

# La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?



Volumen 7 N.º 50  
enero - junio de 2021  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 147-158

Ethnic Education  
in Quibdó—  
Colombia: A New  
Option, or Racism's  
Reproduction?

A etnoeducação em  
Quibdó, Colômbia:  
alternativa ou  
reprodução do  
racismo?

Jhonmer Hinestroza-Ramírez\*  
Denisse Roca-Servat\*\*

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 25-04-21

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Hinestroza-Ramírez, J. y Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>

\* Este artículo es fruto de la investigación doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia), titulada *Razón sin piel: Políticas educativas y pervivencia del racismo en contextos etnoeducativos*.

\*\* Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín (Colombia). Magister en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia. Director de la Corporación Cuenta Chocó-Rogelio Velásquez Murillo. Correo electrónico: benkosjohira@gmail.com  
Orcid: [orcid.org/0000-0001-6596-989X](https://orcid.org/0000-0001-6596-989X)

\*\*\* Doctora en Estudios de Justicia de la Universidad Estatal de Arizona. Profesora titular e investigadora del Grupo Territorio de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia). Correo electrónico: [denisse.roca@upb.edu.co](mailto:denisse.roca@upb.edu.co)  
Orcid: [orcid.org/0000-0003-2872-6471](https://orcid.org/0000-0003-2872-6471)





Volumen 7 N.º 50  
 enero - junio de 2021  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 147-158

## RESUMEN

En este artículo se realiza una revisión crítica de la etnoeducación en Colombia tomando un caso de la ciudad de Quibdó, en el departamento del Chocó, con el fin de evidenciar si en realidad ha constituido una alternativa para la diversidad epistémica en el sistema educativo o ha sido una nueva forma de reproducción del racismo. En términos metodológicos, en un primer momento, se realiza un estado del arte sobre la etnoeducación en Colombia, teniendo en cuenta tanto fuentes académicas como documentos de políticas públicas. En segundo lugar, se traza una genealogía del proceso de implementación del sistema educativo en Quibdó para comprender históricamente su devenir. Finalmente, se concluye que, en estos años de implementación, la etnoeducación en Quibdó no ha transformado la escuela en un espacio de diversidad epistémica, sino que persisten la exclusión y los estereotipos en el sistema educativo, ahora desde la subordinación, folclorización y fragmentación del conocimiento de la población negra.

**Palabras claves:** racismo; etnoeducación; reproducción; diversidad epistémica.

## ABSTRACT

In this article we conducted a critical review of ethnic education in Colombia, taking the case of the city of Quibdó in the department of Chocó, in order to show whether it has actually constituted an alternative for epistemic diversity in the educational system or has been a new form of racism's reproduction. In methodological terms, at first, we carried out a state of the art on ethnic education in Colombia, focusing on both academic sources and public policy documents. Second, we traced a genealogy of the historical process of implementation of the educational system in Quibdó. Finally, we concluded that, since its implementation, ethnic education in Quibdó has not turned the school into a space of epistemic diversity. Instead, exclusion and stereotypes persist, now in the form of subordination, folklorization and fragmentation of black people's knowledge.

**Keywords:** racism; ethnic education; reproduction; epistemic diversity

## RESUMO

Este artigo propõe uma revisão crítica da etnoeducação na Colômbia, a partir de um caso da cidade de Quibdó, no estado de Chocó, a fim de evidenciar se esta realmente constituiu uma alternativa para a diversidade epistêmica no sistema educacional ou se configura como uma nova forma de reprodução do racismo. Em termos metodológicos, em um primeiro momento, é realizado um estado da arte da etnoeducação na Colômbia, tendo em conta tanto as fontes acadêmicas como documentos de políticas públicas. Em segundo lugar, traça-se uma genealogia do processo de implementação do sistema educacional em Quibdó para compreender historicamente sua evolução. Por fim, conclui-se que, nestes anos de implementação, a etnoeducação em Quibdó não transformou a escola em um espaço de diversidade epistêmica, mas que a exclusão e os estereótipos persistem no sistema educacional, agora a partir da subordinação, folclorização e fragmentação do conhecimento da população negra.

**Palavras chaves:** racismo; etnoeducação; reprodução; diversidade epistêmica

## Introducción

La Constitución política de Colombia de 1991 define el Estado como una nación multiétnica y pluricultural, lo que crean un nuevo escenario de inclusión educativa y epistémica en su territorio. En esta carta magna se sentaron las bases jurídicas para que a los pueblos étnicos (negros, palenqueros, raizales, indígenas, afrocolombianos y rom) se les garantice una educación que respete y promueva su cultura y cosmovisión: la etnoeducación. Pese a lo progresista que puede parecer este cambio jurídico, la investigadora Mena García (2011) señala que las investigaciones en etnoeducación abandonaron pronto los estudios sobre la raza, la esclavitud y el racismo, lo cual impide comprender las nuevas formas en las que ha mutado el racismo. Otro ejemplo de norma garantista es la Ley 1482 del 2011, o ley antidiscriminación, que penaliza los actos racistas. Sin embargo, el informe del Observatorio de Discriminación Racial (Rodríguez-Garavito, 2009) expresa que en la realidad el racismo no se ha eliminado, sino que se ha mimetizado en formas sutiles de opresión. Todo ello en un contexto en el que "en la historia de Colombia, los grupos dominantes y en algunos casos la misma academia ha considerado el racismo como un hecho externo y alejado de la sociedad" (Soler, 2009, p. 108).

