



**LA EDUCACIÓN COLOMBIANA UN SISTEMA PERPETUADOR DE LA
ESCLAVITUD: UNA MIRADA DESDE BUENAVENTURA**

ORIANA LORENA LERMA TORRES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI

PREGRADO DE CIENCIA POLÍTICA

CALI, 2025

**LA EDUCACIÓN COLOMBIANA UN SISTEMA PERPETUADOR DE LA ESCLAVITUD:
UNA MIRADA DESDE BUENAVENTURA**

Oriana Lorena Lerma Torres

Departamento de Ciencia Jurídica y Política

Trabajo de grado para optar por el título de politóloga

Dirigido por Felipe Jaramillo Ruiz

**Pontificia Universidad Javeriana, Cali
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Pregrado en Ciencia Política
Cali, Colombia
Junio 2025**

*A las almas negras heridas por una educación que nunca las pensó.
A quienes crecieron buscando su reflejo entre páginas que nunca los nombraron.
A los que aprendieron a resistir entre vacíos, burlas y silencios.
A los que aún con grietas, siguen escribiendo su propia historia.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer también es un acto político. Porque nadie resiste sola, nadie construye memoria sin otras voces, sin otros brazos, sin otros abrazos. Esta tesis no la escribí solo con letras: la escribí con historias, con silencios compartidos, con manos que me sostuvieron cuando ya no podía más.

Gracias al profesor Felipe Jaramillo, mi director de tesis, por creer en la potencia de este trabajo, por acompañar mi voz con respeto, por escuchar cada palabra que nacía desde la herida, desde la dignidad.

Gracias a la profesora Nhora Palacios, al profesor Alejandro Sánchez y al profesor Luis Johnny Jiménez. Cada uno, a su manera, dejó una huella profunda en mi recorrido. Porque a veces una clase, una mirada o una palabra oportuna pueden cambiarlo todo. Ustedes no fueron solo docentes: fueron parte de mi resistencia.

A mi mamá, mi guía, mi fuerza, mi raíz. Todo lo que soy y todo lo que sueño tiene en su amor el primer impulso. Gracias por caminar conmigo incluso en los días más oscuros. Por recordarme que mi historia vale, que mi voz importa. A mis hermanas, Angie y Magara, por ser más que hermanas: compañeras de lucha, guardianas de mi alegría, cómplices de cada paso. Gracias por estar, por sostenerme sin condiciones. Llevo su amor conmigo en cada batalla que enfrento.

A mis amigas y amigos, no hay palabras suficientes para agradecerles. Cada uno de ustedes, con su risa, su abrazo, sus palabras (o su silencio cómplice) fue parte vital de esta travesía. No importa si estuvieron cerca o en la distancia, si nos vimos a diario o solo en los momentos. Su presencia, su energía, su cariño me sostuvieron. Gracias por hacerme sentir acompañada, amada y fuerte. Le agradezco en especial a Ana María, Elías, Yennifer y a Osmel por ser refugio, por ser faro, por ser casa cuando la universidad se volvió tempestad. Ustedes fueron soporte, risa, contención y amor. Gracias por recordarme, una y otra vez, que no estoy sola.

A Harambee, que más que un grupo ha sido hogar, resistencia y memoria viva. Un sueño que nació de la necesidad de tener un lugar donde lo negro no fuera una excepción. Gracias a quienes lo habitaron conmigo, a quienes pusieron su corazón en cada encuentro, en cada conversación, en cada acto de rebeldía. Ustedes han sido trinchera, abrazo y tambor en medio del ruido académico. Si alguna huella dejo en esta universidad, quiero que sea esa: la de haber sembrado un espacio donde las voces negras florecen sin miedo.

Gracias a Catherine Cuervo, por confiar en mí incluso cuando yo dudaba. Por brindarme su confianza, su apoyo y por ayudarme a construir este camino con generosidad, claridad y sororidad. Tu presencia ha sido faro en momentos clave, y eso nunca se olvida.

Gracias a los líderes y líderes que, con su palabra firme y su corazón generoso, han abierto caminos para que otras podamos andar. En especial, a Aura Dalia Caicedo y a las hermanas Zoila y María Josefa por ser faro y respaldo, por confiar en mí, por usar su voz para impulsarme y por tender puentes donde antes solo había puertas cerradas.

Gracias a mis Orishas, guardianes de mi camino, fuerzas ancestrales que me habitan. Por la sabiduría susurrada en el viento, por la fuerza en los días oscuros y por alumbrar mi camino con la luz de los ancestros.

Y gracias a todas aquellas voces negras, rebeldes, poderosas y silenciadas que me ayudaron a construir este trabajo: gracias por abrirme sus memorias, por compartir sus dolores y sus sueños. Sus palabras no solo viven en estas páginas. Viven en mí.

Esta tesis es para ustedes. Por ustedes. Con ustedes.

TABLA DE CONTENIDO

1. PRÓLOGO	8
2. INTRODUCCIÓN	12
3. ESTUDIOS PREVIOS	15
3.1 La educación como herramienta de exclusión y violencia epistémica.....	16
3.2 Infancia negra y deshumanización pedagógica.....	18
3.3. Universidad y racismo epistémico.....	21
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
5. OBJETIVOS	27
5.1 Objetivo General	
5.2 Objetivos específicos	
6. JUSTIFICACIÓN	28
7. MARCO TEORICO/MARCO CONCEPTUAL	31
7.1 Esclavitud simbólica y educativa	31
7.2 Sistema educativo	32
7.2.1 Currículo eurocentrado	
7.2.2 Epistemicidio	
7.2.3 Currículo invisible o currículo oculto	
7.3 Domesticación racial.....	37
7.4 Racismo estructural	39
7.5 Territorios y cuerpos vaciados.....	41
7.6 Racialización del fracaso escolar.....	42
8. METODOLOGIA	45
9. HALLAZGOS	48
9 CAPITULO I: ¿Y los nuestros dónde están? Una educación mediocre, sin cuerpo, sin territorio, sin memoria.	53

9.1 CAPITULO II: Modelos flexibles, Racismos firmes: La pedagogía del abandono.....	62
9.2 CAPITULO III: No es una prueba, es una sentencia social: El ICFES como apartheid académico.....	71
9.3 CAPITULO IV: Currículo invisible: Enseñanza del desprecio negro	80
9.4 CAPITULO V: Brazos que sostienen, voces que resisten	92
10. CONCLUSIÓN	102
11. BIBLIOGRAFIA	106

1. PRÓLOGO

No fue un error.
Fue el plan.
No nos fallaron,
nos diseñaron la caída.

Nos dieron escuelas sin historia,
libros sin nuestras voces,
clases donde ser negro era un estorbo,
y el silencio...

¡una orden disfrazada de currículo!

Nos enseñaron a odiarnos con mapas coloniales,
con héroes que nos esclavizaron,
Nos llamaron vagos,
nos llamaron negros,
nos dijeron salvajes,
y nos dolió tanto que creímos que era verdad.

Nos enseñaron a rezarle a un dios blanco,
de túnica limpia y ojos europeos,
un Dios lejano a nuestra historia,
que no entiende los caminos de África ni el clamor de los tambores.

Nos impusieron su cruz mientras quemaban nuestros altares,
nos llamaron salvajes por honrar la tierra,
por invocar a Yemayá, a Oshún, a Changó, a nuestros ancestros.

Nos borrarón la divinidad negra
para ofrecernos un cielo que no nos reconoce como humanos.
Así comenzó el despojo: no solo de tierras,
sino del alma, del espíritu, de lo que nos hacía pueblo.

Nos sembraron en aulas sin techos ni tiza,
nos dieron pupitres rotos y profesores sin rostro,
nos hablaron de mérito, pero nos negaron el camino.

Si no estamos en la historia,
es porque la arrancaron de los libros.

Si no estamos en las cifras,
es porque nos convirtieron en olvido.

Pero estamos en la lucha.

Aun así,
escribimos.

Aun así,
resistimos.

Aun así,
nos educamos para la libertad.

Aquí estamos.

Negros, vivos, sabios,
con los huesos cargados de memoria
y la lengua encendida de justicia.

Esta no es solo una investigación,
es una herida abierta que escribe.

Es el grito de un pueblo que exige
educación para sanar, no para domesticar.

Educación que libere, no que silencie.

Educación que reconozca que aquí estamos.

Y no nos vamos a ir.

-Oriana Lerma

Hablar de Buenaventura no es un ejercicio académico distante. Es hablar de mi casa, de mis calles, de mi gente. Esta investigación no parte solo de un interés teórico, sino de una experiencia vivida, sentida, encarnada. Yo soy de Buenaventura. Caminé esas escuelas que se llueven por dentro, me senté en pupitres que tiemblan con el viento, vi cómo compañeras y compañeros se fueron quedando por fuera del sistema sin que nadie preguntara por ellos. Y no porque no quisieran estudiar, sino porque la escuela nunca fue un lugar para soñar, ni para crecer con dignidad.

Buenaventura, como tantos otros territorios afrodescendientes, ha sido tratada como una zona de sacrificio: útil para los intereses del centro, pero desechable para el proyecto de nación. Se habla de desarrollo, de competitividad, de megaproyectos, pero no se habla de la escuela que no tiene agua, de la niña que camina dos horas para llegar a la escuela, del joven que se sienta a estudiar con hambre. Aquí la educación no ha sido un derecho: ha sido un muro. Un muro que divide, que expulsa, que disciplina. Un muro que a veces se disfraza de oportunidad, pero que pocas veces se construye con nosotros y para nosotros.

Por eso, este trabajo también es una forma de volver. De volver a mirar con otros ojos lo que muchos prefieren no ver. De usar la palabra como herramienta para decir lo que se calla en los informes, lo que se borra en las estadísticas, lo que se normaliza en los discursos. Escribir sobre la educación en Buenaventura es escribir sobre el dolor, pero también sobre la fuerza. Porque a pesar del abandono, aquí seguimos, resistiendo. Porque en cada maestra que enseña con amor, en cada madre que acompaña, en cada joven que sueña, hay una semilla de futuro que se niega a morir.

Buenaventura no es un caso de estudio: es la prueba viva de que el sistema educativo colombiano no ha fallado. Ha cumplido perfectamente su propósito de excluir. Pero también es la prueba de que, incluso en las grietas, el pueblo negro sigue sembrando vida, conocimiento y dignidad.

Este trabajo no es solo académico. Es político. Es personal. Es un intento por ponerle nombre a ese dolor que llevamos tantos años arrastrando. Es un grito escrito que dice: ¡Basta! Basta de una educación que niega. Basta de una escuela que coloniza. Basta de enseñar a unos que son superiores, y a otros que deben agachar la cabeza.

Quiero que este texto sea también una puerta. Una grieta en esa estructura rígida. Una invitación a pensar otras formas de educar. Formas que partan del reconocimiento, no de la omisión. Que abracen la diferencia, no que la corrijan. Que entiendan que enseñar es también un acto de justicia.

2. INTRODUCCIÓN

“El sistema educativo no falló.

Fue diseñado para que fracasáramos.”

-Oriana Lerma.

El fracaso educativo de las comunidades negras no es casualidad, no se trata de una falla accidental, de una ausencia de recursos aislada, ni producto de un esfuerzo individual y colectivo insuficiente. Es el resultado de un sistema que desde sus raíces fue estructurado para excluir, silenciar, invisibilizar a quienes no encajaban en el modelo hegemónico en el que fue configurada la Nación como blanca, católica y civilizada, negando así, de una forma sistemática el derecho a una educación digna, pertinente y transformadora para las poblaciones negras del país, dejando por fuera los saberes, lenguas, historia, memoria y la identidad colectiva de las comunidades negras.

En Colombia la escritura sobre las comunidades negras siempre ha estado marcada por una constante: la resistencia. Las investigaciones sociales y políticas han documentado la lucha de estas comunidades a las cuales se les ha negado históricamente todo, incluso el derecho a nombrarse. Se ha escrito sobre el territorio como cuerpo y raíz, sobre la etnicidad como bandera de dignidad, y sobre la negritud como una identidad que se forja en medio del despojo, pero también en medio del canto, la memoria, la palabra viva. Y de cómo estas comunidades han enfrentado el racismo estructural, los estragos del conflicto armado, el desplazamiento forzado y el saqueo territorial, y cómo, incluso desde la herida, las comunidades negras han tejido vida, han sostenido memoria, han sembrado futuro.

En paralelo, mucho se ha dicho sobre el sistema educativo colombiano, aunque pocas veces con el enfoque racial que demanda la realidad. Se ha escrito ampliamente desde diversas perspectivas. La literatura crítica señala que el sistema ha sido profundamente desigual, con brechas marcadas entre lo urbano y lo rural, entre regiones, clases sociales, cultura y etnia. La calidad educativa ha estado condicionada por la infraestructura, el acceso a recursos

pedagógicos y la formación docente, lo que perpetúa círculos de pobreza y exclusión. El acceso al conocimiento, por tanto, ha sido mediado por el privilegio, y el aula, muchas veces, ha sido otro espacio donde se reproduce el clasismo y la exclusión. Aunque el discurso oficial habla de calidad, inclusión y cobertura, en la práctica miles de estudiantes enfrentan condiciones que atentan contra su dignidad. Existe una Colombia que educa con biblioteca, laboratorios y conectividad, y otra que resiste con techos de zinc, profesores sin contrato y pupitres que tiemblan con el viento.

La educación es una herramienta de poder y quien tenga el control sobre ella puede utilizarla para edificar y hacer progresar a un país o, por el contrario, para controlarlo. El tipo de dominación más efectiva se da a través del control del conocimiento y de la memoria colectiva, “El verdadero poder no está en las armas, sino en el control de la historia y la educación.” Assata Shakur (2019). “Las escuelas a las que asistimos son reflejos de la sociedad que las creó. Nadie te dará la educación que necesitas para derrocarlas. Nadie te enseñará tu verdadera historia, ni a tus verdaderos héroes, si saben que ese conocimiento te ayudará a liberarte”. Assata Shakur (1987) Desde la configuración del Estado nación en el siglo XIX, los proyectos educativos han sido diseñados bajo modelos eurocéntricos que excluyen los saberes ancestrales afrodescendientes y promueven una narrativa de blanqueamiento. La falta de políticas educativas que reconozcan la diversidad étnica y cultural ha contribuido a la reproducción de un sistema que margina a estas comunidades. No podemos hablar de educación sin hablar de poder, pues quien define qué se enseña y qué se recuerda moldea la percepción de la realidad y perpetua estructuras de opresión.

A las comunidades negras no solo se le negó el acceso a una educación digna, sino también, la posibilidad de reflejarse en ellas. El aula de clases se convirtió en un lugar donde el saber negro fue omitido y ridiculizado. Se nos enseñó que el “cabello malo” debía alisarse, que hablar con acento era sinónimo de ignorancia, que la historia comenzaba con Bolívar y no con los cimarrones. Se nos dibujó como perezosos, violentos o graciosos, pero nunca como intelectuales, científicos o pensadores. Ser negro en la escuela muchas veces fue escuchar que “los negros no estudian”, que “no se esfuerzan”, o que “solo sirven para el deporte o el baile”. Así, lo que debía ser un lugar de reconocimiento se convirtió en un espacio de negación.

El sistema educativo ha formado a miles de generaciones negras bajo un currículo que blanquea el pasado, que oculta los verdaderos héroes y heroínas, que le ha enseñado a las niñas y niños negros a verse desde la carencia, desde el “otro”, desde lo marginal, desde lo inferior. La relación entre el sistema educativo y las comunidades negras es una herida abierta porque donde debería haber reconocimiento y reparación, hay negación e invisibilización; y donde debería haber transformación, hay exclusión. Una educación que no reconoce la humanidad plena de las y los afrodescendientes, que los presenta como excepción o como problema, no educa: domestica.

Esta monografía no parte de cero, se nutre de todas esas investigaciones y luchas previas, pero también busca ir más allá. Se propone mirar de frente y sin eufemismos cómo el sistema educativo ha sido cómplice, y a veces protagonista, del racismo estructural en Colombia. Aquí no se parte de la idea de que la escuela ha fallado, al contrario, ha funcionado exactamente como fue diseñada. Con este texto quiero aportar a la tarea urgente de desenmascarar ese sistema, y a la vez, visibilizar las grietas por donde se cuele la esperanza y la resistencia negra.

