



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Alayon Torres, Catherine

Trayectorias de la Ruta Integral de Atención a situaciones de presunto Racismo en Bogotá

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. L, núm. 3, 2020, Septiembre-, pp. 121-144
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.123>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063236007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Trayectorias de la Ruta Integral de Atención a situaciones de presunto Racismo en Bogotá

Trajectories of the Comprehensive Attention Route to Situations of Presumed Racism in Bogota

Catherine Alayon Torres

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

catherinealayon@gmail.com

RESUMEN

Este artículo expone la experiencia del proceso de implementación de la Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a situaciones de presunto Racismo y Discriminación étnico-racial, de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (Colombia), cuyo objetivo es promover canales efectivos de atención y seguimiento a casos asociados a violencias, hostigamientos y conductas discriminatorias hacia estudiantes pertenecientes a pueblos étnicos colombianos que se presentan en instituciones educativas públicas y privadas. Los resultados provienen de 2018 y 2019, a partir de las gestiones de articulación y planes de trabajo realizados con las dependencias internas de la Secretaría de Educación, con entidades distritales y nacionales para la promoción y el fortalecimiento de la ruta. La experiencia permite ver algunas de estas tensiones, los avances positivos alcanzados y los desafíos que enfrenta la ruta a manera de proyecciones. Se destaca la importancia de recoger esta experiencia, ya que es una apuesta de los pueblos étnicos en contextos urbanos (principalmente de la comunidad afrocolombiana), y es una práctica pionera en el sistema educativo colombiano, que anima a ser revisada y replicada de manera contextual en los diferentes territorios del país.

Fecha de ingreso: 29 de abril de 2020. Fecha de aceptación: 10 de julio de 2020

ABSTRACT

This article presents the experience of the implementation process of the Comprehensive Prevention, Attention, and Follow-up Route to situations of presumed racism and ethnic-racial discrimination, of the Secretariat of Education of the District of Bogota (Colombia). Its objective is to promote effective channels of attention and follow-up to cases that appear in public and private educational institutions that are associated with violence, harassment, and discriminatory behavior towards students belonging to Colombian ethnic peoples. The results come from 2018 and 2019 and represent the coordination efforts and work plans carried out with the internal dependencies of the Secretariat of Education, with district and national entities, for the promotion and strengthening of the route. The experience shows some of these tensions, the positive progress achieved, and the challenges that the route faces as projections. The importance of collecting this experience is highlighted, since it is an effort of ethnic peoples in urban contexts (mainly from the Afro-Colombian community), and it is a pioneering practice in the Colombian educational system, which encourages it to be reviewed and replicated in a contextual way in the different territories of the country.

Palabras clave: escuela, racismo, prevención y atención

Keywords: school, racism, prevention, attention

INTRODUCCIÓN

Repensar América Latina y el Caribe en clave de Africanía es un reto constante que cobra vida en distintos escenarios. Reescribir la historia a partir de las contribuciones de las diásporas africanas en el continente implica el desarrollo de estudios dinámicos y experiencias sobre la población descendiente de África en América, así como el abordaje sobre las sociedades y su relación con esta historicidad. Son múltiples las líneas temáticas desde donde se pueden aportar y materializar los años de resistencia de estas comunidades hasta la actualidad.

En el caso de Colombia, la población afrodescendiente ha sufrido formas sistemáticas de racismo y exclusión, que se reflejan en los niveles altos de pobreza y desatención estatal en zonas como la región pacífica, poblada eminentemente por afrocolombianos.

En el Pacífico colombiano no existe un muro material de diferenciación racial o social que separe físicamente a las comunidades afrocolombianas del país; sin embargo, la falta de infraestructura vial para la conectividad de los territorios rurales con los centros urbanos o regiones centro del país, así como la falta de acceso a servicios básicos (electricidad, centros de salud, escuelas, etc.) son parte de procesos históricos de exclusiones que han confinado a vivir a las comunidades afrocolombianas en lugares marginales del desarrollo social, político y económico. Por ejemplo, el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en su informe 2012 sobre el estado de los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas, concluye que...

- 75% de la población afrocolombiana del país recibe salarios inferiores al mínimo legal y su esperanza de vida se ubica en 20% por debajo del promedio nacional.
- En los departamentos del Pacífico colombiano, de cada 100 personas jóvenes afrocolombianas que terminan la secundaria, sólo dos ingresan a la educación superior.
- Aproximadamente 85% de la población afrocolombiana vive en condiciones de pobreza y marginalidad, sin acceso a todos los servicios públicos básicos (Olaya, 2018, p. 303).

Se trata de situaciones de contexto que ponen en evidencia la importancia de realizar análisis que permitan aportar desde diferentes escenarios a la superación de dichas brechas de desigualdad social, que en la mayoría de casos van de la mano con las manifestaciones del racismo, e incluso se presentan de manera temprana en las familias y en el ámbito escolar, donde los niños y niñas con pertenencia étnica se enfrentan a experiencias de discriminación por parte de sus compañeros, profesores y demás actores educativos. Por ello, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) ha apostado por diseñar e implementar un instrumento de prevención y atención a estos casos, con el objetivo de brindar orientaciones pedagógicas para la no repetición de violencias asociadas al racismo, y realizar la atención efectiva y el seguimiento a los casos que se presenten, con el fin de restablecer derechos y promover en los centros educativos la generación de entornos protectores y protegidos para las infancias, con enfoque intercultural.

Esta apuesta de construir escenarios educativos libres de racismo da lugar a la *Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a Situaciones de presunto Racismo y Discriminación étnico-racial*, la cual fue diseñada en 2014, con procesos de implementación durante 2015 y 2016, enfatizando en población afrocolombiana, pero a partir de su reactivación de enero de 2018 a diciembre de 2019, se obtuvieron resultados positivos en distintos niveles y con la vinculación de otros grupos étnicos; por tanto, éste es el periodo en el que se centrarán los análisis de resultados del presente documento. En este marco, la ruta es una estrategia específica de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED, diseñada para atender de manera integral las situaciones que vulneran los derechos y menoscaban la dignidad de los niños, niñas, jóvenes y familias afrodescendientes, negras, raizales, palenqueras, indígenas y Rom, que hacen parte de las comunidades educativas de Bogotá (Secretaría de Educación, 2018, p. 2).