Para transformar nuestras realidades educativas es menester abordar el racismo, ya que este favorece el monopolio del conocimiento en un cierto tipo de sujeto racializado. Como menciona Said (2009), el racismo es parte constitutiva de la racionalidad occidental que colonizó al resto del mundo. El acceso, uso y aprovechamiento del conocimiento es una forma de crear sociedades más incluyentes, pero su restricción, ocultamiento, subordinación y marginalidad son una forma de crear desigualdad social y económica. En ese sentido, no se puede entender la lucha por la justicia racial sin la diversidad epistémica (Santos, 2011). Por lo tanto, la educación, como sistema hegemónico, debe ser (re)pensada y cuestionada, pues ha posicionado unos saberes y sujetos raciales en menosprecio de otros.

Teniendo en cuenta esta problemática, esta investigación parte de un enfoque crítico para realizar una genealogía de la etnoeducación en Colombia, tomando

el caso de la ciudad de Quibdó, en el departamento del Chocó. El propósito es evidenciar si, en realidad, esta ha constituido una alternativa para la diversidad epistémica en el sistema educativo o si ha devenido en una nueva forma de reproducción del racismo.

Ahora bien, en Quibdó la mayoría de la población se reconoce como negra y son quienes dirigen la educación pública del municipio. Según el censo del 2005, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señala que el 95,3 % de la población residente se auto-reconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente. Es importante resaltar que el estudio del racismo no se restringe al color de la piel o a la jerarquización del blanco como superior y negro como inferior, sino como una racionalidad<sup>1</sup> dominante que desconoce, oculta, inferioriza y desvaloriza otras formas de conocimiento. De este modo, el racismo no se analiza como un asunto de piel, sino como una forma racional de ser, sentir y relacionarse que nos habita como sujetos modernos, sin distingo de nuestra piel. Los trabajos de Fanon (2009) y Said (2008) no solo develan una enajenación del colonizado u oprimido, sino un marco racional desde donde se ha definido, teórica y socialmente, lo bello/feo, bueno/malo, lo cual no se asocia a lo negro. Esta racionalidad habita en el profesional negro, pues es la que legitima y sustenta la escuela.

Desde esta mirada, encontramos que hay sujetos étnicos/racializados negros que han incorporado el pensamiento occidental como única forma de conocer y relacionarse con los demás. Recuérdese que el ingreso de la gente negra al sistema educativo no supuso el reconocimiento de ser-cultural-espiritual-intelectual de estos sujetos; los prejuicios que se habían gestado desde la esclavización tenían asiento en el aula escolar. Es justamente esta ausencia y subordinación la que produce la emergencia de la etnoeducación como forma de interpretar y construir al sujeto negro desde la valoración de su cosmovisión, conocimientos y costumbres. De esta manera, la etnoeducación se construye como una acción política que debe conducir a una práctica liberadora y emancipadora.

<sup>1</sup> Esta racionalidad habita en la gente negra. La educación que han recibido a su ingreso a la escuela ya había definido unas jerarquías: unos sujetos creaban conocimiento, mientras los otros tenían supersticiones.

A treinta años de la promulgación de la Constitución, y veintiocho de la expedición de la Ley 70, o ley de comunidades negras, como indica la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA): "el Estado Colombiano se ha quedado corto a la hora de asumir e implementar medidas efectivas y contundentes que conlleven a la reducción de conductas discriminatorias y racistas en pro de la población afrodescendiente de este país" (2018, párr. 4). En ese sentido, el escenario de exclusión del sistema educativo continúa constituyendo un dispositivo de reproducción del racismo. El ideal de los mayores e intelectuales negros que lucharon por una educación que (re)conozca a los pueblos negros como sujetos pensantes no se ha materializado. Conocedora de esta realidad, llegó a la Alcaldía de Quibdó Zulia Mena García, una de las líderes más destacadas en la conquista de la Ley 70; entre sus acciones como alcaldesa estuvo la de liderar una transformación de la política educativa en el municipio. Es así como, mediante el Acuerdo municipal 014 del 11 de marzo del 2013, el Concejo municipal de Quibdó aprobó la política pública educativa intercultural y multilingüe. Esta política pública educativa, modelo en el país, demandaba que los currículos de todas las instituciones educativas de la municipalidad fueran diseñados siguiendo lineamientos de la interculturalidad y el multilingüismo.

En este contexto, en este artículo se ofrece una revisión crítica de la etnoeducación, a fin de evidenciar su potencial alternativo o no para la diversidad epistémica en el sistema educativo. Para ello, en primer lugar, se realiza un estado del arte sobre la etnoeducación en Colombia, teniendo en cuenta bases de datos académicas como scielo, Redalyc y Dialnet, así como documentos de la política pública intercultural y multilingüe de Quibdó. Esta información pasó a ser interpretada y codificada bajo el método de análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2015). En segundo lugar, se traza una genealogía del proceso de implementación del sistema educativo en Quibdó para comprender históricamente su devenir hasta la formulación, aprobación e implementación de la política pública intercultural y multilingüe. Esta genealogía visibiliza los saberes, describiendo las prácticas discursivas hegemónicas y subalternas que construyen la etnoeducación. Finalmente, se presenta una discusión sobre el

potencial emancipador alternativo de la etnoeducación para una justicia epistémica y racial en Colombia.