El presente trabajo toma como eje de análisis el caso de Buenaventura, una ciudad portuaria del Pacífico colombiano habitada mayoritariamente por población afrodescendiente. Elegí Buenaventura no solo por su relevancia territorial y su centralidad histórica en las dinámicas de exclusión racial del país, sino también porque representa de manera concreta las tensiones entre territorio, racialización y derecho a la educación. Analizar cómo opera el sistema educativo colombiano en este contexto permite observar con claridad cómo las desigualdades estructurales se territorializan, cómo el racismo se materializa en las condiciones de escolarización, y cómo las comunidades negras han desarrollado prácticas pedagógicas propias como formas de resistencia. La escuela en Buenaventura no solo carece de condiciones materiales mínimas, sino que también opera como un espacio que niega el contexto, los saberes, las lenguas, la espiritualidad, la historia y los proyectos de vida de sus estudiantes.

3. ESTUDIOS PREVIOS

La educación en Colombia, como sistema estructural, ha jugado un papel crucial en la construcción y reproducción de las desigualdades sociales, especialmente en lo que respecta a las comunidades negras. Si bien la literatura sobre el sistema educativo colombiano es vasta, muy pocos estudios han abordado de manera profunda el impacto específico del racismo estructural sobre estas comunidades. Este vacío es notable cuando se compara con los avances alcanzados en otros campos, como el reconocimiento de los derechos territoriales y culturales afrocolombianos, o las luchas por la inclusión política y social. Sin embargo, al revisar el cuerpo académico relacionado con este tema, se puede identificar una creciente conciencia sobre cómo las políticas educativas han operado, no solo para excluir, sino también para invisibilizar a las comunidades negras y sus saberes ancestrales.

La historia del sistema educativo colombiano ha sido escrita, contada y legitimada desde el centro, desde los escritorios del poder, los modelos importados, las pedagogías occidentales, las estadísticas que rara vez preguntan por el color de piel o el territorio. Por mucho tiempo, hablar de educación fue hablar de cobertura, eficiencia, calidad, bilingüismo y competitividad; fue hablar de la "modernización" del país, de los "estándares internacionales" y de los "rezagos del atraso", casi siempre ubicados en la ruralidad. Fue, también, silenciar la pregunta por el sujeto político que aprende y enseña, y por el saber que se considera legítimo en ese proceso.

Sin embargo, en las últimas tres décadas, ese relato ha comenzado a resquebrajarse. Una serie de trabajos académicos, provenientes tanto de universidades como de organizaciones afrodescendientes, movimientos sociales y experiencias pedagógicas comunitarias, ha levantado la voz para decir que la educación en Colombia no ha sido neutra, ni universal, ni democrática. Que ha sido, por el contrario, un terreno de disputa central en la configuración de la ciudadanía racializada, un campo de reproducción del racismo estructural y una herramienta de exclusión simbólica, epistémica y material para las comunidades negras del país.

Desde los años 90, tras la promulgación de la Constitución de 1991 y el reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico y multicultural, comenzó a emerger una línea de análisis

centrada en la etnoeducación como derecho y como proyecto político. Lo que estas investigaciones han encontrado es que el sistema educativo colombiano ha funcionado históricamente como un aparato de blanqueamiento. Desde la colonia hasta la república, pasando por los proyectos de escolarización del siglo XIX, la escuela ha sido un instrumento civilizatorio cuyo modelo hegemónico se ancla en la figura del ciudadano blanco, católico, heterosexual, castellanohablante, urbano y occidentalizado. Todo lo que se desviara de ese molde fue considerado "inferior", "salvaje", "atrasado" y, por ende, educable en tanto corregible. Lo afro fue representado como carencia: de razón, de orden, de moral, de cultura. Esta matriz de pensamiento no desapareció con el reconocimiento constitucional, sino que se adaptó, subsistiendo bajo formas más sutiles, pero igual de efectivas.

3.1 La educación como herramienta de exclusión y violencia epistémica.

García J. (2000) realiza una reflexión profunda, incisiva y articulada sobre la necesidad de reconfigurar el sistema educativo colombiano a partir de los saberes, prácticas y formas de vida de las comunidades afrocolombianas. Él parte de la premisa de que la educación tradicional en Colombia no solo ha invisibilizado la historia y cultura afrodescendiente, sino que ha funcionado como una estructura de reproducción del racismo sistémico, el colonialismo epistemológico y la exclusión sociocultural.

Denuncia que la escuela colombiana ha sido históricamente un espacio de imposición cultural, donde se privilegia el saber blanco mestizo, urbano y occidental, relegando a los márgenes los conocimientos ancestrales, las cosmovisiones propias y la historia de resistencia de las comunidades negras. La escuela, según el autor, no ha sido un lugar de reconocimiento sino de borramiento: sus prácticas curriculares y pedagógicas responden a una lógica monocultural que normaliza un modelo de nación homogénea, excluyendo sistemáticamente a los pueblos afrocolombianos, indígenas y raizales. (García J. 2020)

Desde esta perspectiva, entiende la educación no como un proceso neutral, sino como una herramienta de poder que puede servir tanto para la emancipación como para la dominación. En Colombia, lamentablemente, ha sido más lo segundo.

Propone la etnoeducación no como una estrategia didáctica periférica, sino que la replantea como un proyecto político y pedagógico de reencuentro, con la historia ancestral, con la

identidad colectiva, con las luchas territoriales, con la lengua, con los ritmos, los mitos, las prácticas cotidianas y las memorias vivas de los pueblos negros. La etnoeducación, en su visión, es parte de un proceso mayor de autodeterminación cultural, de resistencia frente a la colonialidad del saber y del poder. Este reencuentro no es nostálgico ni esencialista, sino profundamente contemporáneo y transformador. Se trata de reconfigurar la escuela como un lugar que habilite el pensamiento propio, que articule lo comunitario con lo educativo y que reconozca la pluralidad de saberes como base de la justicia social.

Aunque en el papel la etnoeducación en Colombia está respaldada legalmente por la Ley General de Educación de 1994, el autor reconoce que, en la práctica, la implementación de esta, presenta grandes obstáculos estructurales, como la resistencia institucional, la falta de formación docente y la ausencia de materiales pertinentes. Los entes educativos y los docentes formados bajo paradigmas eurocéntricos tienden a desestimar o minimizar la importancia de la etnoeducación, tratándola como algo “complementario” o “folklórico”. Para transformar esto no existen programas sólidos de transformación inicial ni continua sobre etnoeducación para los educadores, ni siquiera para aquellos que trabajan en territorios étnicos. Gran parte del material didáctico sigue representando a los pueblos negros desde lógicas estereotipadas, racistas o simplemente ausentes. (García J. 2020).

García (2020) no solo ofrece un diagnóstico agudo de la exclusión educativa, sino que construye una alternativa situada, coherente y profundamente emancipadora. Su propuesta interpela tanto al Estado como a la academia, exige la descolonización del pensamiento educativo, el reconocimiento del pluralismo epistemológico y la creación de un sistema educativo que no sea ajeno a los territorios y las luchas de los pueblos afrodescendientes. La etnoeducación, en este sentido, no es una concesión del Estado, sino un derecho colectivo, una expresión de autonomía y una apuesta ética y política por la dignidad de la diferencia.

Por otro lado, Gómez Z. (2016) subraya cómo las comunidades afrodescendientes deben enfrentar una serie de barreras de acceso al sistema educativo, como escuelas en mal estado, currículos descontextualizados, discriminación racial en las aulas y ausencia de una pedagogía que dialogue con los territorios, las memorias y los saberes ancestrales. También denuncia que, incluso dentro de las propuestas pedagógicas llamadas “étnicas” o

“interculturales”, las voces de las mujeres negras siguen siendo marginales o instrumentalizadas.

Ella evidencia que las niñas, jóvenes y mujeres afrodescendientes enfrentan múltiples formas de exclusión simultáneas, no solo por su pertenencia racial, sino también por la desigualdad de género y por la pobreza estructural en los territorios. La ausencia de estas voces en el diseño de las políticas educativas es una traba epistemológica y política de primer orden.

Esta autora en su investigación no solo denuncia el racismo estructural como fundamento del sistema escolar colombiano, sino que introduce una lectura crítica del androcentrismo y la reproducción de jerarquías de género, donde las mujeres negras han sido relegadas al silencio o a un papel secundario como transmisoras culturales, pero no como productoras de pensamiento político y pedagógico.

Gómez exige una revisión crítica de estos discursos, señala que el desconocimiento del aporte de las mujeres negras es una forma de violencia epistémica, que reproduce la lógica patriarcal colonial incluso en contextos que se reivindicán como decoloniales o alternativos. La autora propone, en consecuencia, una reapropiación del relato educativo desde una voz feminista negra, que reconozca la experiencia situada de las mujeres como eje de resistencia, saber y acción pedagógica. (Gómez Z. 2016)

3.2 Infancia negra y deshumanización pedagógica

Continuando, Perdomo J. (2019) constituye una intervención teórica y ética de profundo calado en los estudios sobre la racialización de la infancia y la exclusión educativa en Colombia. Su investigación consiste en mostrar cómo la escuela, en lugar de ser un espacio neutral o de promoción de derechos, actúa como un espacio de producción de desigualdades ontológicas. En efecto, el autor plantea que el sistema educativo colombiano ha reproducido históricamente un modelo de humanidad basado en la blancura, “la racionalidad eurocentrada y la homogeneidad cultural, lo que implica la negación sistemática de otras formas de existencia, saber, corporalidad y relación.” (Perdomo J. 2019. p. 5)

En este marco, la infancia afrocolombiana no es reconocida plenamente como sujeto de derechos, sino tratada como una alteridad a gestionar, corregir o silenciar. La racialización opera no solo en la forma explícita del insulto o la burla, sino en lo que Rincón llama la

“exclusión estructural encubierta”, la ausencia de referentes culturales afro en los contenidos, la invisibilización del racismo en los manuales escolares y la normalización de prácticas pedagógicas que degradan la autoestima, la pertenencia y el desarrollo pleno de los niños y niñas negras.

Esta exclusión, no solo es educativa, sino ontológica, se les niega el derecho a ser, a imaginarse en el futuro, a habitar el aula con dignidad. Desde una lectura bioética, esta negación implica una forma de violencia simbólica y epistémica que contradice los principios fundamentales de la ética del cuidado, la justicia y la dignidad humana. (Perdomo J. 2019)

Perdomo considera al salón de clases como un espacio biopolítico, en el que se regulan las vidas que importan y las que no. Retoma los aportes de Michel Foucault sobre la biopolítica, pero también los entrecruza con perspectivas poscoloniales y decoloniales para argumentar que el Estado-nación colombiano ha construido una noción de ciudadanía infantil basada en criterios raciales, económicos y culturales que excluyen a las infancias afro.

El autor denuncia que los discursos pedagógicos y las prácticas institucionales siguen funcionando como tecnologías de normalización, vigilancia y exclusión. Los niños y niñas afrocolombianos son constantemente leídos como “problemas”, como “violentos”, “incapaces” o “incivilizados”, lo que activa mecanismos de castigo simbólico y disciplinamiento cotidiano que erosionan sus trayectorias educativas y su sentido de pertenencia.

Esta dinámica produce un fenómeno que Perdomo llama deshumanización pedagógica, en el que los sujetos racializados son situados fuera del círculo de cuidado ético que se les presupone a los demás niños. “La escuela, entonces, deja de ser un lugar de formación integral, y se convierte en un dispositivo de control social, de reproducción del racismo estructural y de perpetuación de las jerarquías coloniales.” (Perdomo J. 2019. p 17)

La exclusión de la infancia afrocolombiana en el aula no es un problema menor ni accidental, es el síntoma de una sociedad que aún no ha asumido las implicaciones profundas del racismo estructural.

Una escuela que niega la humanidad de sus estudiantes no puede llamarse democrática, ni mucho menos ética. Por eso, el autor insiste en que la transformación de la escuela no es solo

un asunto pedagógico, sino también político y moral. Se necesita una nueva ética de la educación, una que reconozca a los niños y niñas afrocolombianos no como cuerpos que desordenan el aula, sino como sujetos portadores de historia, saber, resistencia y futuro.

Desde una mirada autoetnográfica, Balanta M. (2025) parte de su experiencia como docente afro en un colegio privado de Puerto Tejada para desentrañar los múltiples dispositivos con los que el racismo se manifiesta en el entorno escolar. Propone el concepto de cerco racial para dar cuenta de los límites simbólicos, afectivos y normativos que configuran la escuela como un espacio disciplinador de las infancias afrocolombianas. Este cerco no es únicamente físico o institucional, sino que se manifiesta en las prácticas pedagógicas, en los contenidos curriculares, en la forma en que se exige la “buena conducta”, y en las lógicas de representación que infantilizan, exotizan o silencian las identidades negras. Así, la escuela se convierte en un escenario de violencia simbólica donde el cuerpo negro es interpelado constantemente desde la sospecha, la hipersexualización o la subvaloración.

La autora enfatiza que, tanto en la educación pública como privada, el racismo opera con distintos matices, pero con efectos similares: la negación de la identidad afrocolombiana como legítima, bella, digna y pensante. En los colegios privados, este racismo se enmascara con discursos de excelencia académica, normas de convivencia y “neutralidad” institucional, pero mantiene la supremacía blanca como ideal normativo. En palabras de la autora: “La escuela seguirá siendo un escenario tenebroso para las niñas y los niños afro, donde el fantasma de la supremacía blanca marchitará su dignidad mientras les forcemos a pintar su niñez de colores ‘claritos’”. (Balanta M., 2025, p 150)

La escuela opera como un cerco simbólico y material que encierra a la niñez afrocolombiana en un lugar de otredad. En vez de ser espacios que reconozcan su historia, sus saberes, su cultura y sus formas de habitar el mundo, las instituciones educativas suelen exigirles a estos niños y niñas que encajen en un molde construido desde la blanquitud. El resultado no es solo el fracaso escolar, sino una herida profunda en la identidad, la autoestima y el deseo de aprender. La escuela se convierte así en un espacio que les dice, de forma explícita o implícita, que su existencia debe ser corregida.

En relación con el rol docente, Balanta problematiza cómo la presencia de educadores negros en contextos institucionales blanqueados no necesariamente garantiza procesos antirracistas. Ella misma reflexiona sobre las tensiones que implica ser vista como una “excepción positiva” dentro del sistema, o ser instrumentalizada como cuota simbólica de inclusión: “Mi presencia ‘encarnaba’ una suerte de representación basada en el colorismo y el academicismo que generaba tensiones entre el estudiantado” (Balanta M., 2025)

El problema no es solo quién enseña, sino cómo se enseña y desde dónde se enuncia. Ser una docente negra en un sistema que valora más la cercanía a los ideales de blanquitud, ya sea en el habla, el vestir, la formación académica o el comportamiento, puede implicar una presión constante por ajustarse a expectativas ajenas, a representar una supuesta “excelencia afro” que, en lugar de liberar, encierra. “Esta tensión produce un silenciamiento sutil, donde las posibilidades de enseñar desde el conflicto, la memoria, la negritud y la resistencia se ven desplazadas por la necesidad de no incomodar, de encajar”. (Balanta M., 2025. p. 141)

3.3 Universidad y racismo epistémico

Por otra parte, las autoras Ocoró A., Mazabel M (2021) descomponen el mito de la universidad como espacio meritocrático y revelan cómo este nivel educativo superior reproduce formas sofisticadas de racismo institucional, simbólico y epistémico, que niegan o distorsionan las experiencias, saberes y existencias de los pueblos racializados.

Las universidades en Colombia operan desde una lógica eurocéntrica que universaliza los saberes occidentales, mientras margina o exilia del currículo los conocimientos, epistemologías y cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta exclusión no es un accidente ni un olvido, es parte de un diseño institucional que subordina lo “otro” y lo subalterno, y que considera como válidos únicamente los marcos de pensamiento heredados del canon europeo y blanco. (Ocoró A., Mazabel M, 2021)

En este sentido, la universidad colombiana no ha roto con su matriz colonial, se presenta como espacio de neutralidad y objetividad, pero en realidad reproduce un régimen de verdad que silencia o exotiza los saberes de los pueblos racializados. Este fenómeno identificado por las autoras como racismo epistémico se materializa tanto en los contenidos de los programas

académicos como en la forma en que se definen los estándares de calidad, los criterios de investigación y las formas de validación del conocimiento.