De tal manera, el objetivo principal de este artículo es evidenciar la importancia de este instrumento como un paso importante, para el caso de Bogotá, en la eliminación paulatina de las formas estructurales de racismo y discriminación basada en la pertenencia étnica en las aulas escolares, donde niños y niñas se forman como sujetos

sociales y agentes del cambio cultural de aquellos patrones históricamente aprendidos. Esta importancia se deriva de la experiencia directa de la implementación de la Ruta en aproximadamente 100 colegios de Bogotá durante 2018 y 2019. La hipótesis derivada de ésta da cuenta del lugar estructural del racismo en los sistemas educativos y de la importancia de articular acciones desde distintos escenarios y actores para la erradicación de prácticas racistas en la escuela, como un aspecto fundamental del goce efectivo del derecho a la educación de los y las niñas con pertenencia étnica en contextos urbanos. Como objetivo secundario, se plantea mostrar, por un lado, los aspectos positivos de esta Ruta (desde su construcción hasta su implementación), y, por otro, los desafíos que como instrumento específico de la SED enfrenta ante a un fenómeno estructural como el racismo. Para ello, este artículo se divide en las siguientes secciones: marco normativo y conceptual; contexto distrital; antecedentes; avances y desafíos, y conclusiones.

MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL

Es fundamental reconocer el trasegar de los movimientos sociales, étnicos y sus reivindicaciones en América Latina que han gestado el posicionamiento de sus derechos y la viabilidad de generar acuerdos para la protección de los mismos. En el ámbito internacional, se destaca el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) sobre pueblos indígenas y tribales, como principal instrumento sobre derechos de los pueblos indígenas, los acuerdos establecidos en la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia –también conocida como la Conferencia de Durban de 2001–. Estos acuerdos constituyen una carta de navegación para que los Estados se comprometan con las acciones allí contenidas, para prevenir y eliminar las formas de racismo y de discriminación étnico-racial (Organización de las Naciones Unidas, 2001). De manera específica:

Los derechos hasta ahora conquistados por las luchas afrodescendientes de América Latina, si bien son parecidos, tienen tiempos,

resultados y efectos sociales diferentes. Algunos son: incorporación de la variable afrodescendiente en las rondas censales y aumento de personas que se reconocen como afrodescendientes, reconocimiento constitucional, bien cultural, bien político, derechos a la propiedad colectiva de la tierra, formulación de legislación y herramientas para luchar contra el racismo y la discriminación, y la aplicación de políticas de acción afirmativa en áreas de incidencia social. De manera general, es posible afirmar que existe un avance en la conquista de derechos a través de la aplicación de políticas multiculturales. Sin embargo, éstas no han sido diseñadas de acuerdo con las necesidades, tampoco ejecutadas efectivamente y los resultados que, en algunos casos, han sido positivos, han sido de breve duración (López, 2019, pp. 36-37).

A nivel nacional, el precedente poblacional es establecido por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la diversidad étnica y cultural colombiana, que estadísticamente se refleja en la

Existencia de 87 etnias indígenas, tres grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo Rom o gitano; se hablan 64 lenguas amerindias, el bandé, lengua de los raíces del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el palenquero, lengua criolla de las comunidades de San Basilio de Palenque... y el Romaní lengua Rom (DANE, 2007, p. 9).

A nivel político, sólo hasta 1991 la Constitución Política de Colombia hace alusión a la existencia y pervivencia de los pueblos étnicos en el país, reconociendo en el artículo 7 el territorio nacional como pluriétnico y multicultural, en el cual “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, y el Estado se compromete a promover “las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 13 y 68).

Otra legislación que cabe destacar es la Ley 70 de 1993, resultado de los procesos organizativos y luchas de las comunidades negras y afrocolombianas, la cual determina que:

El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades; en la áreas de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes (Ley 70 de 1993, art. 39).

Además, el Decreto reglamentario 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Allí se establece que es deber del Estado desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las instituciones educativas públicas y privadas, y en todos los niveles de educación del país. Éstas, entre otros instrumentos jurídicos a los cuales no haremos mención, son apuestas fundamentales para prevenir el racismo en la escuela y posicionar “la importancia que tiene esta comunidad para el desarrollo de los propios países, así como las grandes contribuciones que ha realizado este grupo en la formación de la identidad de muchos países en el hemisferio” (OEA, 2011, p.17).

Sin embargo, al analizar en contexto la operatividad de estas legislaciones se identifica una distancia relacionada con el no reconocimiento de los pueblos étnicos y su no valoración, ya que la homogeneidad ha estado presente en los distintos escenarios de la vida social, y la escuela, como espacio de socialización, ha favorecido la reproducción de la historia desde una sola mirada, relegando los aportes culturales, científicos, económicos, sociales y políticos de las comunidades étnicas a un segundo plano, lo que genera en todas las esferas sociales unas brechas de acceso, goce efectivo de derechos y oportunidades, que pone en desventaja a dichas comunidades, precisamente porque, en términos de Tannia Paschel, quien retoma a Wade, plantea que “Las ideologías favorables al mestizaje a menudo relegaban la negritud y la indigeneidad a las esferas inferiores de la sociedad, como la danza, las comidas, el folklore” (Paschel,

2018, p. 275). Esto generó la consolidación de un proyecto político, económico y cultural de nación basado en jerarquías sociales desde la categoría raza.