## La etnoeducación en Colombia: ¿emancipación o alienación?

En sus inicios, la política etnoeducativa en Colombia estuvo dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas (Castro *et al.*, 2016; Romero-Medina, 2010; Triviño y Palechor, 2007). Los pueblos negros no eran reconocidos por el Estado como sujetos de derechos especiales (Ocoró, 2016); lo fueron *a posteriori* en la Constitución política de 1991 (Restrepo y Rojas, 2012), al ser declarada como nación pluriétnica y multicultural. Estos derechos diferenciales en materia política, educativa, territorial, ambiental, cultural y económica fueron desarrollados en la Ley 70, o ley de comunidades negras de 1993 (Martínez *et al.*, 2016). Posteriormente, se creó un marco jurídico diferencial en materia educativa para la población negra, por ejemplo, la expedición de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en 1998.

Durante la segunda mitad del siglo xx, comunidades negras, entre ellas las del bajo y medio Atrato<sup>2</sup> en el Chocó, se organizaron en torno a la defensa del territorio. Luego de una ardua contienda, este movimiento logró la inserción del artículo transitorio 55 en la Constitución política de 1991 (Jiménez, 2011) y este dio origen a la Ley 70. Para Meneses (2016), gracias a este acontecimiento jurídico "por primera vez, las comunidades negras pasan de ser menores de edad a ser considerados formalmente como ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derecho" (p. 41). Significó, también, el reconocimiento de las particularidades sociales, históricas y culturales de estos sujetos, históricamente ignoradas e invisibilizadas por el Estado. Desde entonces, señala Jiménez (2011), lo étnico configura, define y reelabora una identidad colectiva en la comunidad negra; la pertenencia étnica marca la nueva la forma como estos sujetos tramitan sus derechos ante el Estado.

2 Las organizaciones chocoanas, en su propuesta de ley que ordenaba el artículo 55 transitorio de la Constitución nacional, señalaba en lo referente a etnoeducación, que se debía reconocer y garantizar a las comunidades negras el derecho a una educación acorde a sus realidades y aspiraciones.

Con la promulgación de la Constitución de 1991, la raza (racismo) perdió fuerza al dar paso a la noción de grupos étnicos (etnicidad), y desapareció la preocupación por la explotación de los recursos naturales en los debates educativos, lo que debilitó el espíritu de lucha que caracterizó el movimiento (Población, 2013; Restrepo y Rojas, 2012). La posterior normativa estuvo orientada a la formulación de una educación especial para las comunidades negras.<sup>3</sup> La etnoeducación, al ser insertada en la institucionalidad estatal, fragmentó los derechos de las poblaciones negras e indígenas (Castillo, 2008).

Para Castillo (2016), la etnoeducación afrocolombiana se aplica a las experiencias, proyectos y saberes pedagógicos que utilizaban estas comunidades antes del propio concepto y de su vinculación con el desarrollo. Desde esta perspectiva, denota autonomía de los grupos étnicos en sus prácticas pedagógicas, participación comunitaria, desarrollo de la identidad de los pueblos, democratización de los procesos de formación, equidad, pertinencia, costumbres, reivindicación y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país (Lago de Zota, *et al.*, 2012; Martínez *et al.*, 2016; Triviño y Palechor, 2007).

Así pues, la etnoeducación en la población afrocolombiana ha sido un dispositivo donde los movimientos han tramitado sus luchas contra el racismo en el sistema escolar. Al respecto, Meneses (2016) considera que la etnoeducación debería constituir una apuesta política para transformar el poder y desracializar la escuela a través de un proceso de desalienación, humanización, interculturalidad y decolonización que forme un nuevo ser desde el sector educativo.

Ahora bien, para Población (2013) y Estrada (2011), desde la perspectiva de Estado social de derecho, la etnoeducación es un modelo que recoge y fomenta la interculturalidad para el restablecimiento de relaciones entre los distintos grupos sociales y étnicos. Sin embargo, para Restrepo y Rojas (2012), en el tiempo que llevamos de la Ley 70 de 1993 y los *Lineamientos Curriculares de Cátedra de Estudios Afrocolombianos* no se ha materializado el espíritu de la norma. Desde el Estado colombiano, la etnoeducación es entendida

como una política educativa especial, orientada exclusivamente a los grupos étnicos: indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales y rom. La etnoeducación se define en la Ley 115 de 1994, en su artículo 55 como "aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos".

La etnoeducación, al ser convertida en una política educativa del Estado, debe regirse por las normas que reglamentan el sector educativo nacional, lo cual significa que el trabajo independiente y organizativo perdió el horizonte que habían definido las organizaciones étnicas. Estas normas implican estandarizar los procesos y estar sometidos a la vigilancia del Ministerio de Educación, o quien haga sus veces. Esta situación condiciona los recursos económicos a ciertos estándares de calidad, los cuales se evalúan a través de las Pruebas Saber, planes de mejoramiento e indicadores de gestión, de forma que se controla la posibilidad de contextualizar y se aleja de las dinámicas organizativas y libertarias que la gestaron (Castillo, 2016; Estrada, 2011; Mueses, 2010).