Aunque se han implementado mecanismos de discriminación positiva, como cupos especiales y becas, las autoras advierten que estos no siempre se traducen en garantías reales de inclusión, permanencia y éxito académico, porque el entorno universitario sigue operando desde lógicas excluyentes que no reconocen las trayectorias culturales, lingüísticas y comunitarias de los estudiantes racializados.

Así, el problema no es solo de acceso, sino de permanencia digna.

“Los estudiantes afro e indígenas enfrentan discriminación, prejuicios, prácticas pedagógicas homogéneas y ausencia de representatividad en el profesorado, lo que produce una constante sensación de extrañamiento. Las universidades no han transformado sus estructuras internas para acoger de manera equitativa a estos sujetos, en cambio, exigen su asimilación a un modelo blanco-mestizo urbano y elitista.” (Ocoró A., Mazabel M, 2021. p. 19)

Otro eje central de su análisis es el racismo simbólico, entendido como la producción discursiva y representacional de los sujetos racializados como “otros”, “diferentes”, “minorías”, “invitados” o, incluso, “beneficiarios”. Esta categorización opera de manera sutil pero poderosa, ya que niega el derecho a la pertenencia plena de los estudiantes afro e indígenas y refuerza su lugar subordinado dentro de la comunidad académica.

Ocoró A., Mazabel M (2021) visibilizan cómo las formas en que se habla, se representan y se trata a estos estudiantes desde los folletos institucionales hasta las interacciones cotidianas en el aula refuerzan estereotipos, exotizaciones y microrracismos que impactan profundamente su experiencia educativa. La violencia simbólica no necesita insultos explícitos, se manifiesta en los silencios, en la ausencia de referentes, en la falta de empatía y en la constante invitación a “adaptarse” al molde universitario dominante.

Una verdadera transformación requiere no solo visibilizar la presencia afro e indígena en la educación superior, sino redistribuir el poder institucional, los recursos y el valor epistemológico dentro del campo universitario.

Las tesis de maestría, trabajos de grado y artículos académicos que han abordado esta temática convergen en una afirmación esencial, en Colombia, la educación ha sido parte del problema, pero también puede ser parte de la solución. No es posible transformar el país sin descolonizar la escuela. No es posible hablar de paz, inclusión o desarrollo, mientras persista un sistema educativo que niega el derecho de las comunidades negras a aprender desde su historia y no a pesar de ella.

Como mencionó Bell Hooks (1994) “la educación como práctica de la libertad no puede ser domesticada por el orden hegemónico; siempre será peligrosa para el poder” (p. 25). Esta afirmación condensa una verdad radical, la educación, cuando se concibe desde los márgenes, cuando busca emancipar y no domesticar, irrumpe como una amenaza a los sistemas que sostienen el privilegio racial, económico y epistémico. En el caso colombiano, lejos de haber cumplido ese potencial liberador, el sistema educativo ha funcionado como una de las herramientas más eficaces para la reproducción de la jerarquía racial.

La producción académica presentada ha mostrado cómo la Ley General de Educación de 1994, que reconoce la etnoeducación como un derecho para las comunidades negras, han tenido una implementación fragmentada, burocratizada y muchas veces vaciada de contenido político. Se crearon planes de etnoeducación, pero sin recursos ni autonomía. Se habló y se habla de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pero su aplicación quedó a discreción de cada institución, sin seguimiento ni formación docente. Así, el sistema continúa reforzando una educación monocultural y eurocéntrica, que sigue sin reflejar la experiencia negra, ni sus lenguas, ni sus cosmogonías, ni sus pedagogías comunitarias.

En zonas como el Pacífico colombiano, donde la población negra es mayoritaria, el currículo oficial sigue siendo diseñado desde Bogotá, con contenidos que no dialogan con las realidades locales, y que incluso reproducen estereotipos sobre lo negro. Las pruebas estandarizadas, como las Saber y las ICFES, exigen a estudiantes afrodescendientes responder a marcos de conocimiento ajenos, sin reconocer sus contextos de vida, saberes o condiciones estructurales de desigualdad.

Estas investigaciones también han visibilizado las múltiples formas de racismo cotidiano vividas por niños, niñas y jóvenes negros en la escuela. Desde la infantilización y

estigmatización por parte de docentes, hasta los comentarios racistas normalizados entre pares, pasando por la ausencia de referentes positivos en los libros de texto o el castigo al uso del lenguaje corporal y la oralidad afro. Estas vivencias no solo afectan el rendimiento académico, sino que erosionan la autoestima, el sentido de pertenencia y la posibilidad de construir una identidad negra digna desde la infancia. Esta revisión no solo recupera lo que se ha dicho, sino que se inscribe en una genealogía de lucha epistémica, una lucha por el derecho a educarse desde la negritud, con la negritud y para la liberación negra.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, el sistema educativo ha sido históricamente instrumentalizado para reproducir el orden social dominante, en lugar de funcionar como un mecanismo de transformación y justicia social. Lejos de garantizar la equidad y el reconocimiento de la diversidad, la escuela ha operado como un dispositivo de exclusión estructural que perpetúa las desigualdades de clase, raza y territorio. Esta problemática se expresa de manera aguda en regiones habitadas por comunidades negras, donde la educación formal no solo ha ignorado los saberes, historias y realidades locales, sino que también ha contribuido activamente a la marginación de sus juventudes.

A pesar del reconocimiento constitucional de Colombia como un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural y de la existencia de políticas como la etnoeducación, la implementación de estas ha sido insuficiente, descontextualizada y, en muchos casos, simbólica. En la práctica, las instituciones educativas en territorios afrodescendientes operan con modelos pedagógicos desalineados de las necesidades territoriales, infraestructuras precarias, currículos homogéneos y una escasa participación de las comunidades en los procesos educativos. Como consecuencia, la educación se percibe menos como una herramienta de movilidad social y más como un ritual obligatorio sin promesa de futuro.

Esta situación genera un efecto acumulativo, altos niveles de deserción escolar, baja continuidad en la educación superior y una profunda desconfianza hacia el sistema educativo. La población negra enfrentada a un contexto de violencia estructural, desempleo y exclusión institucional, termina por alejarse de la escuela, no por desinterés, sino como respuesta a un sistema que no responde a sus realidades ni les ofrece alternativas tangibles. Este fenómeno no es aislado, sino estructural y reproducido en la mayoría de territorios afrodescendientes del país.

Esta exclusión no solo se traduce en desigualdades estadísticas o limitaciones de acceso, sino que configura una forma contemporánea de esclavitud simbólica y estructural. Al negar el valor de los saberes ancestrales, invisibilizar las voces negras en los contenidos escolares y

obstaculizar el acceso digno a la educación superior, el sistema educativo perpetúa un modelo de subordinación que encadena a las comunidades negras a la marginalidad. Ya no se requieren cadenas físicas: basta con currículos homogenizantes, discursos meritocráticos descontextualizados y entornos escolares que deshumanizan. Esta esclavitud moderna impide imaginar futuros colectivos distintos, condenando a generaciones enteras a sobrevivir en los márgenes, con el alma doblegada y el potencial negado por un sistema que no fue pensado para ellos ni con ellos.

Ante este panorama, es necesario interrogarse críticamente por el papel que ha jugado el sistema educativo en la consolidación histórica de estas exclusiones. En lugar de operar como una herramienta de emancipación, la educación en Colombia parece funcionar como un mecanismo de control social y contención de la movilidad de las comunidades racializadas. A raíz de esto, se plantea la siguiente pregunta en esta investigación:

¿Cómo incide el sistema educativo colombiano en la exclusión sistemática e histórica de las comunidades negras?

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General:

Analizar los mecanismos mediante el cual, el sistema educativo colombiano reproduce las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades negras, limitando su acceso a una educación de calidad, restringiendo así, sus posibilidades de permanencia y movilidad social.

5.2 Objetivos Específicos:

- Escribir cómo el currículo escolar colombiano eurocentrado ha promovido el epistemicidio de los saberes afrodescendientes, reproduciendo su negación e inferiorización.
- Analizar las trayectorias educativas de personas negras de Buenaventura para identificar cómo el racismo estructural se manifiesta en las distintas etapas del sistema educativo.
- Examinar los modelos educativos flexibles implementados en las zonas rurales y urbanas de Buenaventura, y su papel en la reproducción de las brechas socioeconómicas y educativas.

6. JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo colombiano no solo falla en cerrar brechas de desigualdad, sino que está diseñado para perpetuar la pobreza, la discriminación y la marginación, especialmente en comunidades afrodescendientes como Buenaventura. Más que un derecho, la educación se convierte en un filtro social que separa a quienes pueden acceder a oportunidades de quienes quedan atrapados en un ciclo de exclusión estructural.

Este texto nace de la urgencia, del hartazgo. El dolor de ver cómo cientos de jóvenes se quedan atrapados entre dos caminos, un sistema educativo que los niega y un entorno que les ofrece la ilegalidad como única opción de supervivencia. La escuela no está salvando vidas. Está empujando a los jóvenes a buscarlas donde pueden, en grupos armados, en economías ilícitas, en cualquier espacio que les diga “tú sí vales”, aunque ese reconocimiento venga cargado de violencia.

Esta investigación es necesaria porque no se puede hablar de paz, ni de equidad, ni de futuro, sin tocar la raíz del problema: un modelo educativo que ha deshumanizado a los nuestros. No hay transformación sin seres humanos transformados. Y nadie se transforma si lo único que recibe del Estado es indiferencia, castigo y olvido.

Y para aquellos que salimos de ese ciclo, lo que enfrentamos es difícil. No solo cargamos con los vacíos formativos que dejó una educación precaria, sino también con la carga simbólica de ser la excepción que confirma la regla. Nos piden gratitud cuando apenas sobrevivimos. Nos aplauden como ejemplo mientras nuestras hermanas y hermanos siguen atrapados en un sistema que los niega. Llegar a la universidad o a espacios académicos y profesionales no es llegar al fin del camino, es entrar a un nuevo campo de batalla donde el racismo se disfraza de exigencia, donde nuestra presencia se tolera, pero no se celebra, donde el conocimiento que traemos es ignorado o traducido por otros.

“...Encontrar el camino en un mundo plagado de obstáculos que otros no ven o no pueden ver no es nada fácil. Cuando eres diferente, es como si estuvieras

siguiendo un mapa distinto, como si te toparas con desafíos de orientación que no tienen quienes te rodean. A veces te da la sensación de no llevar mapa. Con frecuencia, el hecho de ser diferente te precede al entrar en una habitación; la gente lo ve antes de verte a ti, lo cual te plantea tu tarea de superarlo. Y, casi por definición, la superación es agotadora.

Como consecuencia de ello -por una cuestión de supervivencia, en realidad- aprendes, como hizo mi familia, a estar alerta. Aprendes a guardar energías y contar cada paso. Y la esencia de todo esto es una paradoja mareante: ser diferente te condiciona a ser prudente, aun cuando te exige que seas valiente”.

(Obama M. 2022. P. 18-19)

Nos enfrentamos al silencio de los pasillos donde nadie pronuncia nuestros nombres con respeto, a bibliografías sin un solo autor negro, a clases de historia donde nunca se cuenta la nuestra. Nos vemos obligados a aprender una lengua que no es la nuestra, a pensar con estructuras que nos son ajenas, y a demostrar, una y otra vez, que merecemos estar ahí. Y cuando hablamos desde lo propio, cuando señalamos las grietas, nos llaman conflictivos, exagerados, ideológicos. Nos exigen neutralidad, como si la escuela misma no fuera un espacio profundamente político.

Salir del ciclo no es redención. Es transformación, sí, pero también duelo. Duelo por los que no llegaron, por los que no pudieron, por los que se cansaron de luchar contra un sistema que constantemente les decía que no eran suficientes. Salir implica resistir en la academia sin dejar de pertenecer al territorio. Implica construir puentes entre dos mundos que muchas veces se desconocen y se temen mutuamente. Implica, sobre todo, no olvidar de dónde venimos y por qué seguimos luchando.

Es posible revertir este ciclo. Pero no con discursos bonitos ni con reformas maquilladas, ni con proyectos como post primaria y escuela nueva. Hace falta una revolución educativa, una que nazca desde los territorios, que reconozca la riqueza del pueblo negro, que enseñe a pensarse desde la dignidad y no desde la carencia. Porque la educación no puede seguir siendo el brazo civilizado de un sistema que margina. Tiene que ser el latido de una sociedad justa, donde todos, sin excepción, puedan construir futuro.

Este estudio busca eso, poner en palabras lo que tantos han vivido en silencio. Denunciar un sistema que forma cuerpos obedientes, pero no mentes libres. Y proponer caminos donde la educación deje de ser una trampa y se convierta, por fin, en la herramienta más poderosa para sanar, resistir y liberar.

7. MARCO TEORIO / MARCO CONCEPTUAL

Para comprender cómo el sistema educativo colombiano ha operado como una herramienta de exclusión estructural hacia las comunidades negras, raizales y palenqueras, es necesario situar esta problemática dentro de un entramado de conceptos que permitan desentrañar sus múltiples dimensiones. La educación no puede ser entendida únicamente como un proceso técnico de transmisión de contenidos, sino como un campo de poder, de disputa simbólica, de producción de subjetividades y de reproducción, o transformación, del orden social.

Este marco teórico, por tanto, no solo define términos, sino que aporta herramientas para leer críticamente el sistema educativo como espacio de disputa racial, epistémica y social.

7.1 Esclavitud simbólica y educativa

La esclavitud moderna no se limita a la condición de propiedad legal de un ser humano, sino que opera también como una tecnología de control epistémico, cultural y subjetivo que puede reproducirse en sistemas como la educación, al imponer una única forma legítima de ser, saber y existir.

Aunque formalmente abolida en el siglo XIX, la esclavitud no desapareció, sino que se transformó. Ya no son necesarios los grilletes ni los mercados de cuerpos para reproducir la subordinación racial. En la actualidad, esta se ejerce de formas más sutiles, pero igualmente violentas, especialmente a través de la educación. En este sentido, puede hablarse de una esclavización simbólica o educativa, entendida como el proceso por el cual los sujetos racializados, especialmente las comunidades negras, son formados para aceptar, naturalizar y reproducir su lugar subordinado en el orden social, a través de una escuela que silencia su historia, ignora sus saberes y moldea sus aspiraciones según los moldes del poder blanco-mestizo.

Así, la educación reproduce una esclavización sin látigo, una pedagogía de la obediencia y el olvido. Las escuelas rurales y periféricas, donde se concentra la población negra, carecen de condiciones mínimas de calidad, y cuando acceden a la educación superior, los estudiantes

afro deben luchar no solo contra barreras materiales, sino contra una arquitectura epistémica que les exige despojarse de su identidad para ser reconocidos como “válidos”.

Esta forma de esclavitud contemporánea no radica en la propiedad del cuerpo, sino en el control de la subjetividad y de la imaginación. Se impone un modelo único de ciudadanía, saber, lenguaje y comportamiento. Paulo Freire (1970) en su teoría, nos dice que la educación tradicional llevada hasta ahora ha prolongado la opresión al mantener a las personas como pasivas y conformes. En el caso de los pueblos afrodescendientes, esa domesticación se ancla en siglos de racialización y exclusión.

Nombrar esta esclavización educativa no significa igualarla a la esclavitud histórica en sus formas jurídicas o físicas, sino reconocer su continuidad estructural en las instituciones que organizan el acceso al conocimiento y a la dignidad. Si la esclavitud colonial negaba la humanidad, la esclavización educativa contemporánea niega, la voz, el saber y la posibilidad de imaginar otros mundos.

