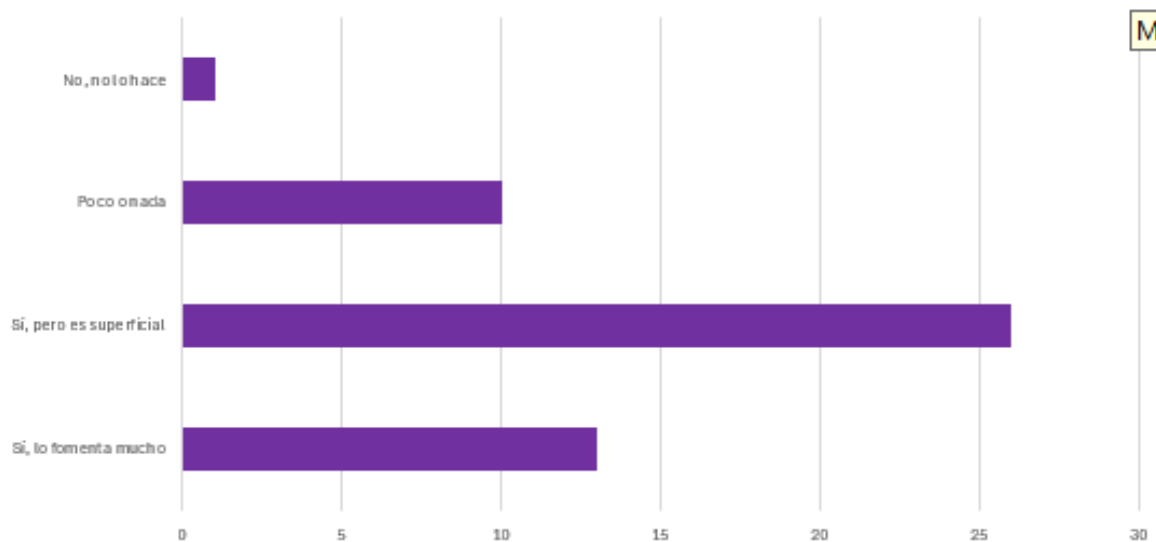


Nota. Grafica comparativa. Elaboración propia, 2025.

Finalmente, para Moreno Figueroa y Wade, el antirracismo no es solo un sentimiento de bienestar, sino una práctica activa. Esta gráfica de barras nos advierte que la comodidad no debe ser el fin último, sino el medio para iniciar una transformación estructural que vaya más allá del trato cordial y alcance la justicia epistémica.

Figura 22

¿Crees que tu institución fomenta activamente el diálogo y el entendimiento entre diferentes grupos étnicos?



Nota. Frecuencia en la que la institución fomenta activamente el diálogo y el entendimiento entre diferentes grupos étnicos, con todos los estudiantes. Elaboración propia. 2025.

El análisis que podemos sacar de la Figura 22, donde 26 estudiantes afirman que el fomento del dialogo existe, pero es de una manera superficial. Si lo vemos con la perspectiva de Mena García (2022), esto demuestra que la institución podría estar cayendo