Con relación al racismo, la historiadora afrocolombiana Mena García (2011) expresa que, bajo las sombras de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se configuraron nuevos modos de racismo, pues los estudios de la raza, la esclavitud y el racismo no forman parte de las publicaciones e investigaciones sobre la etnoeducación. Según su postulado, los estudios sobre la etnoeducación no vinculan el racismo como categoría analítica. Esta conclusión coincide con los hallazgos de la revisión crítica que se realizó sobre etnoeducación: se encontró que la palabra *racismo* no forma parte de las palabras claves al lado de etnoeducación. En principio, se consideró que sería una vinculación obvia (etnoeducación-racismo), al tener en cuenta la relación histórica entre "racismo" y "etnoeducación". Sin embargo, se encontró que la "etnoeducación" está más asociada a la "interculturalidad" (Lago de Zota *et al.*, 2012; León, 2005), o a la "pluriculturalidad" (Pulido, 2018, 2012) o el "multiculturalismo" (Restrepo y Rojas, 2012; Romero-Medina, 2010) e inclusive al "neoliberalismo" (Castillo, 2008). En el tiempo de aplicación de la etnoeducación como política pública, se encuentra que sus orígenes

3 Ley 115 de 1994 (cap. ii), Decreto 804 de 1995, Decreto 2249 de 1995, Decreto 1122 de 1998, Ley 725 del 2001, Decreto 140 del 2006.

y fundamento como lucha política antirracista y anti-colonial se han desvanecido.

Por esta razón, este estudio reivindica la raza como constitutiva de la modernidad (Fanon, 1965; Mbembe, 2016; Quijano, 2017; Rivera, 2010; Segato, 2007a), con lo que buscamos poner el conocimiento en el centro de la reflexión sobre el racismo. Es evidente, según Fanon (1961), que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. El racismo es, por tanto, un dispositivo que se produce en dos planos: la biologización y la cultura. Por ello, el estudio de la cultura y el racismo implica una acción recíproca (Fanon, 1965). Según este autor, ya no estamos frente al racismo escueto de la biología y de las Escrituras, pues le ha sido necesario renovarse de un racismo fenotípico, genotípico y racional a uno cultural.

Por otra parte, las investigaciones de Mueses (2010), Estrada (2011), Castillo (2008, 2016), Población, (2013) y Restrepo y Rojas (2012) señalan que las pruebas Saber y demás instrumentos de la política de la calidad educativa ejercen control sobre la aplicación de la etnoeducación; es decir, estas pruebas son referenciadas como un dispositivo que limita los procesos etnoeducativos. Sin embargo, no hay estudios empíricos que evidencien cómo las evaluaciones estandarizadas inciden en las instituciones educativas, lo cual no nos permite comprender la relación de dichas pruebas y la política de la calidad educativa en la pervivencia del racismo en contextos etnoeducativos y cómo estas políticas menguan la diversidad epistémica y la autonomía docente e institucional y la jurisprudencia etnoeducativa.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) se creó como parte del cumplimiento del Estado para llevar a cabo la etnoeducación, como lo indica la Ley 70 de 1993. Tras años de aplicación de la CEA, se observa que la etnoeducación afrocolombiana se ha circunscrito a expresiones dancísticas, musicales, culinarias, deporte, erotismo, pobreza y marginalidad asociada a África y Afroamérica (Arocha *et al.*, 2007; Meneses, 2013), mientras que la producción intelectual de las mujeres y hombres negros sigue sin encontrar un lugar destacado en el discurso escolar. Al respecto, García (2011) señala que el proyecto afropacífico ha sido invisibilizado a través de la folclorización, pues, aunque esta forma parte de la cultura, no lo es todo.

Según Caicedo (2011a), mediante la CEA se buscó combatir el racismo epistémico que se producía sobre las culturas negras en todo el sistema escolar. De acuerdo con él, el racismo epistémico consiste en la invisibilización y ocultamiento de los saberes y prácticas afrocolombianas en la escuela y sus aportes intelectuales a campos epistémicos como las ciencias sociales. Según Friedemann y Arocha (1982), Luis López de Mesa, ministro de Educación, introdujo en el sistema escolar colombiano los dogmas pseudocientíficos racistas (evolucionismo spenceriano) a través de los textos escolares, "hasta hacerse indelebles" (p. 42). En consecuencia, los intelectuales y organizaciones negros lucharon hasta conquistar la creación de la CEA en el plan de estudio en Colombia, como una asignatura del área de Ciencias Sociales y desde ahí se esperaba que se transversalizara en el currículo escolar. De este modo, se pretendía luchar contra el racismo que se (re)producía en las instituciones educativas desde las teorías sociales.