7.2 Sistema Educativo

“El sistema educativo es el conjunto organizado de instituciones, políticas, actores, normas y prácticas pedagógicas mediante el cual una sociedad garantiza, o restringe, el acceso al conocimiento, la formación de sus ciudadanos y la transmisión de valores culturales, políticos y sociales. No es un aparato neutral, sino una expresión de las relaciones de poder que estructuran el orden social.” (Apple M. 1997. p 14)

El sistema educativo no es solo un entramado de escuelas, colegios, universidades o leyes. Es un aparato estructural del Estado y de la sociedad, encargado de formar subjetividades, de definir lo que se considera conocimiento legítimo, y de establecer las bases sobre las cuales se construye la ciudadanía. En este sentido, es mucho más que un mecanismo técnico-administrativo: es un campo político atravesado por disputas sobre qué se enseña, a quién se enseña, cómo se enseña y con qué fines.

El sistema educativo no puede entenderse como un espacio neutro, separado de las dinámicas de poder. Al contrario, es una institución que reproduce, o puede transformar, las

desigualdades existentes. A través del currículo, la evaluación, la formación docente y la política educativa, el sistema moldea el acceso a oportunidades sociales, la distribución del conocimiento y el reconocimiento de ciertos grupos en detrimento de otros.

En ese sentido, el sistema educativo actúa como un mecanismo de reproducción simbólica, selecciona, clasifica y jerarquiza a los estudiantes según su cercanía al capital cultural dominante, es decir, al lenguaje, las formas de comportamiento y los saberes legitimados por las clases medias y altas. Esto significa que los estudiantes provenientes de sectores populares, racializados o rurales, que no comparten ese habitus escolar, parten desde una desventaja estructural que es luego interpretada como “falta de capacidad” o “bajo rendimiento”.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), sostienen que la escuela cumple una doble función, por un lado, transmite contenidos culturales y académicos; pero por otro, reproduce la estructura social al presentar las desigualdades como naturales o derivadas del esfuerzo individual. El sistema educativo no puede analizarse de forma aislada, como una política pública más, sino como un espacio estratégico donde se configuran las subjetividades, las oportunidades de vida y la legitimidad de los grupos sociales. No debe ser entendido únicamente como un instrumento de promoción del conocimiento, sino como un espacio en el que se legitiman y perpetúan las relaciones de dominación existentes en una sociedad.

7.2.1 Currículo eurocentrado

“Los “negros educados” tienen una actitud de desprecio hacia su propio pueblo porque en sus propias escuelas, así como en las mixtas, se enseña a los negros a admirar al hebreo, al griego, al latín y al teutón y a despreciar al africano” (Woodson C. 1933, P. 7”).

El currículum eurocentrado no es solo una selección de contenidos escolares: es una arquitectura de pensamiento colonial que ordena el conocimiento en función de una jerarquía racial, epistémica y geográfica. En este diseño, lo blanco, europeo, masculino y urbano aparece como lo civilizado, lo racional y lo universal. Lo negro, lo indígena, lo popular o lo rural, por el contrario, aparece como lo atrasado, lo local o lo anecdótico. El currículo no solo enseña contenidos; enseña qué vidas, qué territorios y qué historias importan. Como lo

plantea Catherine Walsh (2007), el eurocentrismo en la educación no es un simple olvido, sino una operación sistemática de borramiento y silenciamiento. Es un epistemicidio pedagógico.

Las escuelas enseñan la Revolución Francesa, pero no las rebeliones cimarronas. Celebran a Cristóbal Colón, pero no a Biohó, Nelson Mandela, Carten woodson, Miriam Makeba. Exaltan a Sócrates, pero no a los ancestros, mayores afrocolombianos que han sostenido comunidades enteras con sus conocimientos sobre medicina, justicia, agricultura, espiritualidad o crianza.

El currículum eurocentrado también opera en los métodos de evaluación, en los libros de texto, en las imágenes que se usan para representar el conocimiento, y en las voces autorizadas para enseñar. Los niños y niñas afrodescendientes crecen sin verse reflejados, sin escuchar sus historias, sin leer sus palabras, y muchas veces, interiorizando la idea de que lo suyo “no cuenta” o “no vale”. Esta es una forma sofisticada de exclusión, no prohíbe lo negro, pero lo hace irrelevante. El currículum invisibiliza a los pensadores afrodiaspóricos, a los líderes negros, a las lenguas africanas y a las cosmovisiones ancestrales. Se enseña Filosofía como si solo hubiese existido en Grecia, la Historia como si el mundo comenzara con la colonización, y Ciencias como si África no hubiese aportado nada. Esta es la pedagogía del olvido, que naturaliza el dominio de lo blanco mientras presenta la diferencia como deficiencia.

Además de lo que se enseña, el currículum eurocentrado también transmite imágenes, símbolos y sentidos que operan de forma inconsciente pero poderosa. Uno de los más persistentes y dañinos es la representación de Dios como blanco. “En las escuelas de teología se enseña a los negros la interpretación de la biblia elaborada por aquellos que han justificado la segregación y han hecho un guiño a la degradación económica del negro” (Woodson C. 1961. P. 9). En los libros de texto, murales escolares, ilustraciones religiosas y hasta en el lenguaje cotidiano de docentes y estudiantes, Dios aparece como un hombre blanco, barbado, europeo, paternalista y omnipotente. Esta representación no solo es teológica, es profundamente racial.

Desde la infancia, se enseña a millones de niños y niñas afrodescendientes que la figura suprema del bien, de la verdad y del amor, Dios, se parece a quienes históricamente los esclavizaron, colonizaron y empobrecieron. Mientras tanto, sus propias espiritualidades, sus Orishas, sus ancestros, sus rituales, sus cantos y sus símbolos son silenciados, ridiculizados o asociados al mal, al atraso, a lo pagano o lo diabólico. Así, se instala una jerarquía racial en el imaginario espiritual, lo blanco es sagrado; lo negro, sospechoso.

Esta enseñanza no ocurre de forma explícita, sino a través de imágenes, omisiones y asociaciones. La escuela no necesita decir que “lo negro es inferior”; basta con que nunca muestre un Dios negro, ni una Virgen negra, ni un ángel negro. De esta manera, la educación no solo racializa el conocimiento, sino también la espiritualidad, la moral y la idea misma de lo divino. Forma sujetos que, sin saberlo, aprenden a desvalorizar su origen espiritual, a desconfiar de sus rituales familiares, a esconder sus prácticas religiosas y a internalizar que su Dios no se parece a ellos. Esta es una forma de colonialidad del alma (Anzaldúa, 1987), en la que la supremacía blanca se instala no solo en el saber, sino en el sentir y en el creer.

7.2.2 Epistemicidio

El concepto de epistemicidio, se refiere a la supresión sistemática de los sistemas de conocimiento no occidentales, particularmente aquellos de comunidades colonizadas. Boaventura de Sousa Santos (2014) “El epistemicidio es la destrucción de conocimientos y culturas no occidentales, resultado de procesos coloniales que impusieron una única forma de saber, deslegitimando otras epistemologías.” (P. 8)

En el contexto colombiano, este fenómeno se manifiesta claramente en el sistema educativo, donde los saberes afrodescendientes han sido históricamente marginados o completamente excluidos. Desde la época colonial, la imposición de una epistemología eurocéntrica ha relegado las cosmovisiones, lenguas, prácticas y conocimientos de las comunidades negras a una posición de inferioridad o invisibilidad. Esta tendencia persiste en los currículos escolares, que rara vez incluyen contenidos que reflejen la riqueza cultural y epistemológica de estas comunidades.

La consecuencia de este epistemicidio es doble: por un lado, priva a los estudiantes afrodescendientes del reconocimiento y valoración de su herencia cultural; por otro, perpetúa una visión del mundo limitada y excluyente para todos los estudiantes, al presentar una narrativa única y dominante.

7.2.3 Currículo invisible o currículo oculto

Hay algo que no está escrito en los planes de estudio, pero que marca más que cualquier manual. No aparece en el pensum, pero está en cada rincón del aula. No lo nombran los docentes, pero lo respiran los estudiantes desde el primer día. Se llama currículo invisible, y es quizás el más violento de todos. Porque la escuela no solo forma intelectos, forma identidades.

“El currículo oculto está constituido por todos aquellos aprendizajes que el estudiante adquiere en la escuela sin que estén formulados explícitamente en el currículo oficial. Tiene que ver con la manera como se vive y se experimenta la vida escolar: las normas, los silencios, las formas de interacción, los estereotipos que se reproducen y los mensajes implícitos sobre lo que se considera valioso o normal.” (Molagon L. 2005, p 91)

Es el currículo que no necesita palabras para enseñar que lo negro no vale. Que lo afro es folclor, nunca ciencia. Que nuestras voces son ruido, no discurso. Que nuestros cuerpos son amenaza o espectáculo, pero jamás dignidad. Y cuando esa identidad negra es deformada, cuando es negada, cuando se convierte en una carga en lugar de una raíz, entonces ya no estamos aprendiendo: estamos sobreviviendo.

El currículo invisible no está en la lista de materias, pero atraviesa todas. Es el que nos enseña que solo hay historia si la cuenta un europeo. Que lo civilizado es lo blanco. Que el saber tiene acento de élite y que nuestra lengua materna no sirve para hablar de filosofía, de literatura, de política. Es el que nos convierte en sombras en nuestras propias aulas.

Nadie lo firma, pero todos lo reproducen: cuando se ignora a un autor negro, cuando se burla un acento del Pacífico, cuando se asume que el niño negro es el que “menos rinde” o el que

“más se comporta mal”. Este currículo forma subjetividades colonizadas, cuerpos que se esconden, mentes que dudan de su propio valor. En las comunidades negras se educa para callar, para pedir permiso, para agradecer lo que debería ser derecho. Siembra dudas en el alma: ¿será que merezco estar aquí? ¿será que valgo? ¿será que algún día me van a ver?

7.3 Domesticación racial

La domesticación racial es un proceso mediante el cual las poblaciones racializadas son integradas al orden social dominante bajo condiciones de control, silenciamiento y neutralización de su diferencia. Lejos de implicar una inclusión plena y transformadora, se trata de una aceptación condicionada, donde la alteridad es tolerada solo si se adapta, no incomoda y no desestabiliza los fundamentos del poder racializado. Como señala Ochy Curiel (2013), es una forma de “inclusión subordinada”, que garantiza la presencia de sujetos negros en ciertas esferas (la academia, los medios, la política, la educación), pero bajo una lógica que exige moderación, despolitización y apego al canon blanco-mestizo.

“Aunque forma parte del cuerpo político, es además miembro de una raza particular a la que debe limitarse en todos los asuntos sociales. Mientras sirve a su país, debe servir dentro de un grupo especial. Aunque sea un buen americano, debe ser sobre todo un “buen negro”; y para desempeñar esta función concreta debe aprender a permanecer en el “lugar del negro.”
(Woodson C, 1933, p. 10)

Los sujetos racializados son formados para asumir roles subalternos, aceptar narrativas de inferioridad o silenciar su identidad para sobrevivir en contextos hostiles. La domesticación racial es un mecanismo sutil de poder que invita a la integración, pero bajo condiciones de obediencia, blanqueamiento simbólico y renuncia a la diferencia radical. En vez de negar completamente la presencia afrodescendiente, el sistema la absorbe y la redefine desde su lógica, celebra la cultura afro si es estética o comercializable, pero censura o ignora su dimensión política, crítica o epistemológica.

Este proceso se puede observar, por ejemplo, cuando se incluyen personas negras en campañas publicitarias, cargos públicos o universidades, pero bajo la condición de que no desestabilicen los discursos establecidos sobre meritocracia, progreso o universalismo. La

domesticación racial reduce lo negro a lo decorativo, lo representativo, lo funcional, sin permitir que se exprese como fuerza disruptiva o transformadora.

Esta lógica también atraviesa las subjetividades, se espera que las personas negras que acceden a espacios de poder actúen desde la moderación, la gratitud, la neutralidad o el silencio político, y no desde la crítica, la denuncia o el pensamiento autónomo. La domesticación racial es, en este sentido, una forma de disciplinamiento y control que busca mantener la diferencia racial visible, pero políticamente inocua.

“El sistema actual bajo el control de los blancos entrena al negro para ser blanco y al mismo tiempo lo convence de la impropiedad o la imposibilidad de convertirse en blanco. Obliga al negro a convertirse en un buen negro para cuyo desempeño su educación es inadecuada.” (Woodson C, 1933, p.23) Esta afirmación de Woodson anticipa lo que hoy entendemos como domesticación racial, un proceso en el que la educación no solo reproduce desigualdades, sino que moldea subjetividades para que acepten su lugar subordinado en el orden racial. El sujeto negro “bien educado” no cuestiona el sistema, no se reconoce como agente político, y termina interiorizando valores que lo alejan de su comunidad, de su historia y de su capacidad de emancipación.

La educación formal fue diseñada para reproducir un modelo de obediencia racial, eliminando el pensamiento crítico y la conciencia histórica en los sujetos negros. La escuela, lejos de ser un espacio de emancipación, ha sido un instrumento de domesticación. Lo afro se nombra solo si no incomoda, se celebra si es folclórico, se tolera si no es político. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, existe legalmente desde hace más de 25 años, pero ha sido implementada de forma marginal, fragmentada y descontextualizada. Lo afro se mantiene en la periferia del saber escolar, como si su lugar fuera el adorno y no el fundamento.

La domesticación racial, es una estrategia de poder, una pedagogía de la subordinación que se cuele en las formas de enseñar, en los cuerpos que se legitiman, en los discursos que se permiten y en los silencios que se perpetúan.

Woodson C. (1933) “El pensamiento de la inferioridad del negro se le inculca en casi todas las clases a las que entra y en casi todos los libros que estudia” (p. 7), las personas negras han sido enseñada a despreciar su propia cultura, a buscar aprobación en los modelos blancos de éxito, y a creer que la solución a sus problemas está en la imitación, no en la autodefinición.

La domesticación racial también se expresa en las trayectorias de estudiantes afro que acceden a la educación superior. Muchos de ellos, al ingresar a universidades mayoritariamente blancas o mestizas, se ven forzados a adaptarse a códigos culturales ajenos, a “borrar” su identidad para ser aceptados y a asumir un discurso meritocrático que les exige demostrar constantemente que “sí pueden”, en un ambiente que no fue construido para ellos. Muchas veces esto implica blanquear el cuerpo (alaciado, ropa formal, entonación neutra), la lengua (no sonar a “negro de la costa”) y el pensamiento (“no hablar tanto de racismo que incomoda”). La domesticación racial en la educación despoja al sujeto negro de su historia, de su comunidad y de su capacidad de pensar desde sí mismo.

7.4 Racismo Estructural

El racismo, en su forma más profunda y persistente, opera de una forma estructural, es decir, que no depende de la intención de los sujetos, de los actos individuales de discriminación, sino de las condiciones históricas e institucionales que organizan la vida social. Bonilla-Silva, E. (2010). “El racismo estructural no se basa en actos individuales de odio, sino en un sistema complejo de prácticas históricas, económicas, políticas y culturales que mantienen las jerarquías raciales en beneficio de los grupos dominantes” (p. 13)

La Comisión de la Verdad profundiza esta lectura al señalar que el racismo estructural es una forma de poder sostenida en la creencia de superioridad de un grupo sobre otros.

“En esa lógica, esos otros subyugados no tienen los mismos derechos, dignidad o capacidades. Con base en esa idea racista, en Colombia se han ejercido una serie de prácticas discriminatorias de manera sistemática y en todos los espacios de la vida social. El uso de nominaciones como "indio" o "india", "negro" o "negra", para nombrar a los pueblos étnicos de forma peyorativa encarna una relación a conceptos como el de "ignorante", "salvaje", "inferior" y "sucio". Pero ese es tan solo un reflejo del desprecio

que la sociedad colombiana ha incubado contra la humanidad y culturas de estas comunidades” (Comisión de la Verdad 2022a, 667).