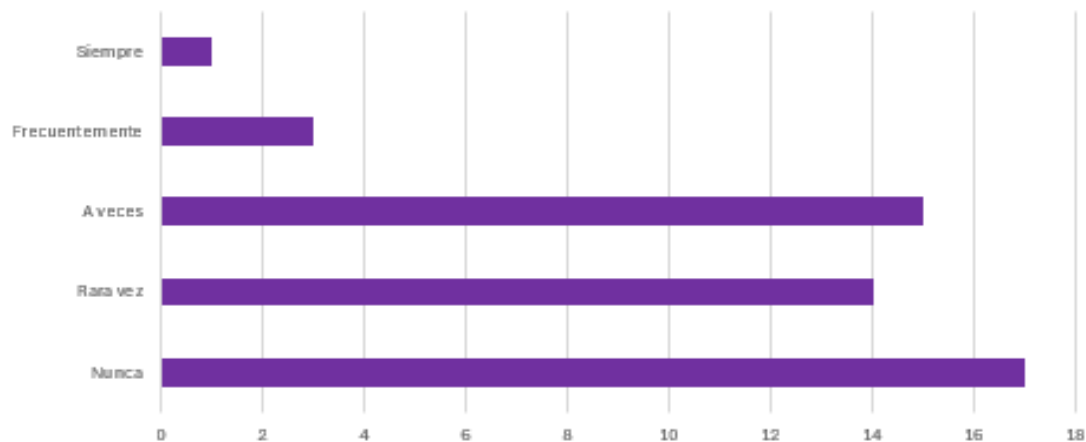
en una folclorización de la etnoeducación, celebrar el día de la afrocolombianidad no es solo por medio de bailes y comida, se debe tocar las estructuras de poder o el currículo eurocéntrico. 10 estudiantes opinan que se fomenta Poco o nada y una persona No lo hace, el resultado al analizarlo desde Frantz Fanon, es un silencio en forma de violencia, si la institución no fortalece el dialogo, esto perpetua la idea de que solo existe una cultura valida, relegando las demás a la invisibilidad. La brecha que encontramos entre los 13 estudiantes que cree que se fortalece mucho y los 36 estudiantes de superficial y poco o nada, nos sugiere que existen discursos oficiales de inclusión que no se traducen en la experiencia real de los estudiantes.

Sin embargo, la percepción de superficialidad de los 26 estudiantes coincide con lo que Moreno Figueroa y Wade indican como una característica del racismo en America Latina, el reconocimiento retorico sin compromiso político. Esto es porque muchas instituciones adoptan una postura de no vemos colores, todos somos iguales, lo cual, según nos comenta los autores, es una forma de racismo que impide abordar las desigualdades específicas que enfrentan los pueblos étnicos o en este caso a los estudiantes.

Finalmente, con las dos últimas graficas podemos realizar una comparación, donde en la figura 21 que se evalúa de manera individual, existe voluntad de convivencia, pero puede ser una comodidad basada en el silencio o la evitación del conflicto y la figura 22 se evalúa de manera institucional, la institución falla en convertir esa voluntad individual en una política etnoeducativa sólida y transformadora.

Figura 23

En tu experiencia, ¿con qué frecuencia presenciaste o fuiste víctima de comentarios o chistes basados en prejuicios étnicos o culturales?



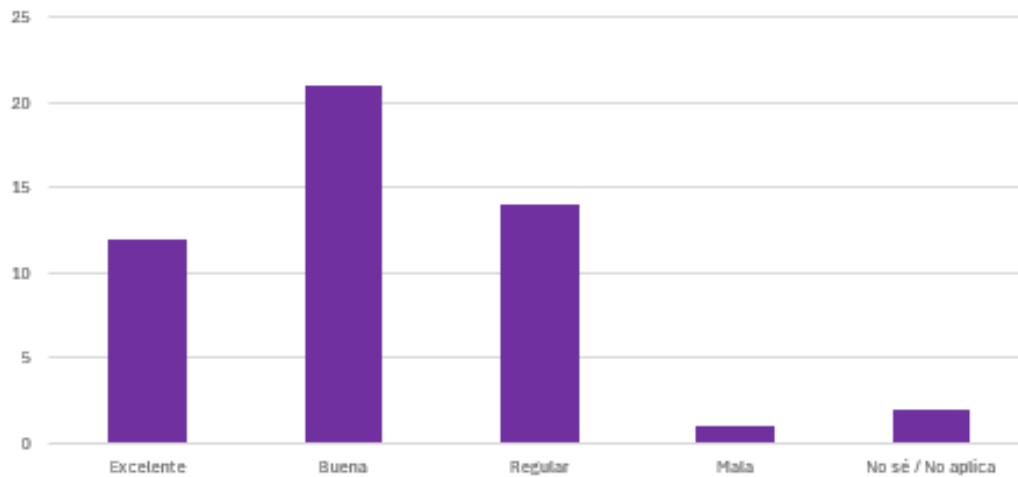
Nota. La frecuencia en la que los estudiantes presenciaron o fueron víctimas de comentarios, chistes por su etnicidad. Elaboración propia. 2025.