En suma, frente a esta revisión crítica encontramos que, en algunos casos y en lugares como Quibdó, la etnoeducación ha configurado nuevas formas de subordinación o reproducción del racismo epistémico, desde las manifestaciones culturales. De esa manera, la etnoeducación como política pública no ha sido un dispositivo emancipatorio; por el contrario, ha constituido nuevas formas de opresión, a veces más sutiles, desde las cuales se reproduce la alienación del sistema económico racial imperante. A pesar de ello, también se observan tensiones y posibles ventanas de oportunidad con relación a procesos locales de maestros, intelectuales y políticos negros que le apuestan a la diversidad epistémica y la justicia racial, sobre todo, desde el margen de la institucionalidad y procesos pedagógicos, independientes de las dinámicas evaluativas.

## Genealogía de la educación en Quibdó

Durante la conquista y colonización del territorio de lo que hoy se denomina departamento del Chocó, la Corona española exterminó gran parte de la población indígena. En la actualidad, la mayor parte de la población de este departamento descende de hombres y mujeres secuestradas de África en el periodo de

esclavitud: el 95,3 % de la población se reconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente, y el 1,4 %, indígena (DANE, 2005). De acuerdo con la jurisprudencia en materia de derechos étnicos, el municipio de Quibdó es considerado un territorio etnoeducativo.

Sin embargo, el sistema educativo de Quibdó fue racista desde su fundación. Caicedo (2011b) expresa que en 1905 la aristocracia blanca de Quibdó fundó un colegio para evitar enviar a sus hijos a ciudades como Popayán, Medellín o Bogotá, pero solo aceptaban niños blancos; tiempo después hubo escuela para negros y otras para blancos. La segregación se mantuvo hasta el 14 de mayo de 1934, cuando Vicente Barrios Ferrer decretó la integración de las instituciones educativas de Quibdó. Al respecto, Caicedo (2011b) cuenta que Barrios reunió a la comunidad y les informó que desde ese día la mitad de los estudiantes de la Modelo<sup>4</sup> iban a pasar a la Anexa al Carrasquilla y viceversa.

Esta integración escolar en Quibdó es el resultado de la consolidación de una élite negra y una *mulatocracia* descontenta en 1934. Entre sus objetivos estuvo la conquista del poder político, el control de la educación, la desegregación de los establecimientos educativos y la educación para las mujeres en todos los niveles. De acuerdo con Caicedo (2011b), a las mujeres negras les correspondía la responsabilidad de cocinar, lavar, planchar, y cuidar a los hijos de los blancos. En sus memorias, la escritora chocoana Teresa Martínez de Varela le contó a Mena (2009) que no fue admitida en la institución La Presentación por ser negra. Esto nos devela que la raza está por encima de la clase como constitutiva de la modernidad (Mbembe, 2016; Quijano, 2017; Segato, 2007b). El testimonio de Teresa Martínez indica que no era solo una exclusión económica, sino sobre todo racial, pues su padre, José Eladio Martínez, era negro con dinero y gozaba de reconocimiento social; por esta razón, debió desplazarse a Cartagena, donde se formó como maestra, situación que evidencia que "se mantuvo el requisito de limpieza de sangre como requisito para el ingreso a los centros educativos, según el cual, los aspirantes tenían que demostrar la ausencia

de sangre africana e indígena" para el ingreso a la educación (Mosquera, 2012, p. 52).

La desegregación escolar y el control de las instituciones educativas por parte de la gente negra representa una conquista histórica. Sin embargo, esta élite negra no cuestionó el tipo ni los fines de la educación. Tuvo entre sus ideales la formación de maestros "para la gente de uno", es decir, se desarrollaron procesos educativos que estimularon la formación de maestros de la población chocoana. Si bien el intelectual chocoano Caicedo (2011) hacía referencia a "su gente de uno" para indicar una "preocupación constante por la superación y dignificación del pueblo y nuestra raza" (p. 62), en la realidad, las políticas educativas se centraron en la formación de maestros locales, pero no necesariamente en la transformación del currículo y del contenido epistémico de las clases. De todos modos, como fruto de ese ideal chocoanista, se creó el 6 de junio de 1937 la Normal Superior de Quibdó. En principio, allí solo se estudiaba hasta quinto grado y se obtenía el título de "institutor"; en la actualidad, ofrece los niveles de preescolar, básica, media y ciclo complementario. Esta lucha estuvo centrada en el acceso a la educación, pero no se pensó en construir un currículo de acuerdo con las necesidades históricas, sociales, económicas, políticas y educativas de la región. Pese a estas conquistas, el currículo educativo de Quibdó siguió siendo eurocéntrico, racista y hegemónico, es decir, continuó desconociendo y ocultando los conocimientos negros e indígenas, pese al control del sistema educativo por la gente negra.

Las formas de exclusión y racismo se han modificado, pero eso no quiere decir que se hayan eliminado. Los estereotipos, creencias, prejuicios e ideologías que fueron instauradas en la época de esclavización y colonización se mantienen; aunque ya no son tan perceptibles como cuando existía el *apartheid* en las escuelas o se les prohibía el ingreso a los planteles educativos a los negros. En la actualidad, los privilegios son naturalizados e imperceptibles. Todos son iguales y tienen acceso a todos los planteles educativos. El racismo se expresa, en especial, en el currículo escolar, ya que este sigue siendo racista, a pesar de que el negro es directivo, maestro, secretario de Educación o alcalde de la ciudad —máxima autoridad municipal—, etc. De modo que el racismo no se

4 En la Escuela Modelo estudiaban los niños negros y pobres que no tenían cómo costear estudios en la Anexa al Carrasquilla.

expresa en la superioridad e inferioridad de unos sujetos frente a otros, sino que da cuenta de una racionalidad que habita a los sujetos y dispone cuál es el saber legítimo, comprobable y verdadero, del que no lo es. El maestro es su custodio sin importar su piel.