Lo estructural del racismo radica precisamente en su capacidad de normalizarse y camuflarse en el funcionamiento cotidiano de las instituciones sociales, políticas, económicas y culturales. Restrepo (2021) lo explica a partir de los planteamientos de Salgado, que el racismo como problema estructural se expresa en que,

“1) "en las altas esferas del Estado colombiano no hay gente afrocolombiana o negra"; 2) "los lugares donde vive gente afrocolombiana o negra son los de mayor abandono por el Estado"; 3) "los índices de necesidades básicas insatisfechas la viven los afros"; 4) "en nuestra región del Pacífico como en las ciudades de Quibdó y Buenaventura no tienen garantizado los servicios básicos"; 5) "en las universidades brillan por su ausencia la gente afro, tanto en personas como en contenido"; y 6) en la televisión se "ridiculiza y crea estereotipos negativos y despreciables a la población afrocolombiana". (Restrepo, 2021, p. 98)

En el sistema educativo, esto se traduce en un modelo que fue históricamente construido desde y para las élites blancas y mestizas del centro del país, y que continúa funcionando bajo una lógica excluyente, pese a los avances normativos en materia de diversidad étnica. Esta forma de racismo no requiere odio explícito para ser eficaz. Por el contrario, se reproduce mediante discursos de neutralidad y meritocracia que culpan al estudiante afro de su propio fracaso, mientras se ignoran las condiciones materiales, territoriales y simbólicas que lo condicionan.

En consecuencia, los bajos puntajes en pruebas como Saber 11 o la alta deserción escolar de estudiantes negros no se interpretan como el resultado de una exclusión estructural, sino como “falta de esfuerzo” o “problemas culturales”, reforzando estereotipos y culpabilizando a las víctimas. Así, el sistema educativo se convierte en un espacio de reproducción silenciosa de la desigualdad racial, consolidando un orden en el que las comunidades negras continúan siendo relegadas a los márgenes del conocimiento, del reconocimiento académico y del proyecto nacional.

7.5 Territorios y cuerpos vaciados

En contextos racializados como el colombiano, no se puede hablar de educación sin hablar de territorio. El territorio no es solo una extensión geográfica, es cuerpo, memoria, espiritualidad, lengua, raíz. Para las comunidades negras, el territorio ha sido lugar de vida, resistencia y transmisión intergeneracional de saberes. Es donde se tejen identidades colectivas y se gestan proyectos de libertad. Pero ese territorio, como señala Aurora Vergara (2014) ha sido históricamente intervenido, desplazado, militarizado y despojado por políticas extractivistas, megaproyectos y violencias estructurales que no solo desarraigan a las comunidades físicamente, sino también simbólicamente.

El concepto de despojo educativo permite entender cómo el sistema escolar opera como una maquinaria que expulsa lo propio y coloniza desde adentro. Así como el Estado ha vaciado los territorios afrodescendientes de recursos, autonomía y soberanía, la escuela ha vaciado los cuerpos negros de sus saberes, memorias y formas de entender el mundo. El aula se convierte en una extensión del despojo territorial: se borran las lenguas ancestrales, se ridiculizan las creencias espirituales, se ignoran las historias locales, y se impone un conocimiento hegemónico que enseña a desconfiar de lo propio.

Aurora Vergara afirma que existe una continuidad entre el vaciamiento del territorio y el vaciamiento del cuerpo, donde las violencias materiales y simbólicas se entrelazan:

“Hablo de cuerpos vaciados, y no de vacíos, porque los cuerpos y los territorios diferentes a los que estamos acostumbrados, o a los que conocemos, no están desprovistos de contenido per se. En las relaciones sociales que establecemos con quien concebimos como el otro, lo vaciamos de ese contenido que trae consigo a los encuentros que tenemos con ellos” (Vergara, 2014, p. 7).

Desde esta mirada, la escuela no solo margina, extrae. Extrae la posibilidad de pensarse desde la negritud con orgullo; extrae la relación espiritual con la tierra y con los ancestros; extrae la autoestima, los proyectos de vida y la dignidad. Y luego, impone en su lugar un sujeto

dócil, blanqueado, “universal”, despojado de su historia, preparado para encajar en un sistema que sigue viéndolo como un otro, como un subordinado.

Esta es la pedagogía del vaciamiento, es educar sin alma, sin territorio, sin identidad. Se educa para ser funcional al centro, no para vivir con dignidad en la periferia. Se educa para olvidar, no para recordar. Se educa para huir del territorio, no para defenderlo. Por eso, en muchas regiones afrodescendientes, la escuela no retiene: expulsa. Expulsa por ausencia de condiciones, pero también por ausencia de sentido.

7.6 Racialización del fracaso escolar

Como lo plantea Gillborn, D. (2008) La racialización del fracaso escolar es el proceso mediante el cual se interpretan los bajos desempeños académicos de estudiantes racializados, especialmente negros e indígenas, como resultado de características culturales, biológicas o individuales, en lugar de comprenderlos como consecuencias de desigualdades estructurales históricas, racismo institucional y exclusión educativa.

Cuando el fracaso escolar de estudiantes racializados se interpreta como una deficiencia individual o cultural y no como el resultado de siglos de exclusión, empobrecimiento territorial y marginación institucional estamos ante un proceso de racialización, este se convierte el síntoma de la opresión en una supuesta prueba de inferioridad. La racialización del fracaso escolar consiste en atribuir a la condición racial de un estudiante directa o indirectamente la causa de su bajo rendimiento, su deserción o su supuesto “desinterés” académico. Esta interpretación es profundamente violenta porque borra de un solo trazo las condiciones estructurales que explican ese fracaso: escuelas con techos rotos, docentes sin formación diferencial, ausencia de conectividad, hambre, violencia, desplazamiento y una educación que no los nombra ni los reconoce.

En lugar de cuestionar la estructura del sistema educativo, se señala al estudiante negro como responsable de su fracaso, se dice que los estudiantes afro “no se esfuerzan”, “no entienden”, “no se interesan”, como si esas afirmaciones fuesen neutrales o técnicas. Pero en realidad lo que hacen es reafirmar jerarquías raciales históricas, y culpabilizar a quienes han sido sistemáticamente excluidos por un sistema que jamás fue diseñado para ellos.

En Colombia, esta lógica es especialmente cruel. En ciudades donde el Estado ha fallado en garantizar condiciones mínimas de vida, los bajos resultados en pruebas Saber o las tasas altas de deserción no se leen como efectos del abandono estructural, sino como “falta de cultura académica” o “falta de disciplina”. Esto se refuerza en las aulas, muchos docentes, sin formación antirracista, reproducen estereotipos que ven a lo negro como carente de saber, como desorganizado, como emocional, como corporal, pero no como intelectual. Se espera menos de estos estudiantes, se les exige más, y se les da menos. El fracaso no se produce por naturaleza, se induce, se organiza, se justifica y luego se castiga.

Los conceptos desarrollados en este marco teórico permiten evidenciar que el sistema educativo colombiano no es un espacio neutral ni meramente instrumental, sino un escenario profundamente atravesado por relaciones históricas de poder, racialización y exclusión. A través de dispositivos como el currículo eurocentrado, el currículo invisible, la domesticación racial y el epistemicidio, la escuela se configura como una herramienta moderna de control y subordinación simbólica, donde las comunidades negras son sistemáticamente despojadas de sus saberes, memorias y formas propias de habitar el mundo.

Lejos de garantizar el acceso equitativo al conocimiento, el sistema educativo actúa como un mecanismo de reproducción estructural de desigualdades, en el que el racismo se presenta no solo como discriminación explícita, sino como una lógica institucional que normaliza la ausencia, la subrepresentación y la invalidez de lo afrodescendiente. Así, la esclavitud histórica se reconfigura en formas contemporáneas de esclavización educativa, donde el cuerpo negro es obligado a olvidar, adaptarse y sobrevivir en espacios que no fueron diseñados para él.

Este entramado conceptual permite comprender que el fracaso escolar, la deserción y la baja permanencia de estudiantes afro en la educación superior no son fallas individuales, sino síntomas de un sistema que racializa el conocimiento, fragmenta la identidad y vacía tanto territorios como subjetividades.

Comprender estos conceptos de manera articulada es esencial para proponer transformaciones reales: una educación antirracista, plural, liberadora y territorialmente situada que no domestique ni excluya, sino que reconozca, dignifique y potencie.

8. METODOLOGIA

Esta monografía se enmarca en un enfoque crítico y descolonial, que reconoce el conocimiento como situado, encarnado y atravesado por relaciones de poder. El objetivo no es solo describir una realidad, sino comprender cómo se construyen y reproducen las estructuras de exclusión educativa en territorios racializados como Buenaventura, y visibilizar las voces que han sido históricamente silenciadas en los discursos oficiales sobre educación.

Desde esta perspectiva, se adoptó una metodología decolonial y antirracista, entendiendo que los métodos no son neutrales y que investigar sobre comunidades negras implica una profunda responsabilidad ética y política. Se parte de una mirada crítica a la producción de conocimiento que tradicionalmente ha hablado sobre los pueblos afrodescendientes, sin escucharlos, sin reconocer sus saberes ni sus formas de narrar el mundo.

Tipo de investigación

El tipo de investigación utilizada en esta monografía es triangulación de datos. La triangulación permite observar el fenómeno de forma más compleja, reconociendo que las voces, los números y la experiencia no son fragmentos aislados, sino capas de una misma realidad estructural que opera en múltiples dimensiones.

Se utilizaron tres fuentes principales de información:

- **Narrativas situadas a través de conversatorios (comadreo reflexivo):**

Este trabajo no recoge entrevistas tradicionales. Aquí no hay preguntas frías ni respuestas preestablecidas. Lo que hay son conversaciones, diálogos tejidos desde la confianza, la complicidad y la memoria compartida. Elegí el comadreo, esa forma de hablar entre nosotres,

de contarnos la vida con afecto, con picardía, con dolor, con sabiduría, como metodología de recolección porque responde a cómo nuestras comunidades negras han construido conocimiento, desde la oralidad, el afecto, la experiencia vivida y la palabra viva.

El comadreo no es solo una forma de hablar. Es una forma de resistir, de sanar, de reconocernos. No se trata de extraer información, sino de crear un espacio seguro donde las voces de quienes han vivido el sistema educativo desde la exclusión puedan fluir sin el peso del juicio ni del formato académico que muchas veces silencia. Son palabras descalzas, palabras sentidas, que no caben en un guion, pero sí en el alma de esta investigación.

A través de estos conversatorios, escuché no solo lo que se dice sino también lo que se calla, lo que se ríe, lo que se recuerda y lo que duele. Esta es una apuesta metodológica situada, afectiva y radical, que reconoce que investigar desde los márgenes también implica desobedecer las formas oficiales de producir conocimiento.

Los conversatorios fueron realizados con un grupo de estudiantes, todos provenientes de Buenaventura. Algunos de ellos actualmente cursan estudios superiores en universidades públicas y privadas ubicadas en distintas ciudades del país, lo que permitió recoger una diversidad de trayectorias educativas atravesadas por el racismo institucional. Las conversaciones giraron en torno a tres ejes temáticos: el racismo en el sistema educativo, el currículo eurocentrado y el currículo invisible. A través de estas voces, emergen las fisuras, silencios y violencias que viven los cuerpos negros dentro del sistema educativo.

También, se incorporó una observación reflexiva y narrativa en primera persona, desde el reconocimiento de que no soy una mirada externa, sino parte viva del territorio y del entramado social que aquí se analiza. Mi voz no es neutral ni distante. Es la voz de alguien que también ha habitado las aulas de Buenaventura, de quien ha sentido en carne propia las fisuras del sistema educativo y ha resistido desde adentro. Esta dimensión autobiográfica y situada no solo enriquece la comprensión del fenómeno, sino que lo encarna; entrelaza la experiencia personal con los hallazgos teóricos y empíricos, y permite que el análisis emerja desde la memoria, el cuerpo y la emoción. Porque escribir sobre educación en Buenaventura es, para mí, también escribir sobre mi propia historia.

- **Análisis documental y curricular**

Se revisaron documentos oficiales de política educativa, planes de etnoeducación, lineamientos curriculares, contenidos escolares y la implementación de programas como Escuela Nueva y Postprimaria. El objetivo es identificar cómo se representan, o se omiten, las comunidades negras en estos materiales, y en qué medida reproducen un currículo eurocentrado, monocultural y ajeno al territorio.

- **Datos estadísticos e indicadores educativos de Buenaventura**

Se utilizaron exclusivamente datos oficiales del ICFES, brindados por la secretaria de educación de Buenaventura, con el fin de evidenciar las brechas estructurales que enfrentan los estudiantes. Esta fuente permite observar cómo se expresan las desigualdades raciales a través de los resultados académicos por competencias. A través de estos indicadores se visibiliza cómo el sistema de evaluación reproduce lógicas meritocráticas que no consideran las condiciones reales del territorio, invisibilizando la exclusión como un fenómeno estructural.

9. HALLAZGOS

A África la he ¿conocido?
A través de la historia que los libros coloniales me contaron
y en mapas viejo de geografía.

África, territorio árido,
agónico de hambre,
cadavérico de conocimientos
bajo un sol inclemente que carbona la piel
y resquebraja la tierra
Donde la pobreza pega las costillas a la espalda
y la sonrisa -en lúgubre mueca-
muere en los labios cortados y secos.

A África me la mostraron desolada
donde la muerte era el ángel
que en forma de buitre o gallinazo
Atisbaba el último suspiro
para devorar el cuerpo negro que no tenía alma
porque Europa así lo dijo.

A África la pintaron negra
rebautizaron su piel
bajo la mirada de desprecio de los apóstoles de Cristo,
que la ataron con cadenas

condenando su tierra al último rincón del mundo
donde la esperanza nunca llegó
pero sí el opresor con su biblia
quien la devoró en su purgatorio
para obligarla a ganarse un cielo
que para ella nunca sería.

a África la nombraron ignorante, inhóspita,
primitiva, bárbara, insensible, salvaje, inhumana, estéril
le arrebataron sus hijas e hijos
y la estratificaron en el nivel más bajo
como un pueblo de incipiente evolución.

A África la arrancaron y -humillada-
la subieron a barcos trasatlánticos
la obligaron a una inhumana travesía
para llevarla a tierra lejanas
y -allí- la hicieron esclava.

Lorena Torres Herrera

África mía

En esta monografía, las voces escuchadas en los comadreos, han sido anonimizadas con el propósito de proteger la identidad de quienes compartieron sus experiencias, reflexiones y dolores. Esta decisión ética no solo responde a la necesidad de confidencialidad, sino también a un acto de reconocimiento simbólico.

Cada seudónimo utilizado corresponde al nombre de un país africano. Lejos de ser un gesto decorativo, esta elección busca reivindicar una genealogía negada: África como raíz, como origen, como fuente de dignidad y resistencia para las comunidades negras de América Latina. Nombrar a quienes participan con nombres como Senegal, Nigeria, Angola, Etiopía, Guinea Bisáu, entre otros, no es una forma de exotizar, sino de resignificar. Es recordar que lo que aquí se narra no es solo local o individual, sino parte de una historia común de diáspora, despojo y lucha.

Al asignar estos nombres, se busca devolverles un sentido de grandeza ancestral que el sistema les ha negado. Si el sistema educativo ha intentado que olvidemos de dónde venimos y quiénes somos, esta decisión narrativa es una forma de insistir. Nuestra historia no comienza con la esclavitud, ni termina en el abandono estatal.

Los nombres africanos aquí utilizados son, entonces, una forma de nombrar desde la memoria y de anclar esta investigación en una mirada afrodiaspórica que no olvida que cada cuerpo negro que habita Buenaventura es también parte de un continente espiritual y político que resiste, educa y transforma.

Los hallazgos de esta investigación no son neutros, ni cómodos, ni académicamente asépticos. Son testimonios que duelen. Voces que, al ser escuchadas, revelan una verdad cruda. El sistema educativo colombiano no solo excluye a la población negra; la fragmenta, la hiere, y muchas veces la mata en vida.

Aquí no se habla únicamente de falta de pupitres, de deserción escolar o de currículos que ignoran África. Aquí se habla de jóvenes que sienten que no valen, que no pueden, que no merecen. De personas que, desde niños, cargan con el peso del desprecio, del señalamiento, del silencio. Se habla de cuerpos racializados que aprenden desde pequeños que su voz estorba, que su pelo molesta, que su forma de ser es "inadecuada". Y se habla, también, de las grietas que todo eso deja en la salud mental.