La Figura 23 muestra un punto crítico en la secuela, ya que aterrizamos la percepciones anteriores en hechos concretos de agresión, rompiendo con el espejismo de la comodidad, el hecho de que 15 estudiantes respondan A veces, y 14 estudiantes Rara vez evidencia lo que Mena García (2022), describe como un racismo escolar naturalizado a través del humor, como en gráficas anteriores donde evidenciamos que el racismo se esconde entre chistes, apodos y comentarios basados en el prejuicio no suelen ser bromas inofensivas; son mecanismos de control social que refuerzan estereotipos y dentro del contexto escolar, esto genera un ambiente hostil que la etnoeducación debe combatir deconstruyendo el lenguaje. Por lo tanto, quienes dicen Rara vez pueden estar subestimando la gravedad del impacto en la víctima, normalizando las microagresiones como parte de la cultura del entorno.

Sin embargo, desde la perspectiva de Frantz Fanon (1952), estos datos reflejan la violencia psíquica constante en los espacios colonizados, el chiste racista obliga al sujeto racializado a verse a través de los ojos del opresor, donde 3 estudiantes presencien estos frecuentemente, estamos ante un entorno donde la dignidad del estudiante afrodescendiente o indígena está bajo ataque constante, el ser víctima o testigo de estos comentarios puede llegar a fortalecer la necesidad de usar mascararas blancas para intentar evadir la burla, un proceso que fragmenta la identidad y la salud mental del estudiante.

Figura 24

Considerando las asignaturas (Historia, Ciencias Sociales, Literatura, etc.): ¿Cómo calificarías la inclusión de la historia y las contribuciones de las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras en tu plan de estudios?



Nota. Como los estudiantes ven la inclusión y la construcción de las comunidades étnicas dentro de las asignaturas de la institución. Elaboración propia. 2025

Los datos de la Figura 24 siguiente grafica confirman la gran brecha entre la intención y la práctica, solo 12 estudiantes consideran que la integración es Excelente, mientras que la gran mayoría el 70%, que equivale a 35 estudiantes que es la suma de Buena y Regular esto nos identifica la falla de profundidad o enfoques folclóricos.

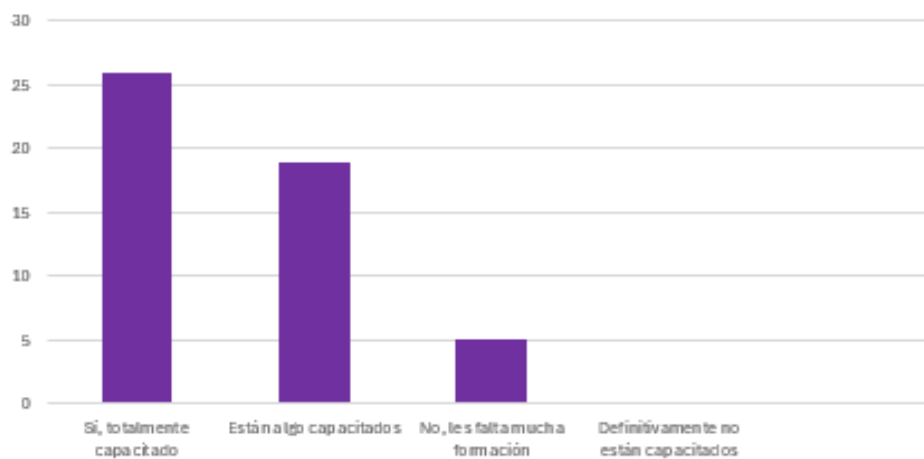
Solo 21 estudiantes califican la inclusión como Buena, pero les falta profundizar mucho más, desde la lupa de Mena García (2022), muchas veces se incluyen contenidos sobre comunidades N.A.R.P. (Negras, Afros, Raizales y Palenqueras) de manera aislada, poniendo como un agregado o anexo a la gráfica de barras horizontales oficial blanca y eurocéntrica, si se menciona pero no hay profundidad, se pierde la oportunidad de entender la agencia política y los aportes científicos de estas comunidades, reduciéndolos a sujetos pasivos de la gráfica de barras horizontales o simplemente a víctimas de la esclavización.