En este marco de exclusión epistémica y baja calidad educativa, Zulia Mena García fue elegida como la primera alcaldesa (2012-2016) de este municipio; militante del Movimiento de Comunidades Negras (PCN), movimiento que logró la aprobación de la Ley 70 de 1993. Por su iniciativa, el Concejo municipal de Quibdó aprobó en el 2013 la "Política pública intercultural y multilingüe del municipio". Se tuvo como consigna "De una educación monocultural y excluyente a una educación intercultural e incluyente". Así pues, Zulia Mena (2013) señala que la política intercultural

[...] surge no solo como la necesidad de diálogo sino como un imperativo ético y moral para facilitar el empoderamiento, la distribución del poder, la lucha política y el conocimiento de los *otros*; así mismo es un compromiso por la deconstrucción del eurocentrismo y del etnocentrismo de Occidente. (p. 17)

Para la alcaldesa, la etnoeducación representaba una oportunidad para mejorar los malos indicadores de calidad educativa que tiene Quibdó con respecto a la media nacional.

A través del Acuerdo 008 del 25 de mayo del 2012, el Concejo municipal aprobó el Plan de Desarrollo multiétnico, económico, social y de obras públicas: Quibdó MIA: Unido, Equitativo y Acogedor (2012- 2015). El discurso étnico "mestizo, indígena y afro" (MIA) se posicionó en las instituciones estatales, y de esta forma, la interculturalidad fue incorporada al sistema educativo como una estrategia para mejorar la calidad educativa del municipio. En la materialización de esta política educativa, la Administración fusionó dos instituciones educativas: Miguel Vicente Garrido y Rogério Velásquez Murillo; de ahí surgió el Megacolegio o Institución educativa MIA Rogério Velásquez Murillo. Es la única institución educativa de Quibdó donde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se ofrece desde el grado sexto hasta el undécimo.

El Megacolegio configuró una nueva estética y apuesta curricular con el propósito de exaltar la diversidad e interculturalidad y ser modelo para las

demás instituciones de Quibdó, es decir, fue el laboratorio de la política intercultural y multilingüe; pero, como lo indica una reciente investigación realizada al respecto por Moreno García (2018), poco transformó su currículo, o sus prácticas pedagógicas o epistémicas. Al respecto, esta investigación muestra que, debido a las exigencias del Ministerio de Educación de centrarse en la calidad de la educación (las cuales veremos en detalle), la Secretaría de Educación de Quibdó no evidenciaba progresos en las acciones adelantadas en la promoción de la CEA, ni apoyaba ninguna experiencia significativa al respecto en el municipio (Moreno García, 2018). Por lo tanto, las pruebas Saber siguieron determinando la labor pedagógica y directiva de la institución. Inclusive, se encontró que el Megacolegio contrató una empresa privada, que le suministra pruebas periódicas que son aplicadas a todos los estudiantes, según su grado.

En el 2018 Colombia fue aceptada como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para ello, fue necesario fortalecer en la política educativa nacional el cumplimiento de indicadores internacionales y se trabajó en la alineación al sistema educativo de la organización. Este sistema se orienta al desarrollo de competencias: *social y ciudadana, comunicación lingüística (lenguas extranjeras), conocimiento e interacción con el mundo físico (ciencias), matemática y comunicación lingüística*. En consecuencia, el sistema educativo colombiano vive un proceso de homogeneización lenta, pero progresiva, que puede limitar más la autonomía curricular de las instituciones. Como consecuencia del proceso de la OCDE, en el 2015, Colombia asumió como medición de la calidad educativa el Índice sintético de la calidad educativa (ISCE), un indicador multidimensional de la calidad de los colegios de Educación Básica de Brasil. El ISCE evalúa el *progreso*, el *desempeño*, la *eficiencia* y el *ambiente escolar*, y *las pruebas Saber* son su componente principal. Estas acciones se crearon de la mano de una política de incentivos para estimular el cumplimiento de las metas e indicadores: maestría a la excelencia docente, salarios extras a los docentes y directivos.

Estas políticas de la calidad educativa subordinan y marginan los conocimientos de la gente negra; pues sus prácticas ni conocimientos tienen lugar en



las evaluaciones estandarizadas del Estado. La etnoeducación afrocolombiana en la ciudad de Quibdó se suscribe a la conmemoración del Día de la Afrocolombianidad, en aplicación del Decreto 1122 de 1998 y la Ley 725 del 2001. El 21 de mayo, Día Nacional de la Afrocolombianidad, los estudiantes y algunos docentes en Quibdó se "vistieron de afros" para ir a las instituciones educativas. Se danza, venden jugos y comidas de la región. Las niñas y docentes pueden soltarse el cabello sin que se burlen de ellas o las expulsen por "estar mal presentadas", pero solo ese día, pues los demás días del año lectivo, la institución vuelve con sus normas y restricciones.