Esta categoría se ha entronizado y se mantiene bajo la suposición de una relación de dominación entre unos grupos (blancos, mestizos, criollos) sobre otros subvalorados y asociados directamente al color de piel o a la pertenencia étnica. La definición de raza fue “Impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y geoculturales del mundo. De una parte: ‘indio’, ‘negro’, ‘asiático’ (antes ‘Amarillos’ y ‘Aceitunados’), ‘blanco’ y ‘mestizo’” (Campoa legre y Bidaseca, 2017, p. 17).

Infortunadamente, aunque han pasado cientos de años, esta definición aún permea las relaciones humanas, generando relaciones de dominación y exclusión latentes de unos hacia otros. Reiter (2019) plantea que para lograr la justicia y la igualdad de oportunidades entre los grupos de “blancos” y “mestizos” históricamente posicionados en lugares de privilegio, sobre los grupos indígenas y afrodescendientes en las Américas, sólo se logra mediante:

Una comprensión y aceptación de cómo se construyó el privilegio blanco en las Américas, es decir, sobre la espalda y en detrimento de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, debe lograr esto. Ello sólo puede ocurrir si los privilegiados de todos los países con antecedentes de esclavitud, encomienda, mita y sistemas similares de explotación sistemática no sólo reconocieran la naturaleza de sus propios privilegios sino también la continua estigmatización que los nativos y los afroamericanos experimentan cada día, y las consecuencias que esta estigmatización tiene para ellos (Reiter, 2019, pp. 320-321).

El reconocimiento al que invita el autor está directamente relacionado con la posibilidad de releer la historia desde otros lugares de enunciación, para generar transformaciones de patrones y prejuicios que se tienen hacia la otredad.

CONTEXTO DISTRITAL

En este marco, la ciudad de Bogotá ha sido habitada predominantemente por la población mestiza, pero en las últimas décadas se ha consolidado como un espacio en el cual confluyen diferentes pertenencias étnicas ; algunas de las personas pertenecientes a estas poblaciones han nacido en Bogotá, y otras han migrado desde sus territorios por diversas razones, tales como: desplazamiento forzado, amenazas, despojo de sus tierras, entre otros factores asociados al conflicto armado (Arias, 2011), por la búsqueda de oportunidades laborales o de acceso a estudios profesionales ya que, en su mayoría, las regiones no cuentan con oferta educativa pertinente para la continuidad de proyectos de vida. En relación con esto, Salgado (2013, p. 20) enfatiza que:

Los territorios habitados por las comunidades negras, que en el pasado fueron desechados por encontrarse en lugares recónditos, apartados, selváticos y montañosos, por ende, abandonados, se han convertido, en las dos últimas décadas, en los lugares más apetecidos por las multinacionales y los grandes emporios nacionales, debido a su riqueza natural y, últimamente, a causa de su ubicación geoestratégica. Estos territorios son los lugares de mayor confrontación bélica entre los diferentes ejércitos regulares e irregulares. Ejemplo de ello es lo que sucede a diario en el Pacífico colombiano. ... El conflicto armado, tanto en el territorio, como en las grandes ciudades donde llegamos en condición de desplazados o migrantes, nos ubica en los cinturones de mayor miseria del país.

Estas condiciones de precariedad en la calidad de vida generan un alto impacto socioeconómico, emocional y organizativo para las comunidades, y ponen en evidencia un arribo a las grandes ciudades condicionado por situaciones de empobrecimiento que les obligan a ubicarse en los cinturones de miseria. Al respecto, Castillo y Caicedo (2012, p. 3) plantean cómo dicho proceso afecta de manera directa a las infancias:

Bogotá se ha tornado de forma acelerada en uno de los principales centros urbanos receptores de familias y comunidades afrocolom-

bianas que huyen de la guerra... Específicamente en el caso de niños y niñas, se ha señalado el impacto psicosocial que sufren y las implicaciones de su reubicación en contextos culturales y sociales distintos.

Y, sumando a ello, se constata que las dinámicas en los contextos urbanos, además de ser adversas por la precariedad, son difíciles por las relaciones humanas mediadas por el racismo:

Bogotá es la ciudad del país que suele recibir mayor cantidad de personas de las diferentes regiones ...Según el Distrito, en la ciudad viven 150 000 indígenas, raizales, gitanos, palenqueros y afro. En la actualidad la Fiscalía tiene abiertas 483 investigaciones en el país por actos de racismo y discriminación. En la capital esta cifra alcanza los 72 casos. Sin embargo, las autoridades manifiestan que hay muchos más que no llegan a ser conocidos (Chacón, 2018, s. p.).

En este sentido, y en consonancia con Reiter (2019), la educación es un escenario posible para la generación del cambio, ya que para el autor el desafío de alcanzar la justicia y la igualdad de oportunidades de los grupos étnicos históricamente excluidos es mediante una educación que sitúe como centro de análisis el lugar del privilegio “blanco” para posibilitar acciones de reparación:

La única forma de lograrlo es a través de la educación. Las escuelas en todas partes, desde el jardín de infantes hasta la secundaria, deben enseñar cómo se construyó y perpetúa hoy el privilegio blanco. La historia tendría que enseñarse de diferentes maneras en cada nación americana, reconociendo la contribución indígena y afrodescendiente a la riqueza blanca, y los nacionalismos tendrían que cambiarse y ofrecer una manera de ver las injusticias infligidas a los afroamericanos y nativos americanos para que luego pueden imaginarse como miembros plenos e iguales de la comunidad de la que están actualmente excluidos. Después de una admisión colectiva de culpabilidad en forma de currículos escolares modificados y un nacionalismo alterado, la acción debe seguir en forma de reparaciones (Reiter, 2019, p. 321).