Los estudiantes que calificaron la inclusión como Regular superficial o folclórica, desde la óptica de Frantz Fanon (1952), el folclorismo es una forma de mantener al sujeto racializado en una posición de alteridad domesticada, quedándose en celebrar sus danzas y

peinados, pero suele ignorar las filosofías y sistemas de pensamiento. Al no enseñar la historia de forma crítica, la institución obliga al estudiante afrodescendiente a educarse en un sistema que no lo refleja como productor de conocimiento, reforzando la necesidad de adoptar máscaras académicas ajenas para tener éxito en el sistema o incluso en la vida.

Figura 25

¿Crees que el profesorado de tu institución está capacitado para identificar y abordar el racismo en el aula?



Nota. Una evaluación a los docentes de la institución, en la capacitación para abordar el racismo escolar. Elaboración propia.2025.

La Figura 25 pone el foco sobre los sujetos mediadores del proceso educativo a los docentes. Aunque 26 estudiantes consideran que los docentes están Totalmente capacitados, existen 24 estudiantes, casi la mitad de la muestra, que percibe debilidades Algo capacitados y que les falta formación o No están capacitados. Esta es una pregunta fundamental para entender por qué la implementación de la etnoeducación suele quedarse en la superficie.

Para Mena García (2022), la capacitación a los docentes es el eslabón más débil de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA),19 estudiantes eligen esta opción sugiere que los docentes pueden tener la voluntad ética de no ser racistas, pero carecen de las

herramientas pedagógicas para intervenir cuando surge el conflicto. Además, la formación docente en Colombia ha sido históricamente eurocéntrica, si el profesorado no ha pasado por un proceso de desaprendizaje, difícilmente podrá identificar las formas sutiles del racismo escolar que analizamos en los gráficos anteriores, como el chiste o la invisibilización curricular.

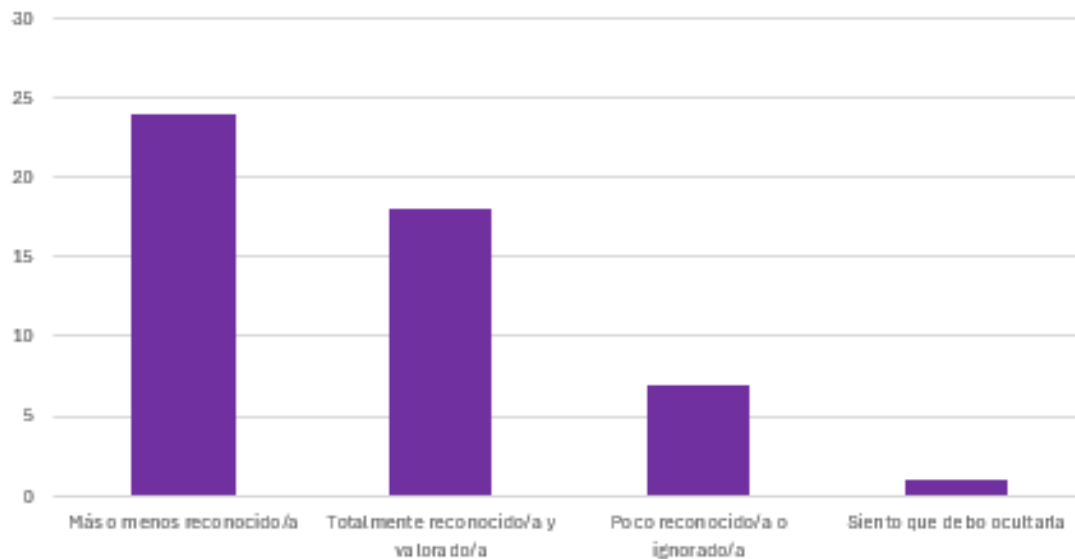
Sin embargo, si lo analizamos desde la perspectiva de Frantz Fanon (1952), el sistema educativo es un aparato de asimilación, el cual, si el docente no está plenamente capacitado para abordar el racismo, termina por validar la máscara blanca. Cuando un profesor ignora un comentario racista o no reconoce la identidad étnica del estudiante, está enviando un mensaje fanoniano: para ser alguien aquí, debes renunciar a tu diferencia y los 5 estudiantes que afirman que Les falta mucha formación identifica que el aula sigue siendo un espacio donde el sujeto racializado puede sentirse desprotegido por la autoridad pedagógica.