En este momento de incentivos a la calidad educativa fue elegido alcalde de Quibdó Isaías Chalá Ibarquén (2016-2019), exrector de la Normal Superior de Quibdó; mediante coalición interpartidista y de movimientos políticos, entre ellos el de Zulia Mena. Este gobierno debía formular los lineamientos de la política pública intercultural y multilingüe del municipio y ponerla en marcha. Sin embargo, la política educativa intercultural y multilingüe fue marginal. Los planes curriculares no se formularon en las instituciones educativas. La política no se asumió ni en los documentos ni en el discurso de la Administración. Su política educativa estuvo centrada en mejorar los resultados de las pruebas Saber, a través del proyecto "Saber vale mucho" (Plan de Desarrollo del municipio de Quibdó 2016-2019). Sin embargo, este programa no responde a "la carencia de formación de los docentes en territorialidad, interculturalidad, historia y culturas propias, educación propia o etnoeducación" (pp. 76-77) que señala la Secretaría municipal en el Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes del Municipio de Quibdó (2016-2019), de la administración de Isaías Chalá. Para proyectos político-educativos como este, la etnoeducación no tiene vínculos con la calidad educativa, sino que son una amenaza para ella.

## Discusión y reflexiones finales

La investigación genealógica realizada muestra que no siempre existe correlación entre la norma, la garantía de derechos y la justicia epistémica. Un ejemplo de ello es la jurisprudencia etnoeducativa, la cual evidencia que las conquistas jurídicas no han transformado necesariamente el sistema educativo en un espacio

de justicia epistémica y cognitiva (Santos, 2010). En el caso de la etnoeducación, "está regida por normas consideradas como 'menores', que son ubicadas en la base de la pirámide, consideradas inferiores a otras leyes a las que se les asigna mayor importancia" (Restrepo y Rojas, 2012, p. 160). Cuando el Estado la asumió como parte de la política educativa perdió su poder político y reivindicativo; en este sentido, Chica (2012) considera que "la etnoeducación funciona como un dispositivo de control desplegado para la normalización de los sujetos étnicos" (p. 46).

La etnoeducación como proyecto político de las comunidades negras fue concebida como un dispositivo para re-pensar la escuela. En ese sentido, fue una conquista de las comunidades negras, quienes han reivindicado la necesidad de una educación que hable de sus particularidades, historia, cultura y costumbres; y si bien el Estado respondió a estas exigencias a través de la promulgación de leyes especiales, su implementación ha sido insuficiente y a veces contraria a su espíritu (Triviño y Palechor, 2007). Esta investigación muestra que la etnoeducación tiene potencial emancipador dependiendo de la participación social y política de los movimientos o procesos de comunidades negras que reivindican la justicia epistémica. Cuando los procesos organizativos de comunidades negras están distantes, como en el caso del alcalde Isaías Chalá, la discusión sobre la identidad y cultura negra es marginal en la educación, sin importar el color de la piel.

El racismo nos ha llevado a la comprensión de las personas negras como una unidad monocultural. Esto implica suponer que todos los negros son iguales, anulando la diversidad de posibilidades de ser y desconociendo contradicciones, luchas y visiones que coexisten. La existencia del racismo en la educación en Quibdó nos evidencia que su (re)producción no es un asunto exclusivo de la piel. En este estudio, el racismo se entiende como una forma racional hegemónica y colonizadora que desconoce y desvaloriza los otros conocimientos: indígenas y negras, la cual ha sido incorporada y es defendida, también, por sujetos etnizados/racializados negros. De modo que la participación de personas negras en los distintos cargos gerenciales y educativos no transforma el sistema educativo si no están formados política y epistémicamente para realizar esos cambios reivindicativos.

El currículo educativo de Quibdó mantiene características etnocéntricas y racistas, como en el resto del país. Las pruebas Saber y, en general, las políticas educativas nacionales representan instrumentos desde los cuales se despliega el poder en un Estado como el colombiano, el cual se define a sí mismo, en la Constitución política de 1991, como multiétnico y multicultural, pero que en su práctica invisibiliza y desconoce los conocimientos de la gente negra. La educación actual constituye una matriz de dominación neocolonial en un sistema que dice ser democrático y que, pese a estar dirigido en espacios de poder local (como en el caso del municipio de Quibdó), por gente negra sigue reproduciendo el racismo en la educación. De modo que la piel de un sujeto no es suficiente para que desde las posiciones de poder logren transformar la exclusión epistémica en relaciones dialógicas entre las culturas.

En estos tiempos de multiculturalismo, la etnia ha invisibilizado la lucha contra el racismo. En este sentido, se hace necesario reivindicar la raza en la comprensión del racismo en la educación. La etnia crea, entonces, formas más complejas de (re)producción del racismo en los Estados-nación. La etnoeducación ha relegado el problema del negro a una cuestión étnica y burocrática, abandonando con ello la lucha contra el racismo en la sociedad colombiana. En suma, en estos años de implementación de la etnoeducación y de la política pública intercultural y multilingüe (2013), la escuela quibdoseña no se ha transformado en un espacio de diversidad epistémica, sino que la exclusión y los estereotipos persisten en el sistema educativo, ahora desde la subordinación, la folclorización, el legalismo expresado en los planes de estudios y la fragmentación e invisibilización del conocimiento de la población negra, bajo la dirección y enseñanza de maestros y maestras negras.