Es un llamado a centrar esfuerzos en recrear otras maneras posibles de relacionamiento social, contextual y de justicia, desde la premisa de que es allí donde confluyen múltiples historias de vida e identidades culturales pero, sin duda, esto es un reto que presenta diferentes obstáculos. Por ejemplo, a partir de la investigación realizada por la organización Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor en 2018, mediante un convenio establecido con la SED, se identificaron algunas impresiones de las maneras como los docentes de las instituciones educativas de Bogotá abordan las pertenencias étnicas que conforman sus comunidades, logrando concluir que:

Para el 85% de los y las maestras focalizadas es un imperativo categórico que son los estudiantes de las comunidades étnicas los que deben adaptarse a la escuela, a sus docentes, a sus cátedras... La totalidad de los y las docentes desconocen la condición de víctima del conflicto armado de los estudiantes étnicos y los rasgos de su identidad cultural. Manifiestan la imposibilidad de realizar adaptaciones pedagógicas y curriculares a las necesidades particulares de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos étnicos y no reconocen el aporte de los conocimientos ancestrales al proceso educativo (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018, p. 42).

Estas reflexiones constatan la invisibilización de los y las estudiantes de pueblos étnicos en los colegios de Bogotá, y establece su trasfondo en el racismo

el cual se entiende como un tipo de conciencia estructurada históricamente, la cual –de acuerdo con Carlos Moore– determina y sustenta todas las relaciones de dominación y poder de un grupo de personas que se consideran superiores sobre el resto de la población. Dicho grupo instrumentaliza el racismo para monopolizar el acceso a los recursos, preservar sus privilegios sociales, el poder político y la supremacía total adquiridos históricamente y trasferidos de generación en generación (Secretaría de Educación, 2019, p. 167).

Y éste se reproduce y se mantiene a partir de la consolidación de dinámicas sociales que funcionan a través de estereotipos y prejuici-

cios basados en el desconocimiento de las culturas, la historia y el rechazo a la otredad; por tanto, estas dinámicas se perpetúan en las prácticas cotidianas, en las pautas de socialización, en los programas de formación profesional y en los medios de comunicación, entre otros escenarios, donde la escuela es sólo una pequeña muestra de ello, pero un espacio pertinente para la transformación y el reconocimiento de estos abordajes.

Para ello, la SED ha centrado sus esfuerzos en la atención educativa pertinente para estudiantes de los pueblos étnicos, a fin de garantizar su permanencia educativa y de calidad mediante la promoción e implementación de la *Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a Situaciones de presunto Racismo y Discriminación étnico-racial*, y el acompañamiento a las instituciones educativas en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, estudios africanos y procesos de educación intercultural propia, que conjugan los esfuerzos para contrarrestar los factores estructurales y permanentes de exclusión a las poblaciones étnicas en la escuela que niegan la posibilidad de consolidar entornos educativos interculturales.

Antes de continuar, es importante recordar que, si bien este tipo de herramientas tienden a la prevención y eliminación de conductas racistas y discriminatorias, no agotan las maneras, instituciones y acciones que es importante tomar para tener una mayor efectividad. La *Ruta* es una medida proveniente del Estado que, sin embargo, tuvo en cuenta en su construcción a las comunidades directamente implicadas y es un paso importante y nunca antes tomado en el distrito para abordar la problemática del racismo y la discriminación étnico-racial. A ello se deben sumar medidas que permitan abordar estos problemas de raíz, que deben tener una continuidad en el tiempo y ser sostenibles para que, de esa manera, no dependan del gobierno en turno.

Antecedentes, avances y desafíos de la *Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a Situaciones de presunto Racismo y Discriminación étnico-racial*

La Ruta surge como uno de los principales productos del convenio Apoyo a la Institucionalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA y otras medidas de lucha contra la discriminación racial (2013-2014), realizado entre la SED y la Agencia Española de

Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que partió de un proceso de visibilización de las prácticas racistas en el sistema educativo; por ello, este primer trabajo consistió en un proceso de validación y diálogo con docentes, comunidades de las localidades de Bogotá, dependencias de la SED y otras instituciones, cuyo trabajo estaba relacionado con la protección de los derechos de los afrocolombianos(as) (Secretaría de Educación, 2018, p. 3).

Sin embargo, la implementación de la Ruta durante 2016 y 2017 estuvo centrada en el acompañamiento ocasional de algunos casos, a los cuales el equipo de la SED lograba dar atención. Se retoma nuevamente, con mayor fuerza, mediante el *Proyecto 1053 Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial* de la DIIP durante 2018 y 2019, ya que se contaba con el equipo de trabajo de la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos de la SED, conformado por 28 personas: 13 profesionales y 15 dinamizadores culturales. De ellos, una del pueblo Raizal y 14 de distintas comunidades indígenas (Secretaría de Educación, 2019).

Los antecedentes que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la ruta en 2014 fueron, principalmente, dos investigaciones que abordaban el racismo en la escuela, las cuales concluían que uno de los principales problemas asociados a este fenómeno era su invisibilización y negación. Estas investigaciones fueron: Ampliación del modelo de caracterización de la población estudiantil afrocolombiana en los colegios distritales con énfasis en la eliminación de la discriminación y en el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, realizada por la Fundación ORCONE; e Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela (Mena, 2009) realizada en convenio entre la SED y AECID. Para su actualización en 2018 y 2019, fue fundamental el documento de: *Análisis y recomendaciones sobre los factores psicosociales que afectan el proceso educativo, la deserción escolar y la permanencia de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas en las instituciones educativas del distrito*, resultado del contrato de consultoría N° 2367 del 30 de agosto de 2017, suscrito entre la Organización Indígena Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia –Gobierno Mayor– y la SED (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018, p. 3). Este documento da cuenta de un proceso de investigación focalizado en 25 IED, donde se brindan recomendaciones sobre los factores

psicosociales que generan la deserción escolar de estudiantes étnicos, y busca ser base para la discusión y reflexión sobre las barreras de avance y exclusión a las que son expuestos desde la evidencia cotidiana del racismo (Secretaría de Educación, 2019).