El aula de clases no es siempre un refugio, muchas veces es otro frente de guerra. Una guerra simbólica donde lo que está en juego es la autoestima, la esperanza, el deseo de vivir. Estudiantes con ansiedad, con depresión, con miedo. Jóvenes que sueñan con dejar la escuela

porque sienten que en ella no tienen lugar, porque el racismo los agota, los desanima, los desorienta. La escuela, que debería ser un espacio para sembrar futuro, se convierte en un campo minado para la identidad negra.

Y, sin embargo, en medio de ese dolor, también hay fuerza. Hay madres que se niegan a que sus hijos sean tratados como cifras. Hay profesoras que luchan por incluir la historia del pueblo negro, aunque no esté en el plan de estudios. Hay jóvenes que, aun sin condiciones, se aferran al derecho de imaginarse un futuro distinto. Hay grietas por donde se cuele la vida, por donde entra la resistencia.

Estos hallazgos no pretenden explicar todo. Pero sí dejar en claro algo: el sistema educativo, tal y como está diseñado, invisibiliza y margina profundamente a la población negra. No solo en lo académico, sino en lo emocional, en lo espiritual, en lo humano. Lo que aquí se expone es la urgencia de transformar la escuela desde sus cimientos, para que deje de ser un lugar de ruptura y empiece a ser un espacio de reparación, de pertenencia y de dignidad.

Porque educar no es solo enseñar a leer, a resolver fórmulas matemáticas. Es enseñar a vivir. Y nadie puede vivir plenamente en un lugar donde constantemente se le niega el derecho a ser.

Mi madre me cantó sobre una África hermosa
sobre una libertad gestada en el malungaje parido en los buques negreros
y en los territorios de la memoria

Sueño retornar a África con la libertad a cuestas

Desandar los pasos hasta la isla de Gorée.

Mis ancestras y ancestros irán conmigo,

los llevo en mi mirada altiva,
en las luchas ganadas
en las deidades reencontradas
y en la pisada segura
de los descendientes de los arrebatados de la tierra.

¡Soy la diáspora que retorna!

-Lorena Torres Herrera

África mía

9.1 CAPITULO I:

¿Y los nuestros dónde están? Una educación mediocre, sin cuerpo, sin territorio, sin memoria negra.

Cierro los ojos y vuelvo a estar ahí, en ese salón de clases donde aprendí que ser yo no era suficiente. Desde pequeña noté que algo faltaba. No había personas como yo en los libros de historia, no había rostros como el mío en las imágenes de los héroes. Las ilustraciones de los libros mostraban a niños blancos y niñas blancas con ojos redondos, cabellos rubios y sonrisas perfectas. Aprendí de España, de Bolívar, de Colón, pero nunca de África, nunca de nuestras luchas, de nuestras abuelas sabias. En el colegio, lo negro era silencio, y lo poco que se decía, era casi siempre para denigrarnos. Se hablaba del “descubrimiento” y de la esclavitud, pero nunca de libertad, de resistencia, de dignidad. Se nos enseñó que lo civilizado era blanco, recto, europeo. Se nos enseñó, sin decirlo, que lo negro era atraso. Todo esto ocurre en un país que en papel se dice “pluriétnico y multicultural”, pero cuya escuela sigue educando para el blanqueamiento. Es triste ver como muchos profesores negros te enseñan también a sentirte inferior, aunque, ellos también son producto del mismo sistema.

Desde muy pequeños, en los salones de clase se nos enseña algo que nunca está escrito, pero que se repite con insistencia en cada libro, en cada retrato colgado en la pared, en cada nombre que se celebra y en cada silencio que se guarda: ser blanco es el centro, lo universal, lo correcto. Esta enseñanza no necesita declararse, porque se filtra en todo. La pedagogía de la superioridad blanca no necesita lecciones directas; se transmite como una verdad tácita, como el fondo sobre el cual todo se construye.

Mientras a nosotras nos enseñaban a vernos como “faltantes” sin historia, sin cultura, sin dioses, sin lenguaje legítimo, a las personas blancas desde chiquitas se les enseñaban que el mundo era suyo.

Kenia: “En el colegio siempre la historia de los blancos los profesores y nosotros, la teníamos en la boca, que el blanco hizo esto, que el blanco “descubrió”, que el blanco

inventó esto, que el blanco creo esto, todo, era lo blanco, blanco, blanco... ¿Y nosotros? Nunca un profesor me hablo de algo que haya realizado un negro y sé que hemos hecho mucho, pero nunca nos nombran.”

Todos blancos. Todos presentados como genios, conquistadores, héroes. Las ciencias, la filosofía, el arte, las matemáticas... todo lo importante venía de ellos. Lo otro, lo africano, lo indígena, apenas se mencionaba como folclor, como “tradición oral”, pero sin valor académico.

Sudáfrica: *“La verdad no recuerdo que en el colegio se mencionara lo negro, era más fácil que nos hablaran del continente asiático, específicamente de China que de África y es algo curioso porque en Buenaventura la mayoría somos negros y ni los profesores saben su historia.”*

Nigeria: *“Siempre nos ponían a los blancos de héroes, que deberíamos estar agradecido con Cristóbal Colon por describir América. Pana, no descubres algo que ya estaba ahí. Nos dicen que gracias a ellos es que hay tecnología, hay civilización, que hay que agradecerles, que sin ellos no tendríamos nada de lo que somos ahora. No pues, gracias. Eso no fue un descubrimiento, fue una masacre”.*

A los niños blancos se les enseña que el mundo está hecho a su imagen. Que tienen derecho a liderar, a representar, a opinar. Se les da el micrófono sin pedirlo, el beneficio de la duda sin merecerlo, el espacio sin justificarlo. Se les educa para creer que su historia es la Historia, que su belleza es la belleza, que su lengua es la lengua. Y si alguna vez se nombra al “otro”, se hace desde el exotismo, desde la lástima o desde el temor. Pero nunca desde la igualdad, y mucho menos desde el respeto.

Ese proceso no solo nos hiere a nosotros; también los empobrece a ellos. Porque les roba la capacidad de convivir en lo diverso, de reconocer otras formas de humanidad, de valorar lo que no se parece a ellos. El privilegio no solo oprime, también limita, forma a la blanquitud en la arrogancia, en la ceguera histórica, en la incapacidad de escucharse fuera de sí mismos.

Por eso, hablar de racismo educativo no es solo hablar del daño que nos hace a nosotros. Es también hablar del daño que le hace a toda una sociedad. Porque mientras a unos les enseñan que no valen, a otros les enseñan que valen por encima de los demás. Y no hay democracia que florezca desde ahí.

“Existe una palabra, una palabra igbo, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: nkali. Es un nombre que podría traducirse por «ser más grande que otro». Igual que en el mundo político y económico, las historias también se definen por el principio de nkali: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuenta, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder.” (Ngozi C, 2018, p.8)

Y ese “ser más grande que otros” no es una idea abstracta. Se traduce en decisiones cotidianas, en quién se siente con derecho a interrumpir, a corregir, a dirigir. En quién habla con seguridad y quién se muerde la lengua antes de participar en clase. En quién cree que puede aspirar a ser rector, presidente, director de una empresa, y quién apenas sueña con terminar el colegio. Porque la educación no solo transmite saberes, también distribuye lugares sociales. Y los lugares que se nos asignan a nosotros, las personas negras, rara vez son de liderazgo. Se nos ubica en la fila del esfuerzo, del “si se supera”.

Nos convierten en ejemplo de resiliencia, pero no de poder. Nos celebran cuando callamos, cuando nos adaptamos, cuando no incomodamos. Pero nos castigan si reclamamos, si cuestionamos, si decimos “yo también tengo derecho a estar aquí, no como excepción, sino como norma”.

Entonces, no es solo que nos enseñen menos, es que nos enseñan a pensarnos menos. A ubicarnos siempre al margen. A agradecer los espacios en lugar de exigirlos. A creer que nuestra presencia es una especie de favor que nos han hecho y no el resultado de una lucha histórica, de una herencia de sabiduría, de una memoria ancestral que nos respalda y nos empuja.

A veces ese aprendizaje es tan profundo que se nos graba en la piel. Caminamos encogidos, bajamos la mirada, sentimos culpa por ocupar espacio. Y no es porque no tengamos capacidad, es porque nos han hecho dudar de ella. Esa es una de las violencias más eficaces del racismo escolar: la que no se grita, pero se instala. La que no deja moretones, pero sí cicatrices invisibles en la autoestima, en el deseo de aprender, en la posibilidad de soñar en grande.

Muchos profesores, incluso negros, no logran ver esto. Y no por maldad, sino porque ellos también fueron formados en la misma escuela. Una escuela que les enseñó que ser buen docente es repetir contenidos coloniales, que el saber legítimo está en los libros blancos, y que lo africano solo aparece en los bailes del Día de la Afrocolombianidad. Una vez al año. En el patio. Con tambores, pero sin teoría. Con turbantes, pero sin filosofía.

Yo me pregunto: ¿cómo vamos a formar generaciones libres, si desde la infancia les enseñamos a negarse? ¿Cómo vamos a construir una Colombia pluriétnica y multicultural si la escuela sigue creyendo que “lo étnico” es un apéndice, un complemento, un “plus” para la diversidad institucional, pero no el centro mismo del pensamiento pedagógico?

Porque no se trata solo de agregar autores afro a una lista de lecturas, o de pintar murales con rostros negros. Se trata de desmontar una estructura que ha hecho del blanqueamiento un ideal pedagógico. Una estructura que premia lo que se acerca al canon europeo y castiga lo que se aleja. Una estructura que produce subjetividades jerarquizadas desde el aula, que organiza la ciudadanía desde el lápiz y el cuaderno.

Duele saber que muchos de los que hoy lideran procesos sociales, políticos, académicos, llegaron hasta ahí no gracias al sistema, sino a pesar de él. Que su éxito no es la muestra de que el sistema funciona, sino de que resistieron sus efectos. Que tuvieron que buscar referentes por fuera del aula, rehacerse fuera del currículo, y reconstruirse en el margen para sobrevivir.

Ese no debería ser el camino. No deberíamos necesitar fortaleza extrema para simplemente existir en la escuela. No deberíamos tener que reaprenderlo todo cuando salimos de ella. No deberíamos pasar media vida desintoxicándonos del auto-odio sembrado desde la infancia.

Porque eso también nos enseñaron: a odiar lo que somos. A reírnos del pelo “malo”, a renegar del color, a alejarnos del acento, a silenciar los apellidos. Nos enseñaron que ser negro era ser “menos” y que había que “mejorar la raza”. Que había que aspirar a lo blanco, incluso cuando eso implicara traicionarnos.

Al mismo tiempo, enseñaron a los otros a despreciarnos sin culpa. Porque cuando no existimos en los libros, tampoco existimos en su empatía. Cuando aparecemos solo como esclavizados, como pobres, como víctimas, se naturaliza que lo negro es carencia. Así es como se perpetúa el privilegio. Con silencio. Con ausencias. Con una pedagogía que blanquea sin preguntar.

Este borramiento no solo es en los colegios. En la universidad también aprendí que lo negro no cabía. Allí todo, absolutamente todo, gira en torno a un modelo que no nos reconoce. No cabía en los pensum, en los autores obligatorios, en los referentes académicos. Todo lo importante, lo serio, lo "universal", seguía siendo blanco, europeo, masculino. Las teorías que debíamos memorizar, los libros que debíamos citar, los ejemplos que debíamos entender, eran ajenos a nuestras vidas. Y si mencionábamos a una autora negra, a una experiencia territorial, a una pedagogía ancestral, muchas veces nos miraban como si estuviéramos hablando de otra cosa, de una anécdota curiosa, de una nota al pie.

Solo una vez, en toda mi carrera, una profesora me brindó literatura de autoras y autores negros. Era, para entonces, la única profesora negra que teníamos. Digo para entonces porque ya no está. Desde que ella se fue, no he vuelto a tener un solo docente negro, y tampoco he vuelto a ver en los programas académicos una lectura escrita por una persona negra. Aparte de ella, ningún otro profesor o profesora ha mencionado un autor negro. Y no es porque no existan voces negras en la teoría, en la pedagogía, en la filosofía, en las artes. Es que, simplemente, no saben que existimos.

Gambia: *“Jamás a mi ningún profesor en la universidad me ha puesto un autor negro, o me hablado de alguna teoría que sea escrita por personas negras. Es como si no existiéramos.*

Zimbabue: *Vefff.... En mis clases siempre hablan del arte de los blancos. Nunca mencionan artistas negros, es como si no existieran. Yo conozco artistas afro increíbles, incluso más*

brillantes que los que repiten los profesores, pero igual quedamos en el olvido. Nunca un docente me ha guiado por ahí, todo lo que se lo he investigado por mi cuenta, jamás me han mencionado un autor negro.”

“Es más, en la biblioteca de la universidad ni hay libros con autores negros. Uno va y pregunta y nunca tienen nada.”

Las grietas del sistema educativo no terminan en el colegio. Continúan, se profundizan, se sofistican. La universidad que se presenta como espacio de pensamiento crítico, de inclusión y libertad, muchas veces solo reproduce con más elegancia las jerarquías que se enseñan desde el colegio. Sigue blanqueando el saber, sigue exotizando nuestras voces, sigue invisibilizando nuestras historias.

Nos enseñaron poco, y de lo poco, mal

A veces no duele solo lo que no se dice, sino también lo que se enseña mal. No basta con que no nos nombren, con que no aparezcamos en los libros ni en las clases. También está el otro extremo: que lo que se nos enseña es insuficiente, mediocre, incompleto. Y así, terminamos por hundirnos más en la exclusión.

Desde la escuela, muchas veces la educación que recibimos en territorios como el mío, Buenaventura, no es una educación, es una simulación. Nos dan lo mínimo, lo que alcanza, lo que sobrevive a los recortes. Aulas con techos rotos, sin agua, con profes sin materiales, sin tiempo, sin formación para las realidades que habitamos. Profes con sobrecarga, mal pagos, cambiando cada año. Lo que importa es el número, la estadística, no lo que aprendemos de verdad.

Yo lo viví. En el colegio no, no sabíamos leer con profundidad, ni escribir un ensayo, ni hacer una presentación que se sostuviera y no teníamos materiales académicos que nos ayudara a reforzar nuestros conocimientos.

Solo cuando se sale de ese entorno, uno se da cuenta de que estábamos en desventaja. Nos damos cuenta de que no sabemos. Que no sabemos casi nada. Nos dieron una educación de segunda, de tercera, una educación que no nos preparaba ni para la vida ni para la universidad.

Guinea Ecuatorial: *Recuerdo que con mis papás nos mudamos de ciudad y cuando ingresé a mi nuevo colegio, me hicieron una prueba para saber en qué nivel estaba, técnicamente no sabía era nada, me di cuenta que tenía muchos vacíos, tanto así, que me toco repetir un año para tratar de igualarme con mis otros compañeros.*

Kampala: *“Es doloroso saber que no es que no tengamos talento. Es que no tuvimos las condiciones. Que nuestros vacíos no nacieron de la pereza, sino del abandono. Que muchos de nuestros errores no son falta de esfuerzo, sino el resultado de una historia larga de negación educativa.”*

Mozambique: *“Uno llega a la universidad y se siente perdido. A otros todo les suena familiar, ya han leído, ya han escrito trabajos largos, ya manejan ciertos conceptos. Uno no. A uno todo le cuesta el doble. Porque no tuvimos los mismos recursos, los mismos profes, la misma exigencia. No es que uno no pueda. Es que no nos prepararon”.*

Burkina Faso: *Yo en el colegio pensaba que era “buen estudiante”, pero cuando llegué a la U me di cuenta que no sabía era, pero nada. Cuando los profesores explicaban cosas de matemáticas, calculo, yo quedaba perdido, y la mayoría la cogían rapidísimo y muchas veces decían que lo que estaba enseñando el profesor ya lo había visto en el colegio.*

En mi primer semestre de universidad, y todavía, todo el mundo parecía moverse con soltura, citar autores, usar conceptos, hablar con una seguridad que yo no tenía. Me sentía chiquita. Me sentía impostora. Como si estuviera ocupando un lugar que no era mío, porque en la escuela no me dieron las herramientas necesarias para sostenerme ahí. Nadie lo dijo en voz alta, pero todo el ambiente lo gritaba: yo no estaba preparada.