Finalmente, viéndolo desde Moreno Figueroa y Wade nos sostiene que el racismo no es un problema de "falta de información", sino una estructura de poder. Estar "totalmente capacitado", 26 estudiantes, no debería significar solo saber conceptos, sino tener la capacidad de dismantelar privilegios en el aula. La división cuesta casi el 50/50 en la percepción de la capacitación docente explica por qué en el gráfico 2 la mayoría sentía que la acción de la institución era superficial.

La síntesis que podemos sacar de este análisis es que el 52% de los estudiantes que creen que los docentes están totalmente capacitados, que los docentes tienen una persecución de unas bases sólidas de apoyo y la posibilidad de crear espacios seguros y diálogos críticos efectivos. A comparación del 38% de los estudiantes, piensan que los docentes están algo capacitados, estos docentes pueden generar un ambiente de revictimización o de intervenciones tibias ante agresiones raciales. Finalmente, un 10% de los estudiantes, opinan que a los docentes les falta formación, reproduciendo espacios de alineación e invisibilidad.

Figura 26

¿Sientes que tu identidad étnica y cultural es reconocida y valorada dentro de tu institución o comunidad educativa?



Nota. Visibilización de los estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas dentro de la institución. Elaboración propia. 2025

En la Figura 26 del cuestionario fueron fundamentales para la investigación, porque medimos el impacto emocional y existencial de todas las variables anteriores como lo son el currículo, docentes, ambiente escolar. Aquí pasamos de evaluar qué hacen los demás a evaluar cómo se sienten, y los resultados son profundamente fanonianos. Apenas 18 estudiantes sienten que su identidad es Totalmente reconocida y valorada, lo que deja a una gran mayoría del 64% en diferentes estados de invisibilización o negociación de su identidad.

El grupo más grande es de 24 estudiantes que sienten que su identidad es Más o menos reconocida. Para Mena García (2022), esto reflejaría un ambiente donde la etnoeducación es intermitente, dónde los estudiantes sienten que su identidad se valora solo en ciertos espacios, como la clase de sociales o el día de la afrocolombianidad, pero no es una constante en la vida institucional. Esta valoración a medias es una forma sutil de racismo escolar, pues obliga al estudiante racializado a estar siempre a la expectativa de si podrá ser él mismo o si debe adaptarse al entorno.

Para estos autores, el reconocimiento no debe verse como un favor que la institución le hace a las comunidades, sino un derecho y una base del antirracismo, el hecho de que solo 18 estudiantes se sientan plenamente valorados indica que la institución aún opera bajo el modelo de la tolerancia te permito estar aquí y no de la valoración tu presencia y saber nos enriquecen.

Según Moreno Figueroa y Wade, el reconocimiento pleno solo llega cuando se desmantelan las jerarquías raciales. Si el currículo es superficial y los docentes no están totalmente capacitados, es lógico que el reconocimiento sea deficiente

CONCLUSIONES

Las conclusiones que salieron de esta investigación son que a pesar de que dentro del colegio Antonio Van Uden aplica la Catedra de Estudios Afrocolombianos, realizando actividades de profundización, mostrando más allá de la gastronomía y el arte, falta fortalecer la implementación de esta, dentro de la institución. Por lo tanto, el problema en el Colegio Antonio Van Uden no es la falta de fe en la educación, sino el enfoque del contenido de esa educación, propongo que la etnoeducación sea el puente para pasar de un currículo que silencia las raíces étnicas a uno que las celebre, reduciendo así la posibilidad de que el insulto racial siga siendo una herramienta legítima de socialización entre los jóvenes.