La ruta integral de prevención, atención y seguimiento a situaciones de presunto racismo y discriminación étnico-racial, en su documento orientador, plantea tres objetivos centrales que se desarrollan mediante un conjunto de acciones articuladas desde el componente de atención integral, pedagógico y comunitario. Por tanto, busca:

1. Atender de manera integral y efectiva a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, o cualquier actor de la comunidad educativa, que han sido víctimas de toda forma de discriminación étnico-racial y violencias asociadas al racismo.
2. Orientar a la comunidad educativa en la prevención de situaciones propiciadas por prácticas racistas y en la identificación adecuada de los casos de racismo.
3. Realizar un seguimiento y acompañamiento a las instituciones educativas en las que, presuntamente, se presenten casos de racismo, para fortalecer la convivencia intercultural y pacífica dentro del sistema educativo (Secretaría de Educación, 2019, p. 5).

Para lograr estos objetivos, la Ruta plantea medidas de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas priorizadas por mostrar mayor presencia de estudiantes con pertenencia étnica, o que presente alguna situación de presunto racismo y discriminación y definiendo, junto con los actores educativos, un plan de trabajo integral que permita realizar labores de cualificación docente, talleres de sensibilización con estudiantes, ajustes a planes de estudios y manuales de convivencia, entre otras estrategias de acompañamiento.

Por tanto y, como punto de partida, es fundamental reconocer que el racismo y la discriminación étnico-racial son la principal barrera para el avance de las poblaciones afrocolombianas, indígenas, raizales, palenqueras y Rom en Colombia, teniendo en cuenta que:

El racismo es mucho más amplio que un conjunto de representaciones sociales ya que, como indica Wiewiorka (2009, p. 13), “el racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales

y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión” (Masferrer, 2017, p. 170).

La diferencia entre el racismo y la discriminación étnico-racial radica en que:

La discriminación es una conducta que tiene como consecuencia, intencional o no, excluir y negar o menoscabar los derechos humanos (Billig, 1985, Conapred, 2008). En cambio, el racismo implica una serie de prácticas de rechazo, negación y exclusión fundamentadas en ideologías que se basan en la creencia de que los seres humanos nos dividimos en razas; entendiéndolas como grupos biológicos que comparten y heredan ciertos rasgos corporales visibles, características intelectuales, comportamentales y culturales, mismos que además evidenciarían una supuesta jerarquía entre ellas (Masferrer, 2017, p. 180).

Al ser planteadas en los escenarios escolares como una oportunidad de reflexión, estas dos categorías generan un sinnúmero de posiciones en contra y a favor que invalidan, evaden o son de consideración, entre otros aspectos, porque sencillamente, abrir la puerta para repensar el lugar histórico del privilegio y reconocer las dinámicas sociales desde otros enfoques es un proceso al que pocos actores educativos se vinculan y asumen. Este panorama tiene consecuencias reflejadas en el escaso reconocimiento y valoración social de la diversidad étnica y cultural del país, así como en la falta de asignaturas que aborden estos contenidos en los programas de profesionalización y licenciaturas para docentes. Por tanto, la negación de que el racismo existe es inminente, además, porque éste opera, en la mayoría de casos, de manera sutil y legitimada socialmente. Odile Hoffmann, a partir de un estudio realizado con población afromexicana de Veracruz, da cuenta de dicho fenómeno y sus cotidianidades, las cuales no distan del diario vivir en Colombia y en Bogotá:

Hoy este fenómeno sigue impregnando nuestras sociedades. Desde el vocabulario despectivo –pinche negro–, la pregunta obligada frente al recién nacido de ¿cómo salió?, el comportamiento agresi-

vo del funcionario o del empleado en la taquilla, el maltrato de la policía, el desprecio del patrón y el colega de oficina, la suficiencia humillante de la señora de la casa hacia la muchacha morena, innumerables son los escenarios de la vida íntima, familiar o pública en los que se expresa el racismo. Un racismo soterrado, no reconocido y hasta negado, en todo México, pero también en Veracruz... Pero la expresión cotidiana, fuente de frustración, resentimiento y dolor, se refiere a la apariencia y el color, y le da sentido social, negativo en este caso (Hoffmann, 2010, p. 137).

En el contexto colombiano, el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) debe dar cuenta real del número de estudiantes de comunidades étnicas que hacen parte de los colegios de Bogotá. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el SIMAT no da todavía una imagen realista de la cantidad de estudiantes de comunidades étnicas, debido a que aún hay obstáculos en el proceso de autorreconocimiento. En retrospectiva, de este tipo de herramientas ha resultado un obstáculo para las comunidades afrodescendientes de América Latina y el Caribe que el Estado vincule en sus censos nacionales las categorías que permitan reconocer y visibilizar su lugar en el territorio, por causas propias de la estructura del racismo; en una institución educativa como escenario local es también una discusión y una limitante. Esto sucede por el desconocimiento de la importancia de realizar dicho ejercicio de una manera adecuada, aún más porque se realiza con niños, niñas, adolescentes y jóvenes que están en proceso de autorreconocimiento y construcción de su identidad, o sencillamente porque la escuela no lo realiza y vulnera así el derecho al reconocimiento étnico y cultural que tienen cada uno de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante 2019, el equipo de la línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos de la SED centró sus esfuerzos en acompañar pedagógicamente a 61 instituciones educativas con mayor presencia de estudiantes étnicos y con iniciativas de educación intercultural en desarrollo, las cuales fueron focalizadas para realizar el proceso de identificación y registro en el SIMAT, y alcanzar la visibilización de los estudiantes con pertenencia étnica. Esto se hizo mediante una jornada de formación con secretarías académicas de los colegios priorizados y sesiones de acompañamiento presencial en las comunidades educativas, el desarrollo de

guiás metodológicas con docentes y estudiantes que promueven el autorreconocimiento, la identificación de lazos familiares y comunitarios, las prácticas culturales, entre otros elementos, así como en sesiones de trabajo que se llevaron a cabo entre febrero y noviembre de 2019. Estas acciones se fortalecieron aún más, y a nivel distrital, gracias a la Circular 008 del 10 de Septiembre de 2019, expedida por la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED, la cual orienta las “Acciones y mecanismos para fortalecer el registro de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en el Sistema Integrado de Matriculas, SIMAT”, mediante una guía que permite a las IED realizar la identificación y registro de estudiantes desde la pregunta inicial por la pertenencia étnica.