A eso se suma algo que parece pequeño, pero que dice mucho: el inglés. En muchas universidades, en especial si son privadas, dan por hecho que todas y todos lo manejamos. Se asume que, si estás en clase, sabes leer textos académicos en inglés, puedes presentar exposiciones en inglés, puedes hacer pruebas estandarizadas en inglés. Pero eso no es así para todos. Para nosotros, muchas veces, aprender inglés fue un lujo que nuestras escuelas públicas no pudieron darnos. No porque no quisiéramos, sino porque no había profes, ni

programas. Y aun así se espera que respondamos igual que quienes sí tuvieron esa formación desde niños.

Recuerdo una clase en particular en la universidad que nunca he podido olvidar. Un profesor blanco proyectó un video completamente en inglés. Con respeto, le pedí que por favor pusiera subtítulos en español, porque no manejaba el idioma. En vez de hacerlo, activó los subtítulos... pero también en inglés. Me quedé exactamente igual: sin entender nada.

Luego empezó a hacer preguntas al azar sobre el video. Mis compañeros respondían sin problema. Cuando me tocó a mí, le dije con sinceridad que no sabía, que no había comprendido el contenido. En lugar de pasar a otro estudiante, decidió "ayudarme" devolviendo el video al momento exacto donde supuestamente estaba la respuesta... y volvió a hacerme la misma pregunta. Le repetí que no sabía. Lo volvió a poner. Y otra vez me preguntó. Lo hizo varias veces, como si repitiéndolo mágicamente fuera a entender un idioma que nunca tuve oportunidad de aprender.

Hasta que, finalmente, con toda la clase mirando, dijo con tono burlón: “¿Alguien puede ser tan amable y ayudarle a Oriana con la respuesta?” Me sentí completamente expuesta. No solo por no saber inglés, sino porque convirtió mi vacío, un vacío que el propio sistema me dejó, en motivo de escarnio público. La rabia, la tristeza y la impotencia se me agolparon en el pecho. Me levanté y salí de la clase llorando. No me fui porque no quisiera aprender, me fui porque me humillaron por no haber tenido el privilegio de aprender lo que para otros fue siempre un derecho garantizado.

Guinea Ecuatoria: “(...) Sí, a mí también me toco hacer lo mismo, los profesores muchas veces dejaban textos en inglés y no ponían una alternativa en español y me tocaba traducir todos esos textos para no llegar despistado a la clase y eso es agotador porque te quita mucho tiempo.”

Gabón: *En el pensum, un profesor puso un poco de textos en inglés, le dije que, si podría poner otras alternativas y me respondió que no, que igual los intentara leer que esos textos manejaban un lenguaje básico. Estaba que le decía: Bobo HP no ve que en el colegio ni me enseñaron bien el verbo to be, ósea que si no se inglés, en esta clase me jodí.*

Las comunidades negras caminamos con grietas en la espalda, con vacíos sembrados en nuestra formación como silencios impuestos. Huecos profundos que no nacieron de la desidia, sino de una decisión estructural de negarnos el saber. El sistema educativo no perdona los vacíos que él mismo creó. Es como si estuviéramos corriendo una carrera con los pies amarrados.

9.2 CAPITULO II:

Modelos Flexibles, Racismos Firmes: la pedagogía del abandono

Cuando escuchamos “Modelos Flexibles”, a simple vista suenan como respuestas pedagógicas innovadoras, como soluciones diseñadas para contextos diversos. Nos las presentan como estrategias incluyentes, como mecanismos para adaptar la educación a las realidades del campo, de la periferia, de lo rural. Pero cuando las vivimos en carne propia, entendemos que más que herramientas de transformación, han sido excusas institucionales para justificar una educación a medias. Porque a las comunidades negras no nos llegó la educación como derecho, sino como favor condicionado.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado distintos Modelos Educativos Flexibles (MEF), dirigidos principalmente a poblaciones que históricamente han sido excluidas del acceso pleno al sistema educativo. Entre estos modelos se encuentran:

- **Escuela Nueva:** orientado a zonas rurales dispersas con baja densidad poblacional.
- **Post Primaria:** extensión del modelo Escuela Nueva al nivel de secundaria.
- **Aceleración del Aprendizaje:** diseñado para niños y niñas con sobreadad escolar.
- **Modelo Caminar en Secundaria:** para jóvenes en situación de vulnerabilidad.

En el discurso institucional, estos modelos buscan ampliar cobertura, responder a las particularidades territoriales y garantizar el derecho a la educación. Pero en la práctica, muchos de ellos reproducen las mismas carencias que supuestamente intentan superar.

En este trabajo me concentraré en dos de estos modelos: Escuela Nueva y Post Primaria, no solo por ser los que más impacto han tenido en contextos como el mío, sino porque representan con claridad cómo se institucionaliza una educación desigual bajo la promesa de equidad. Son modelos que, en lugar de garantizar una formación de calidad, perpetúan el rezago. Que, en vez de cerrar brechas, terminan profundizándolas. Que, bajo el disfraz de la flexibilidad, terminan por flexibilizar los derechos.

Escuela Nueva: vieja estrategia para mantenernos abajo.

“Escuela Nueva: Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrados con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo.” (Ministerio de Educación Nacional).

Escuelas multigrados: “Las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes atienden a estudiantes de diferentes grados escolares en una misma aula, generalmente en zonas rurales o con baja matrícula.” (Rodríguez Y. 2004)

Lo que hoy se conoce como “Escuela Nueva” no es ninguna novedad. Es la versión “mejorada” de un viejo modelo que nació en 1961 bajo el nombre de escuela unitaria. Ya entonces el Estado había decidido que en las zonas rurales bastaba con un solo maestro para enseñar los cinco grados de primaria. Lo llamaron “reglamentación flexible”, pero lo que realmente significaba era abandono sistemático. Era precariedad con firma oficial, era decirles a las comunidades campesinas negras que con poco y mal debía bastarles.

En 1976, esa misma lógica excluyente fue reciclada, empacada con nuevos términos y vendida como solución moderna: “Escuela Nueva”. Sonaba progresista, sonaba transformadora, pero en el fondo no cambió nada. La esencia seguía siendo la misma: administrar la escasez, perpetuar la marginalidad, justificar una educación de segunda con palabras bonitas. El cambio no fue estructural, fue cosmético. Una capa de pintura sobre un edificio que se desmoronaba por dentro. Y lo más doloroso: esa estrategia sigue vigente.

En Buenaventura, a las comunidades rurales y marginalizadas se les entrega una "Escuela Nueva" que no funciona ni con lo mínimo. Un modelo creado para niños que deben compartir un mismo docente en varios grados, con materiales escasos y contenidos adaptados no para potenciar, sino para sobrevivir. Estos modelos, en lugar de cerrar las brechas, las ensanchan. Porque lo que debería ser una educación contextualizada y liberadora, se convierte en una trampa pedagógica que nos deja por fuera de las competencias que después se exigen como estándar. Modelos que no fueron pensados para emancipar, sino para administrar la exclusión.

A veces el abandono no se presenta con gritos, sino con decretos. A veces no llega con tanquetas, sino con manuales pedagógicos. Y a veces, el olvido no se siente como un castigo, sino como una metodología. Así ha sido la historia de la educación rural en territorios negros; una historia de ausencia, maquillada con reformas que prometen mucho, pero reparan poco.

Cuando hablamos de Escuela Nueva, no hablamos de innovación. Hablamos de simulacro. De una política educativa que cimentó el abandono. En las comunidades negras, esto no fue una estrategia pedagógica, fue una estrategia de contención social. Porque un pueblo que no aprende, no cuestiona. Y un pueblo que no cuestiona, no transforma.

El gobierno no puede alegar ignorancia. El abandono educativo en las zonas rurales no era un rumor, era una evidencia respaldada por cifras que ellos mismos recogieron. Los informes institucionales, los diagnósticos oficiales y los propios decretos estatales reconocieron sin titubeos las profundas desigualdades que enfrentaban los niños del campo y las zonas urbanas marginales: escuelas incompletas, deserción alarmante, métodos pedagógicos obsoletos, ausencia de materiales, baja escolaridad y maestros desbordados. El Estado sabía. Y no solo sabía, sino que lo dejó por escrito.

Basta con leer lo que decían sus propios documentos cuando implementaron la Escuela Nueva:

“A pesar de notorios desarrollos del sistema educativo colombiano, todos los diagnósticos revelan que la población rural ha estado más desatendida por

parte del Estado, en cuanto a la oferta educativa. Es en este nivel y en este sector donde se encuentra el rendimiento más bajo.

1. EL PROBLEMA

INDICADORES CUANTITATIVOS DEL PROBLEMA

- Algunos indicadores cuantitativos del problema son los siguientes:
- El 50% de las escuelas rurales no ofrecen la primaria completa.
- El 55% de los niños entre los 7 y 9 años y el 26% entre 10 y 14 del sector rural nunca han asistido a la escuela.
- En 1980, mientras que en el sector urbano el 97.5% de los niños estaban escolarizados, el 67% lo estaban en el sector rural. En 1984, la retención presentaba un 60% para la zona urbana, mientras que para el sector rural era de esperar el 21%; es decir, una deserción del 79%.
- Los alumnos repitentes eran el 22% de la matrícula del primer grado y el 15% en el segundo grado.
- El nivel de escolaridad en el sector urbano fue de 3.8 grados escolares, mientras que en el sector rural fue de 1.7 grados.

INDICADORES CUALITATIVOS DEL PROBLEMA

- Los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje son pasivos, memorísticos y tradicionales.
- Los contenidos reproducen patrones urbanos que no se adaptan a las necesidades sociales del niño y no lo integran a su medio, y menos lo estimulan para ser un agente de cambio en su comunidad.
- La escuela ha perdido su liderazgo como centro dinamizador de la vida de la comunidad. Se ha desaprovechado su papel como núcleo integrador de la comunidad y como centro que propicia la organización y participación social en la vida comunitaria.

Además de los problemas mencionados, existen otros factores concomitantes que agudizan el problema:

- El 90% de maestros atienden 1 ó 2 cursos.
- Existen horarios rígidos que no se adaptan a la situación de vida del niño campesino, niño que coadyuva en las faenas agrícolas y en labores del hogar, que lo obligan a alejarse periódicamente de la escuela.
- Ausencia de materiales didácticos.
- Factores externos como la deficiente nutrición y salud de los educandos que también inciden en la baja eficiencia.

2. RESPUESTAS

LA ESCUELA NUEVA

Ante esta problemática generalizada, se usará la metodología de la Escuela Unitaria que se caracteriza por:

1. La presencia de un maestro.
2. Un "sistema de promoción automática".
3. Un sistema activo de enseñanza que respeta el ritmo individual de aprendizaje.
4. La existencia de materiales que le facilitan al maestro trabajar con varios grupos a la vez.
5. La oferta de la primaria completa donde existe la demanda.
6. Una zona con baja densidad de población.
7. Un profesor cuya función principal es orientar y guiar, en vez de exponer o transmitir contenidos.

Esta metodología de Escuela Unitaria difiere de la escuela tradicional donde la memorización, el copiar del tablero y la repetición en coro son los métodos más frecuentemente empleados para lograr el aprendizaje.” (Gelvez H., Colbert V. Mogollón O. 1988 p. 8)

Sabían. Sabían que había un problema estructural profundo. Que las zonas rurales estaban en abandono, que la educación no llegaba con dignidad, que los niños y niñas del campo

estaban desescolarizados o desertaban porque la escuela no les hablaba ni les servía. Sabían que más del 50% de las escuelas rurales ni siquiera ofrecían la primaria completa. Que los maestros trabajaban con las uñas, que no había materiales, ni horarios adecuados, ni contenidos pertinentes. Sabían que la enseñanza era pasiva, memorística, rígida. Que los contenidos estaban hechos para niños urbanos, no para los niños campesinos que en la mañana siembran, cargan agua, cuidan hermanos.

Sabían que la escuela no estaba cumpliendo su papel como núcleo de la comunidad. Que estaba desconectada, deslegitimada, vacía de vida. Lo sabían todo. Y, aun así, la “solución” que ofrecieron fue una que conservaba, incluso sofisticaba, los mismos vacíos que decían querer corregir.

En lugar de garantizar inversión real, infraestructura digna, materiales pertinentes y formación a los maestros, crearon una fórmula para administrar la escasez: la Escuela Nueva. Un modelo flexible, sí, pero no porque pensara en el bienestar del estudiante, sino porque era funcional al abandono. Un maestro para cinco grados. Un sistema que se autogestiona con muy poco. Una pedagogía que sustituye derechos con metodologías “alternativas”. Una solución que no resuelve el problema, sino que lo ordena, lo institucionaliza, lo maquilla.

Transformaron la desigualdad en política educativa. Estandarizaron la precariedad. Le pusieron nombre pedagógico al olvido. Porque era más fácil adaptar a los niños al abandono, que transformar las condiciones que los excluían. Era más barato reorganizar el despojo, que enfrentarlo. El Ministerio sabía que había un sistema que expulsaba a los más pobres y que marginaba a las zonas rurales y en vez de revertirlo, diseñó una política que lo hacía más llevadero, pero no más justo.

La Escuela Nueva no nació del reconocimiento pleno del derecho a la educación rural digna, sino de la necesidad de cubrir cifras. Fue una estrategia de gestión, no de justicia. Una forma de seguir educando en condiciones indignas, pero sin que se notara tanto. Como si al darle estructura al olvido, este dejara de ser violento.

Sabían que había una herida y decidieron ponerle una curita con el logo del Ministerio de Educación.

Han pasado más de 60 años desde que se implementó por primera vez bajo otro nombre, y lo que empezó como una “respuesta temporal” a una crisis educativa, terminó convirtiéndose en política de Estado. No se corrigió, no se superó, no se transformó. Se mantuvo. Se normalizó. Y hoy, seis décadas después, las comunidades negras, rurales y empobrecidas seguimos recibiendo la misma receta de precariedad: un solo docente para múltiples grados, materiales mínimos, currículos ajenos, y un modelo que, lejos de cerrar brechas, las ensancha con cada generación. Esa permanencia no es olvido: es decisión. Es prueba de que el problema nunca fue la falta de diagnóstico, sino la falta de voluntad para garantizar una educación digna.

Postprimaria: El mismo perro con otra guasca

Como si no bastara con una infancia precarizada, el Estado decidió extender la miseria. Como si alargar un error pudiera convertirlo en acierto. Como si lo que no funcionó en primaria pudiera “mejorar” mágicamente al aplicarlo al bachillerato. Así nació la Post Primaria, esa invención institucional que no es más que Escuela Nueva disfrazada de continuidad educativa.

“Postprimaria: Es una oferta educativa que busca ampliar la cobertura con calidad en educación básica rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación que responda a las condiciones y necesidades de la vida rural.” (Ministerio de Educación Nacional)

Post Primaria. El nombre parece técnico, inofensivo. Pero en la realidad, es una condena pedagógica. Una fórmula con la que el Estado se desentendió de la adolescencia rural, negra, periférica. En vez de crear verdaderas condiciones para una educación secundaria digna, lo que hizo fue replicar y agravar los problemas estructurales de la Escuela Nueva: un solo docente para múltiples grados, escasos o nulos recursos, horarios rígidos que no se ajustan a la vida de los jóvenes del campo, y contenidos que no responden a sus realidades ni les permiten competir en igualdad de condiciones.

Es perverso. Porque en la adolescencia, los vacíos ya no son simples huecos: se vuelven muros que bloquean caminos, que limitan posibilidades, que hieren silenciosamente. A esa edad, cada conocimiento negado duele más, pesa más, y se cobra más caro. Ya no se trata solo de aprender, sino de sostenerse en un sistema que no te dio las bases para resistir. En la secundaria, la precariedad deja de ser carencia y se convierte en castigo. Mientras en otros lugares los jóvenes acceden a laboratorios, bibliotecas, maestros por área, plataformas virtuales, rutas escolares, educación sexual, ciencias, pensamiento crítico, segundas lenguas en la Post Primaria te dan una carpeta con fichas, y un profesor mal pago que debe enseñarte biología, filosofía y matemáticas el mismo día, en el mismo salón, a estudiantes de sexto, séptimo, octavo y noveno a la vez.