Podemos concluir que, en base en los resultados cuantitativos de las encuestas a los estudiantes con los testimonios de los docentes del Colegio, se analiza una tensión estructural donde mientras existe una alta valoración de la etnoeducación, la implementación práctica está enfrentando desafíos de formación, tiempo y persistencia del racismo cotidiano, contrastándolo con los marcos teóricos y las voces de algunos docentes.

Los resultados obtenidos dejaron ver que un 60% de los estudiantes no han escuchado en las actividades realizadas dentro de la institución sobre la Catedra, a pesar de que un 98% la considera importante para fortalecer las relaciones equitativas. Una de las docentes entrevistadas nos menciona que, aunque reconocen su importancia, muchos colegas la ven como una carga adicional para la cual no hay tiempo ni capacitación suficiente, esto nos refuerza con la idea de Sotelo sobre la C.E.A. que sigue quedando en el papel por falta de voluntad institucional

El análisis sociológico que podemos realizar es que los estudiantes sobre el objetivo de la etnoeducación muestran una comprensión que va desde la visión limitada hasta la perspectiva integral, los estudiantes consideran que se centra en "enseñar solo la historia y cultura de los grupos étnicos" reduciendo la política a una simple cátedra de contenidos, ignorando su carácter de enfoque pedagógico transversal. En contraste, las respuestas que priorizan "fortalecer la identidad de los grupos étnicos" aciertan en la dimensión intercultural, mientras que la opción de "promover la comprensión y respeto entre culturas" capta el sentido intercultural, que es la finalidad esencial de la Etnoeducación para construir una sociedad más equitativa y plural.

Además, vemos una clara validación por parte del estudiantado sobre la pertinencia de estas políticas, evidenciada en la **Figura 6**, donde la mayoría consideran la inclusión de la Etnoeducación y la CEA como "Muy importante" o "Totalmente de acuerdo" para la construcción de equidad. Esta alta valoración teórica valida el principio de la educación intercultural como herramienta de cambio social contra las desigualdades históricas. Sin embargo, este reconocimiento positivo contrasta fuertemente con la realidad del entorno escolar mostrando una brecha sociológica crítica entre la norma (la política educativa) y su materialización práctica, lo cual sugiere una implementación deficiente o superficial de los lineamientos.

Finalmente, las preguntas sobre haber sufrido o presenciado actos de discriminación étnica o racial en la **Figuras 9 y 8**, son cruciales, pues confirman que el racismo y la discriminación persisten en el ambiente escolar y operan con un carácter estructural. El hecho de que los estudiantes sean víctimas o testigos directos indica que la escuela, a pesar de contar con políticas de reconocimiento como la CEA, no está exenta de las dinámicas de desigualdad social y prejuicios que prevalecen en la sociedad. Este fenómeno es un indicador de que las iniciativas existentes no han logrado dismantelar completamente los mecanismos del racismo en la cultura institucional y las interacciones cotidianas.

La persistencia de la discriminación, pese a la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, subraya la necesidad de una implementación más profunda, crítica y transversal de la CEA. La cátedra debe ir más allá de la mera visibilización histórica o cultural; debe consolidarse como un motor explícito para la erradicación de

todas las formas de racismo y un instrumento para transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales dentro del colegio. Solo al asumir este rol activo y antirracista, la CEA podrá impactar la dinámica interétnica escolar y cumplir con su objetivo fundacional de combatir el racismo estructural.

Esta información la podemos contrastar con los docentes que nos mencionaron que realizan la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el Colegio Antonio Van Uden se percibió como un proyecto transversal que busca vincularse a todas las áreas académicas, aunque persiste la tensión sobre su rol dentro del currículo.