Según el reporte SIMAT del primer semestre de 2019, la matrícula de estudiantes étnicos era de 7 554, de los cuales se reportaron 4 101 estudiantes afrodescendientes, 3 366 estudiantes indígenas, 75 raizal y 12 Rom. Estas estadísticas variaron para el cierre de 2019, con un avance posterior al fortalecimiento realizado en los 61 colegios acompañados por el equipo. Esto dio como resultado, al corte 30 de noviembre de 2019, una matrícula étnica de 7 893 estudiantes, de los cuales 4 363 se registran como afrodescendientes-negritud, 3 432 indígenas, 80 raizales, y 18 Rom (Tomado de Anexo 6, SIMAT-SED). Sin embargo, el aumento de estas estadísticas puede darse por una variedad de motivos y tampoco expresan la totalidad de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas en Bogotá.

Claramente, la visibilización de los pueblos étnicos no sólo se relaciona con el mejoramiento de este tipo de estadísticas sino que, sumado a este proceso, es necesario caracterizar la población que conforma la escuela, y consolidar Proyectos Educativos Institucionales (PEI) adecuados, pertinentes y contextualizados a las particularidades y necesidades de la comunidad. Por ejemplo, es importante tener en cuenta y reconocer que los y las estudiantes afrodescendientes no representan un solo movimiento cohesivo y singular de la afrocolombianidad, como se supone generalmente, sino que son múltiples identidades de la diáspora africana en América:

Representan una proporción importante del total de habitantes del continente... En general, han sido relegados a herederos de su pa-

sado como mano de obra esclava, a una reivindicación folclorizada de sus aportes culturales (músicas y danzas convertidas en símbolos nacionales) o a un determinismo biológico que los dota de capacidades favorables a la realización de proezas deportivas (Agudelo, 2010, p. 111).

Desafortunadamente, estas características son constantemente atribuidas a los y las estudiantes afrodescendientes de las escuelas en Bogotá, lo mismo que el constante señalamiento de tener dificultades de aprendizaje sin un diagnóstico previo. También se les aplican calificativos asociados a la agresividad, al mal olor o a la indisciplina, entre otros factores que son propios del racismo estructural y cotidiano, ya que “circulan ideas que asocian a los negros con los simios, como si hubieran quedado en un nivel evolutivo previo, así como la recurrencia de estereotipos sobre el comportamiento, la sexualidad, la fortaleza o la poca inteligencia” (Masferrer, 2017, p. 181).

De manera que, para enfrentar dichas situaciones y posicionar estos actos como acciones que violan los derechos humanos de las infancias afrodescendientes en las escuelas, se logró otro valioso aporte desde la implementación de la Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a Situaciones de presunto Racismo y Discriminación étnico-racial, el cual, a partir de las gestiones realizadas con las dependencias internas de la SED, los espacios de socialización de la ruta a funcionarios y el seguimiento a compromisos para la prevención del racismo, el 3 de julio de 2019 el Comité Distrital de Convivencia Escolar aprobó el Protocolo de Atención para situaciones de presunto racismo y discriminación étnico-racial, consignado en el Directorio de Protocolos de Atención Integral para la Convivencia Escolar y el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, Versión 3.0. Este protocolo fue revisado y actualizado durante 2018 y 2019 por el equipo de la SED y cuenta con una ampliación y una precisión en las definiciones, el marco normativo, la claridad en las responsabilidades de las entidades que tienen competencia en los procesos de atención. También se indican acciones pedagógicas y mecanismos legales que permiten fortalecer la atención y el seguimiento de los casos, como lo establece la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y la Ley 1482 de 2011 de

antidiscriminación, que tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, o comunidad que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación (Secretaría de Educación, 2019). De manera que, todo acto asociado a violencias por racismo en la escuela es una falta tipo III, ya que refiere a todas aquellas actitudes que causan daño grave a las personas de la comunidad educativa, y establece su relación con los delitos contemplados en la ley penal colombiana.

Este protocolo, como un respaldo de la ruta, favorece las dinámicas de convivencia escolar en los entornos educativos y exige la rigurosidad en la atención a los casos por parte de las instituciones educativas, el equipo de la SED y las entidades que tienen competencia. Así, permiten la garantía del debido proceso para los y las estudiantes y las familias que históricamente han sido víctimas de prácticas naturalizadas de racismo en la escuela, tales como: expresiones del lenguaje verbal y gestual despectivo, burlesco, ofensivo, que hace referencia a sus rasgos físicos, color de piel, estéticas, acento, prácticas culturales o lugares de procedencia (Secretaría de Educación, 2019, p. 24). Por tanto, en los escenarios educativos de Bogotá, todas estas situaciones ameritan –por obligatoriedad– una adecuada atención, seguimiento, reparación y, en los casos que se determine, procesos de control disciplinario, inspección, vigilancia, y procesos jurídicos y penales.

En este marco, entre 2018 y 2019, la SED ha logrado realizar la atención integral de las situaciones reportadas mediante procesos de prevención, atención y seguimiento en las comunidades educativas y de manera articulada con dependencias internas y entidades de orden distrital y nacional (Secretaría de Educación, 2019). El Documento Balance de la implementación de la Ruta informa que, durante 2018, la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos de la SED atendió 22 casos de presunto racismo y discriminación étnico-racial, de los cuales las víctimas fueron 13 estudiantes hombres, ocho estudiantes mujeres y una madre de familia. Estos casos fueron remitidos en 18.2% por parte del Ministerio del Interior y las orientadoras escolares, seguido por 13.6% desde la Oficina de quejas y soluciones de la SED y los consejeros afro de algunas localidades de Bogotá (Secretaría de Educación, 2019, p. 31).