## Referencias

- Alcaldía de Quibdó-Secretaría de Educación Municipal. (2016). *Plan de Desarrollo del Municipio de Quibdó 2016-2019*.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. y Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: Una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 94-105.
- Caicedo, J. (2011a). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.
- Caicedo, M. (2011b). *Pilares de la educación chochoana*. Hebrón.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 20, 15-26.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro, R., Taborda, M. A. y Londoño, M. (2016). La etnoeducación en las comunidades rurales: Caso de San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
- Chica, B. O. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales: Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana. *Virajes*, 14(1), 79-94.
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas-CNOA. (2018). *25 años de la Ley 70: Seguimos caminando desde la convergencia con miras al fortalecimiento del proceso organizativo del pueblo afrocolombiano*. <https://convergenciagnoa.org/25-anos-de-la-ley-70-de-1993/>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (vol. 4). Editorial Gedisa.
- Estrada, L. F. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, 34, 51-59. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys51.59>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. En *Por la revolución africana* (pp. 38-52). Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Friedemann, N. y Arocha, J. (1986). *De sol a sol: Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Planeta.
- García, J. (2011). La etnoeducación afro "Casa Adentro": Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, 34, 117-121.
- Jiménez, D. A. (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*, 34, 87-103.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C. y Lago de Vegara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53-74. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86925890003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86925890003)

- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68.
- Ley 1482, de 30 de noviembre 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.270.
- Ley 70, de 27 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0070\\_1993.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html)
- Martínez, P., Lago, D. E. y Buevas, A. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe Colombiano: Un estudio de caso. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 139-166.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED Ediciones.
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, 34, 105-114.
- Mena, U. (2009). *En honor a la verdad. Teresa Martínez de Varela (1913-1998)*. Contacto Gráfico.
- Mena, Z. (2013). *Ruta Q para la educación intercultural y multilingüe de Quibdó* MIA. Lealon.
- Meneses, Y. A. M. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63. <https://doi.org/10.14483/22486798.5717>
- Meneses, Y. A. M. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: Conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la ley general de educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Moreno García, V. H. Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Mosquera, S. (2012). *Quibdó: Un sueño en construcción*. Lealon.
- Mueses, C. A. (2010). La relación Estado-poblaciones indígenas en Colombia: Una reflexión a partir de la etnoeducación. *Revista Investigium IRE, Ciencias Sociales y Humanas*, 1, 82-93.
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, 5(41), 35-46.
- Población, G. F. C. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 32, 343-360.
- Pulido, Y. A. (2012). La etnoeducación bilingüe: Logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Quijano, A. (2017). ¡Qué tal raza! En S. Campoalegre y K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Clacso. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño). Libro digital, pdf.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 157-173.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez-Garavito, C. (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Observatorio de Discriminación Racial, DeJusticia.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: Las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 167-182.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. Liberduplex.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Segato, R. L. (2007a). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2007b). El color de la cárcel en América Latina: Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. *Nueva Sociedad*, 208, 142-161.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos: Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso. Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg*, 15, 107-124. [www.discursio.aau.dk](http://www.discursio.aau.dk)
- Triviño, L. y Palechor, L. (2007). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas*, 1(7), 145-181. <https://doi.org/10.17163/uni.n7.2006.06>

## Diálogo del conocimiento

El artículo "La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?" constituye un análisis crítico pertinente en torno a los alcances de la estrategia educativa alternativa dirigida a la formación de los pueblos afrodescendientes. Desde el texto, los autores Hinestroza y Roca-Servat, exponen planteamientos que cuestionan el sentido alternativo de la etnoeducación al tiempo que interrogan las apuestas del proyecto por la transformación epistémica de la diversidad en el contexto de la escuela y la incidencia de este en nuevas formas de reproducción del racismo.

Para abordar las consideraciones planteadas se estructura un interesante estado del arte, en el cual se revisan los avances en materia de reconocimiento político y jurídico para los pueblos negros. Se realiza, además, un recorrido por la conceptualización de la etnoeducación a través del análisis de sus intereses primigenios como una práctica liberadora y emancipadora. No obstante, se cuestiona la distancia de este proyecto en los debates educativos, su desconexión con las luchas del movimiento social y su fragmentación a partir de su establecimiento como política estatal y sus criterios de calidad. Como cierre en esta primera parte, se establece que la etnoeducación en Quibdó continúa configurado nacientes formas de subordinación y de reproducción del racismo epistémico.

En la segunda parte del texto, los autores exponen una diciente genealogía sobre la etnoeducación en la capital chocoana desde una perspectiva crítica. De forma precisa, historizan hitos del sistema educativo quibdoseño, fundamentado desde su génesis, en el racismo y prácticas segregacionistas. De igual manera, comparten la preocupación por el rol de los liderazgos negros, a pesar de la presencia y el control ejercido por la gente negra en el sistema educativo. Los autores también llaman la atención por la perspectiva eurocéntrica, racista y hegemónica que se ha mantenido en los currículos vigentes.

Como corolario de las reflexiones, se plantea que la educación actual en Colombia se mantiene en un contexto de dominación neocolonial, a pesar de su autodefinición como sistema democrático.

Rutselly Simarra