Respecto al Reconocimiento y Participación en la Construcción de Equidad, las estrategias desarrolladas en la CEA logran que estudiantes y docentes reconozcan y participen activamente en la promoción de relaciones interétnicas más equitativas, principalmente a través del empoderamiento identitario y la crítica al racismo. Docentes implementan herramientas pedagógicas como juegos, narraciones, cantos y cocina para visibilizar los aportes étnicos, indicando que la participación se logra mediante la "apropiación por parte de todos los docentes de los lineamientos nacionales" y la "asunción de perspectivas de educación antirracista". El impacto en los estudiantes es palpable, sienten que son "más receptivos y respetuosos" y que hay un rechazo a "palabras que segregan, separan y dañan al otro".

Asimismo, podemos concluir de este primer diagnóstico es que en el Colegio Antonio Van Uden mostro que el racismo es una experiencia vivía para casi 3 de cada 10 estudiantes, evidenciando una formación de un 98% de importancia percibida, pero la respuesta institucional es desigual. La efectividad de La etnoeducación como herramienta contra el racismo, en donde el 88% de los estudiantes depende, segundos docentes, dejar de ver la C.E.A. como un requisito y empezar a asumirla como una estrategia política antirracista para desmontar los prejuicios en el pasillo, en el aula y en el currículo eurocéntrico.

Por lo tanto, el predominio del desconocimiento de un 62% de los estudiantes actúa como una barrera para el pensamiento crítico. Sin embargo, sin el concepto de etnoeducación, los estudiantes carecen de un marco para identificar y denunciar las microagresiones racistas en el aula. Este resultado justifica plenamente la necesidad de

fortalecer la C.E.A. en el Colegio Antonio Van Uden. Aunque, la institución ha logrado que el nombre "CEA" suene en las aulas, debe realizarse una explicación a los estudiantes para qué sirve y porque se correlaciona con la etnoeducación y porque se aplica como una estrategia antirracista.

Además, existe una tendencia a percibir la etnoeducación como un objeto de estudio, historia, respeto, pero no como una herramienta de lucha política o construcción de identidad, validando la investigación de que la implementación curricular actual carece de una metodología antirracista profunda que mueva al estudiante de la "tolerancia" a la "transformación social". Debido a esto solo el 62% de los estudiantes desconocen qué es la Etnoeducación y el 60% no participa en actividades de la CEA. La posible herramienta para combatir el racismo existe legalmente, pero no operativamente. Además, para los estudiantes considera que estos temas son importantes para la equidad. Por lo tanto, los estudiantes identifican la escuela como una fuente de conocimiento y como la solución al problema, pero también es el lugar donde presencian actos racistas. Debido a esto, existe un 28% de los estudiantes que han presenciado o afectados por discriminación directa y un 18% de percepción de inequidad, el racismo aún sigue en el colegio.

En otras palabras, el diagnóstico prueba que la institución padece haber un silencio pedagógico. Se puede presencia el racismo, pero no se estudia de manera profunda las posibles soluciones, validando la necesidad de que la sistematización de experiencias no sea solo un ejercicio académico, sino una intervención urgente para dotar a ese 48% de estudiantes testigos de herramientas antirracistas reales. Existiendo un potencial enorme de transformación donde un 88% cree en aun en la educación, pero la realidad actual está marcada por el desconocimiento un 62% no sabe qué es etnoeducación y la victimización un 28% de discriminación. También, estos datos no solo describen un problema, sino que exigen una intervención. La propuesta de sistematizar las experiencias de la CEA no es un ejercicio opcional, es la respuesta a un 88% de estudiantes que esperan que su educación sea, finalmente, una herramienta de liberación y equidad.

Con que, s bien los datos reflejan una disposición positiva hacia la diversidad, el análisis desde Fanon y los estudios afrocolombianos sugiere precaución. La comodidad reportada puede ser el resultado de un entorno que evita el conflicto racial en lugar de

resolverlo. El reto para la etnoeducación es transformar esa comodidad pasiva en un reconocimiento activo, donde la interacción no sea simplemente soportable, sino una oportunidad para dismantlar la colonialidad del ser y del saber en el espacio educativo.