En relación con los ofensores, se identificó que 45.5% suelen ser niños, niñas y adolescentes compañeros de clase. Por ejemplo, durante 2018 se presentó un caso en 7°, donde un estudiante mestizo hostigaba al estudiante afrocolombiano con comentarios racistas. En una ocasión le dijo que se “bañara con yogurt para ver si se blanquea” (Acta de seguimiento, caso 2018), o que “prestara su cabeza negra para escribir en el cuaderno” (Acta de seguimiento, caso 2018). La madre del estudiante afrocolombiano, al identificar síntomas de depresión en su hijo, logró que le manifestara lo que estaba sucediendo y así reportó la situación a las SED para activar el respectivo seguimiento. Por otro lado, 27.3% equivale a maestros y maestras hostigadores, quienes tienden a discriminar o a vulnerar los derechos y libertades de las víctimas al interior de las escuelas. Éste fue el caso de una docente de Ciencias Sociales que, en su clase de historia, manifestó a las y los estudiantes que “Lo peor que le pudo pasar a Colombia es que llegaran esos negros esclavos” (Acta de seguimiento, caso 2018), de manera que una estudiante afrocolombiana que estaba en dicho espacio realizó la denuncia ante las directivas, para que se llevara a cabo el debido proceso. Finalmente, 13.6% de actos fueron realizados por rectores y coordinadores de los planteles educativos y 4.5% se asocia a casos por reglamentos internos de los colegios.

Para 2019, al corte del 15 de diciembre, se atendieron 38 casos nuevos de presunto racismo y discriminación étnico-racial y se realizaron acciones de seguimiento a 17 casos de la vigencia 2018. Los 38 casos arrojaron un total de 56 víctimas, de las cuales 23 son estudiantes mujeres y 33 hombres. Algunos de los casos reportados cuentan con más de una víctima; por ejemplo, un caso presenta acciones de discriminación racial contra de un grupo de 20 estudiantes afrocolombianos entre ocho y 17 años de edad, que hacen parte de una sola institución educativa.

Ahora bien, los casos de 2019 han sido reportados y remitidos en 15.8% por parte de las orientadoras escolares y por el Sistema de Alertas de la SED (Secretaría de Educación, 2019, p. 55). Al compararlo con el año anterior, podemos inferir que esto significa un avance por parte de los funcionarios públicos que han abordado las situaciones de convivencia y las han tipificado de acuerdo con el

presunto racismo. Por ejemplo, anteriormente, al presentarse una falta donde estuviese vinculado un estudiante afrocolombiano que manifestase hostigamiento, se minimizaba planteándole que, ante las burlas y los apodos por su color de piel o tipo de cabello, no prestará atención porque es una persona valiosa (Acta de seguimiento, caso 2019). Ahora se realiza un abordaje desde las orientaciones del protocolo y se evalúa el hecho desde la pertinencia normativa y psicosocial que se requiere.

La tendencia de ofensores, para 2019, nuevamente radica en niños, niñas y adolescentes compañeros de clase con 60.5%, lo que reitera la importancia de realizar abordajes pedagógicos que fomenten los estudios africanos e interculturales en todas las áreas de la escuela, el trabajo con familias para la prevención de prácticas racistas desde casa, la identificación de factores de riesgo, y la aplicabilidad los Manuales de Convivencia ajustados a las nuevas orientaciones del protocolo.

Por su parte, 21.1% de los casos reportados en 2019 hace responsables, como hostigadores, a las y los maestros, lo que registra una disminución en relación con el 2018, que fue de 27.3%, y 10.5% de acciones de discriminación agenciadas por las directivas, con una disminución comparativa al 2018 que fue de 13.6%. Sugerimos que, dado que esta información fue obtenida después de la implementación de la Ruta, este cambio está relacionado con los procesos de divulgación y socialización de la Ruta y el protocolo a docentes, coordinadores y rectores durante 2018 y 2019. Esto significaría que este proceso ha logrado sensibilizar a los actores mencionados frente a la problemática, quienes han reconocido que realizar cualquier acto de racismo o discriminación étnico-racial les implica la apertura de un proceso de Control Disciplinario de la SED, una posible denuncia ante la Fiscalía y la activación de procedimientos de inspección y vigilancia para la institución educativa.

Finalmente, de las sesenta situaciones de presunto racismo y discriminación étnico-racial reportadas y atendidas entre 2018 y 2019, sólo una situación corresponde a un caso donde la víctima es una estudiante indígena. Los 59 casos restantes son estudiantes afrodescendientes víctimas y una acudiente en la ciudad de Bogotá. Las situaciones que se han identificado en relación con los y las estudiantes indígenas están asociadas a reportes en el sistema de alertas por

conducta suicida, presunto abuso y violencia sexual, o condiciones de violencia intrafamiliar. De esta información podemos concluir que la prevalencia de las afectaciones psicosociales por racismo recae principalmente en los y las estudiantes afrocolombianos, raizales y palenqueros, relacionadas directamente con tratos despectivos por sus rasgos fenotípicos, color de piel, estéticas, tipo de cabello, asociaciones relacionadas a la esclavización, lugares de procedencia, entre otros elementos que son reiterativos.

CONCLUSIÓN

Históricamente, la lucha contra el racismo ha sido un camino peregrino y de largo aliento. Los acuerdos establecidos en la mencionada Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia (2001) son una carta de navegación para que los Estados se comprometan con las acciones allí contenidas, y la experiencia de la Ruta Integral de Prevención, Atención y Seguimiento a situaciones de presunto racismo y discriminación étnico-racial en Bogotá es una de las apuestas que visibiliza el problema del racismo en el contexto escolar (en las instituciones de educación básica y secundaria) de esta ciudad y convoca al Ministerio de Educación Nacional a orientar y comprometer a todos los establecimientos educativos del país con esta importante apuesta.