Podemos concluir que, el Colegio Antonio Van Uden presenta un escenario de racismo latente. Mientras la mayoría cree en la educación como solución, las prácticas cotidianas como lo son los insultos y chistes y las percepciones de sesgo docente actúan como barreras invisibles. La propuesta de etnoeducación y antirracismo no debe dirigirse solo a los alumnos, sino debe buscar una transformación integral de la mirada docente para eliminar esas expectativas bajas que fragmentan el potencial de los estudiantes racializados. Estos datos demuestran que no basta con enseñar historia; se requiere un enfoque de antirracismo activo que desmonte tanto el lenguaje agresivo de los pasillos como los sesgos de percepción en el aula, garantizando que todos los estudiantes, sin importar su origen, sean vistos con el mismo potencial de excelencia académica.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Palomino, Z. (2023). Educación antirracista por Zinthia Álvarez Palomino. *Afrikan Murgiltzen*.
<https://conociendoafrica.semillaseducativas.org/educacion-antirracista-por-zinthia-alvarez-palomino/>

Araque, G. & Alberto, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712017000100005&script=sci_arttext

Artunduaga M., Martínez O. & Martínez G. (2024). Cátedra Estudios Afrocolombianos. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Aspilla, L. (2023). Racismo en los colegios de Bogotá: 109 casos reportados en cinco años. Consejo de Bogotá. <https://concejodebogota.gov.co/racismo-en-los-colegios-de-bogota-109-casos-reportados-en-cinco-anos/cbogota/2023-06-07/143037.php>

Denzin, Y. S. & Lincoln, L. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa. <https://w3.hsgy.gob.pe/galeria/bibliotecavirtual/Denzin-Lincoln%20-%20Manual%20SAGE%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Vol.%20I%20-%20El%20campo%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>

Durkheim. (1922). Educación y sociología. Península.
<file:///C:/Users/laura/Downloads/Durkheim,%20E.%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20sociolog%C3%ADa.pdf>

Durkheim, É. (1999). Educación y sociología (J. Muls de Liarás, Trad.). Ediciones Altaya. Durkheim, E. - Educación y sociología (1).pdf

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Tsunun, Pielblancamscarasnegras.Crticadelarazndecolonial.pdf

Feagin. (2006). *Systemic Racism: A Theory of Oppression*. Informa.
https://books.google.com.bo/books?id=z-v8_BkQ2n8C&lpg=PR4&hl=es&pg=PP1#v=twopage&q&f=false

García Araque, F. (2007). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Scielo*.
<file:///C:/Users/laura/OneDrive/Escritorio/OPCION%20DE%20GRADO/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf>

Gallardo, V. S., Naranjo, L. J., & Vinueza, S. V. (2017). *Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación*.
<https://www.redalyc.org/journal/4418/441852610002/html/>

González, E., Grueso Bonilla, Taboada Tapia & Riascos. (2024). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá*. Secretaría de Educación del Distrito.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/28e9fb69-916a-4a86-ab87-646450eb74e8/content>

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

Mena García y Wade, P. (2022). ¿Es posible África en la escuela? *Universal del Valle programa editorial, Volumen 3*, Capítulo 2. La Identidad del Maestro y la Maestría a la Luz del Proyecto Dignificación de los Afrodescendientes y de su Cultura a través de la CEA en Colombia.

Mónica G. Moreno Figueroa y Wade, P. (2023). *Contra El Racismo Movilización para el cambio social de América Latina*. Universidad de los Andes. Universidad Nacional de Colombia. Tándem.

Mosquera Mosquera. (1999). *La Etnoeducación y los Estudios Afrocolombianos en el Sistema Escolar*. Banco de la República.
file:///C:/Users/laura/Downloads/p17054coll10_2753.pdf

Secretaría de Educación. (2024). *Plan Educativo Local-PEL*. Dirección Local de Educación de Fontibón.
[file:///C:/Users/laura/Downloads/PEL%20ACTUALIZADO%20A%201%20TRIMESTRE%202024%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/laura/Downloads/PEL%20ACTUALIZADO%20A%201%20TRIMESTRE%202024%20(2).pdf)

Velásquez Mosquera. (2007). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.
[