Asimismo, es claro que se requieren muchas más voluntades y recursos para consolidar y dar continuidad a largo plazo, al igual que otras metodologías y estrategias extra institucionales que contribuyan a la generación de transformaciones permanentes para eliminar de manera efectiva formas estructurales de discriminación étnico-racial en la escuela.

Al identificar que la mayoría de las acciones de racismo presentadas en las IED durante 2018 y 2019 fueron realizadas por niños, niñas y adolescentes, quisiera proponer dos acciones complementarias para la prevención y eliminación del racismo y la discriminación étnico-racial en el aula escolar –apoyándome en la formulación de Masferrer (2017)–, que pueden tener aplicabilidad en el escenario escolar distrital de Bogotá. Consideramos importante retomar las propuestas de Masferrer dado que, en primera instancia, hace un llamo

mado a las y los adultos (funcionarios, directivos, docentes, madres, padres) como sujetos socializadores a “transformar las nociones que históricamente han perpetuado las estructuras macrosociales racistas que violentan los derechos humanos... de las personas negras y su vinculación con el prejuicio racista” (Masferrer, 2017, p. 186), para desde allí generar propuestas que aporten a combatir el racismo. Segundo, promover la participación de los y las estudiantes en procesos de concienciación individual y colectiva que les permitan aprender a “incidir en su propio contexto para lograr una sociedad más justa e igualitaria” (Masferrer, 2017, p. 185).

Esto se puede materializar, por ejemplo, en la generación de espacios de “reflexión acerca del racismo, la discriminación racista, los prejuicios, estereotipos y estigmas, favoreciendo la expresión de experiencias que los niños recuerden para generar empatía, aunque evitando revictimizar o generar lástima hacia las personas que enfrentan este tipo de prácticas” (Masferrer, 2017, p. 185).

Las posibilidades de construir y repensar en ese puente entre la escuela y la comunidad nos hacen un llamado a generar procesos desde las voces de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las diferentes localidades de Bogotá que transitan cotidianamente las calles, los parques, con sus preguntas, estéticas e intereses. Aquellas colectividades que cantan, bailan, escriben y construyen nuevas identidades de esa diáspora africana que se rehace en las relaciones interétnicas de los territorios urbanos. Esta experiencia de la implementación de la Ruta formulada por la SED de Bogotá encuentra un eco no sólo en Colombia, sino también en los países de América, ya que la manera en que opera el racismo en la escuela es transversal, y las apuestas de transformación desde los distintos actores educativos pueden recrearse y tejerse a nivel continental.

REFERENCIAS

- Agudelo, C. (2010). *Movilizaciones afrodescendientes en América Latina Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad*. Colombia: Internacional 71.
- Arias, L. (2011). Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá. *Trabajo Social*, (13), 61-76.

- Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor (2018). *Documento de análisis y recomendaciones sobre los factores psicosociales que afectan el proceso educativo, la deserción y permanencia de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas en las IED del Distrito*. Material no publicado. Bogotá: IED.
- Campoalegre, R., y Bidaseca, K. (Coords.) (2017). *Más allá del Decenio de los Pueblos Afrodescendientes*. Buenos Aires: CIPS, Clacso.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Ponencia presentada en la *Conmemoración Día Mundial contra el Racismo Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real*. Bogotá, Colombia.
- Chacón, M. (2018). RCN, radio. *Así es la distribución étnica en Bogotá*. Recuperado de <https://www.rcnradio.com/bogota/asi-es-la-distribucion-etnica-en-bogota>
- Congreso de Colombia (1993). *Ley de comunidades negras. Ley 70 de 1993*. Constitución política de Colombia [Const.] (1991).
- Departamento Administrativo de Nacional de Estadística (DANE) (2007). *Colombia una nación multicultural, su diversidad étnica*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Hoffmann, O. (2010). *De “negros” y “afros” en Veracruz. Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural de Veracruz*. México: Gobierno del Estado Veracruz, Universidad Veracruzana.
- López, A. (2019). La movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca en el marco de las luchas afrodescendientes de América Latina en 2017. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(1), 7-48.
- Masferrer, C. (2017). El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afromexicanos. *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 169-189.
- Mena, M. I. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Madrid y Bogotá: Agencia Española de Cooperación Intencional para el Desarrollo (AECID) y Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/investigando-el-racismo-y-la-discriminacion-racial-en-la-escuela-ecologia-humana>
- Olaya, A. (2018). Discursos y representaciones racistas hacia la región pacífico y comunidades afrocolombianas. En R. Campoalegre (ed.).

- Afrodescendencias: voces en resistencia* (pp. 289-310). Buenos Aires: CIPS, Clacso.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Nueva York: ONU. Recuperado de https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- Organización de los Estados Americanos. Documentos Oficiales (OEA) (2011). *Estándares de protección de Afrodescendientes en el Sistema Interamericano: Una breve introducción*. Washington: OEA.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Paschel, T. (2018). Repensando la movilización de los afrodescendientes en América Latina. En A. de la Fuente y G. Reid (eds.), *Estudios afrolatinoamericanos: una introducción* (pp. 269-316). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf
- Reiter, B. (2019). Reparaciones y autonomía política: Lecciones históricas de la lucha antirracista. En *Afrodescendencias y contrahegemonías. Desafiando al decenio* (pp. 305-336). Buenos Aires: Clacso.
- Salgado, A. (2013). Dimensiones de la afrocolombianidad en coyuntura de paz. *Revista América Latina en movimiento* (486). Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/68207>
- Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá-SED (2018-2019). *Documento balance de la implementación de la ruta integral de prevención, atención y seguimiento a situaciones de presunto racismo y discriminación étnico-racial en el sistema educativo distrital*. Material no publicado. Bogotá.