Y luego nos preguntan por qué no llegamos a la universidad. Por qué nos “rendimos”. Por qué “fracasamos”. Nadie quiere admitir que no se puede competir sin herramientas. Que mientras unos preparan pruebas internacionales, otros traducen la supervivencia en educación.

La Post Primaria es una herida estatal. Se nos promete acceso, pero se nos niega calidad. Se nos ofrece continuidad, pero sin garantías. Se nos da una escuela que no es escuela, un bachillerato que no es bachillerato, una educación que no es educación. Y lo peor de todo es que nos culpan por no aguantar. Por no rendir igual que los demás. Como si estudiar con hambre, con frío, con maestros improvisados, sin cuadernos ni transporte, fuera una falla individual y no una política estructural.

La Post Primaria es una estrategia para que el Estado diga “cumplí”, sin cumplir. Para que en las estadísticas aparezcamos como estudiantes activos, cuando en realidad estamos resistiendo un sistema que no espera nada de nosotros. Un sistema que no nos mira como futuros líderes, pensadores, creadores, sino como población a contener.

Extender la Escuela Nueva al bachillerato no fue un avance, fue una profundización del desprecio. Una señal clara de que nuestros territorios, nuestras vidas, nuestros sueños valen menos en los cálculos del poder. Porque si verdaderamente creyeran que somos iguales, no nos impondrían una educación recortada, parchada, improvisada, marginal.

Pero sí lo hacen. Porque saben que quien no tiene buena educación, difícilmente accede a empleo digno, a liderazgo político, a derechos plenos. Saben que truncar la educación es una forma eficaz de controlar el destino. Y eso es lo que hace la Post Primaria: administrar el presente para negarnos el futuro. Convertir la precariedad en modelo pedagógico ha sido una estrategia funcional al Estado: permite decir que hay cobertura sin asumir el compromiso real con la calidad. Permite hablar de “equidad” sin mover los cimientos del privilegio. Y, sobre todo, permite mantener a las comunidades negras ocupadas con un sistema que, en vez de liberarlas, las adormece.

Mientras tanto, el sistema mide con la misma vara a quienes tuvieron todo y a quienes tuvieron que traducir a pulso sus derechos. No es coincidencia que el ICFES refleje brechas profundas: no está fallando el estudiante, está revelando lo que nunca se quiso enseñar. Escuela Nueva y Post Primaria no son errores inocentes. Son decisiones políticas que han prolongado la distancia entre quienes nacen con todas las herramientas y quienes deben fabricarlas con lo que encuentran. No se trata únicamente de carencias técnicas o errores de diseño, sino de una decisión histórica de marginarnos. En territorios negros, estas estrategias llegaron no como derecho, sino como limosna pedagógica.

9.3 CAPITULO III

No es una prueba, es una sentencia social: el ICFES como apartheid académico

Cada año, miles de estudiantes en Colombia se enfrentan a una de las pruebas más temidas del sistema educativo: el ICFES. Lo que se supone es una evaluación de competencias académicas se ha convertido en una herramienta de clasificación social. Un filtro que no mide cuánto sabes, sino desde dónde partiste. No mide inteligencia, mide condiciones. No evalúa capacidades reales, sino privilegios acumulados.

La prueba ICFES no llega sola. Llega cargada de ansiedad, de comparaciones, de decisiones que marcarán la vida de muchos jóvenes: becas, ingreso a la universidad, oportunidades laborales. Pero lo que muy pocas veces se dice es que esta prueba no está diseñada para quienes han sido históricamente excluidos del acceso pleno a la educación. Está diseñada desde un estándar centralista, con una lógica eurocentrada que ignora las realidades del campo, de las periferias, de las comunidades negras.

En territorios como Buenaventura, donde el modelo educativo ha sido durante décadas una cadena de parches, de simulacros de escuela, de programas de emergencia convertidos en política educativa permanente, la prueba ICFES actúa como una sentencia. No porque no haya talento, sino porque el Estado nunca entregó las herramientas necesarias para que ese talento floreciera.

¿Cómo va a competir en igualdad de condiciones un joven que estudió en una escuela sin profesores estables, sin bibliotecas, sin clases de inglés, sin conectividad, sin alimentación adecuada, contra uno que desde preescolar tuvo acceso a todo eso y más? No es una carrera justa. Es una competencia amañada, donde se evalúa con el mismo metro realidades completamente distintas.

El ICFES opera como un apartheid silencioso. Uno que no separa con muros, pero sí con puntajes. Uno que no encierra cuerpos, pero sí encasilla destinos. Basta con mirar la tabla nacional de resultados: allí, Buenaventura aparece siempre en el sótano. En los últimos

puestos. Guardada abajo, como si de allí no pudiera salir nunca nada bueno. Como si la inteligencia tuviera código postal. Como si el saber tuviera color de piel o estrato socioeconómico.

Basta con mirar las estadísticas más recientes del ICFES (2024) en Buenaventura: en todas las competencias evaluadas, la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles más bajos.

Gráficas de lectura crítica, matemáticas, ciencia sociales y ciudadanía, ciencias naturales.

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4

Nivel 1: Muy bajo

Nivel 2: Bajo

Nivel 3: Bueno

Nivel 4: Muy bueno

Gráficas de inglés

■ A- ■ A1 ■ A2 ■ B1 ■ B+

A-: Malo

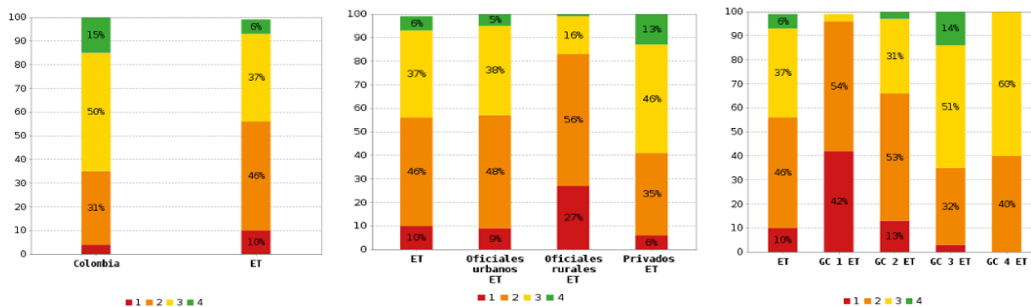
A1: Muy bajo

A2: Bajo

B1: Bueno

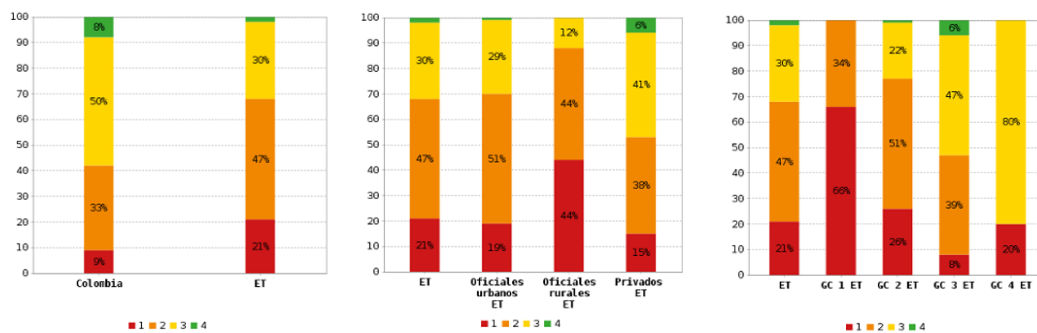
B+: Muy Bueno

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica (representación gráfica)

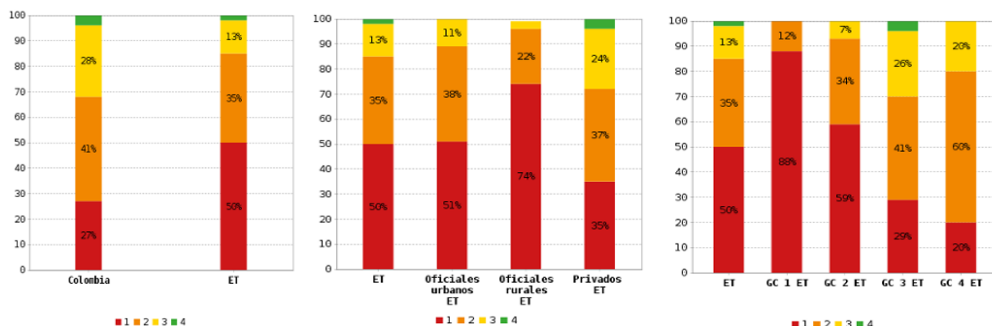


AÑO ESCOLAR 2024. IE Oficiales y No Oficiales del Territorio

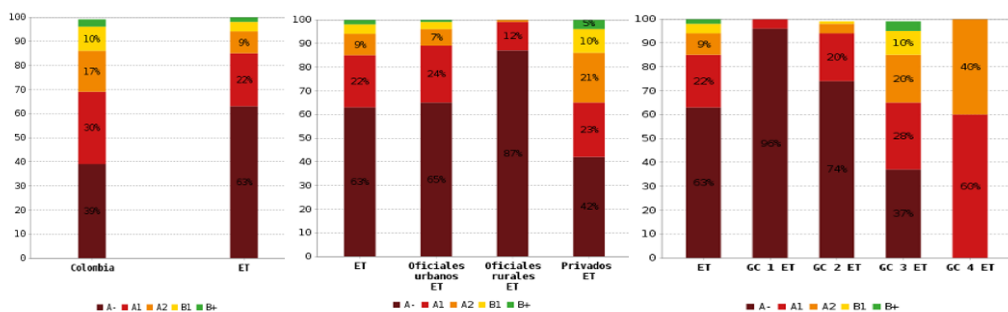
Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Matemática. (vista gráfica)



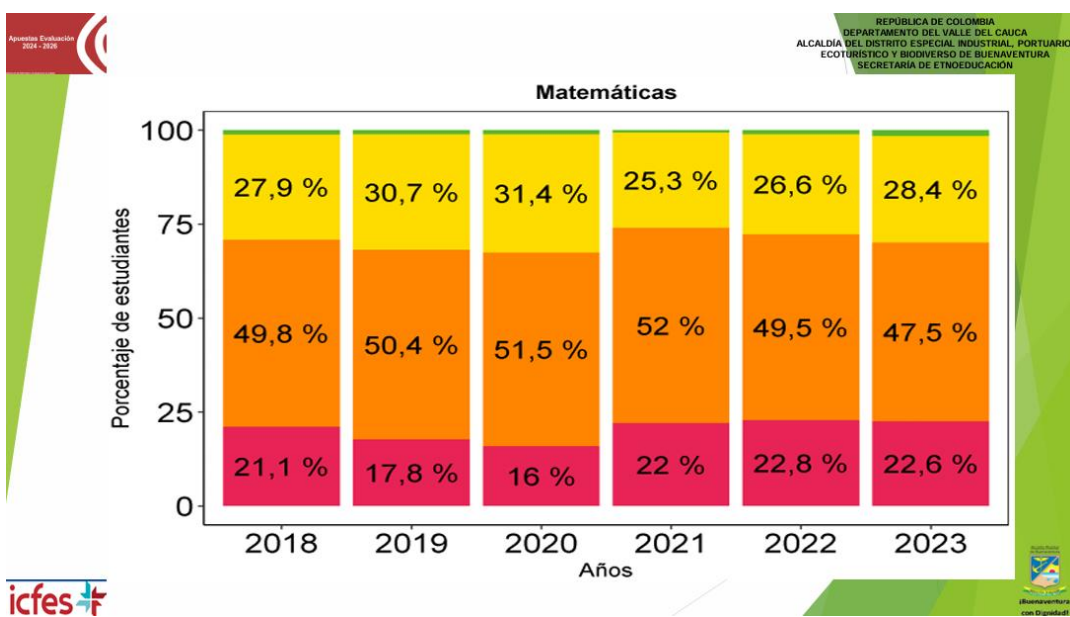
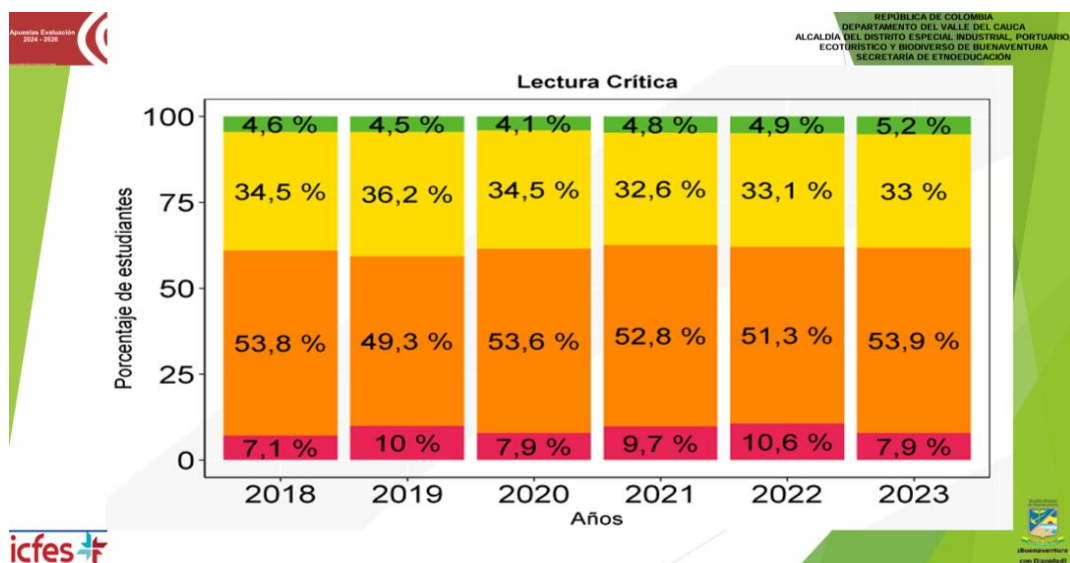
Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Sociales Y Ciudadanas (vista gráfica)

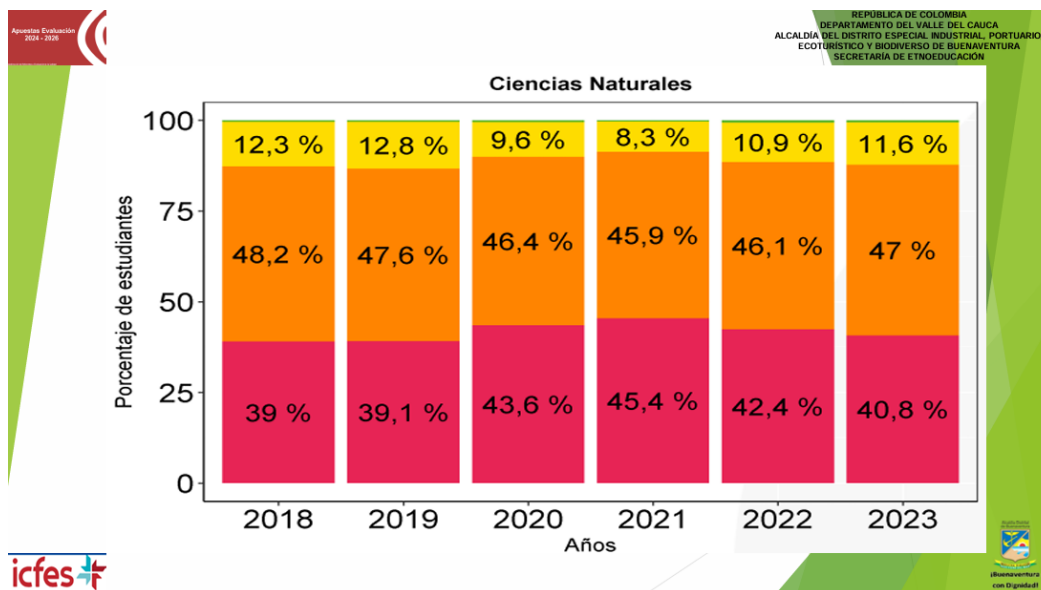
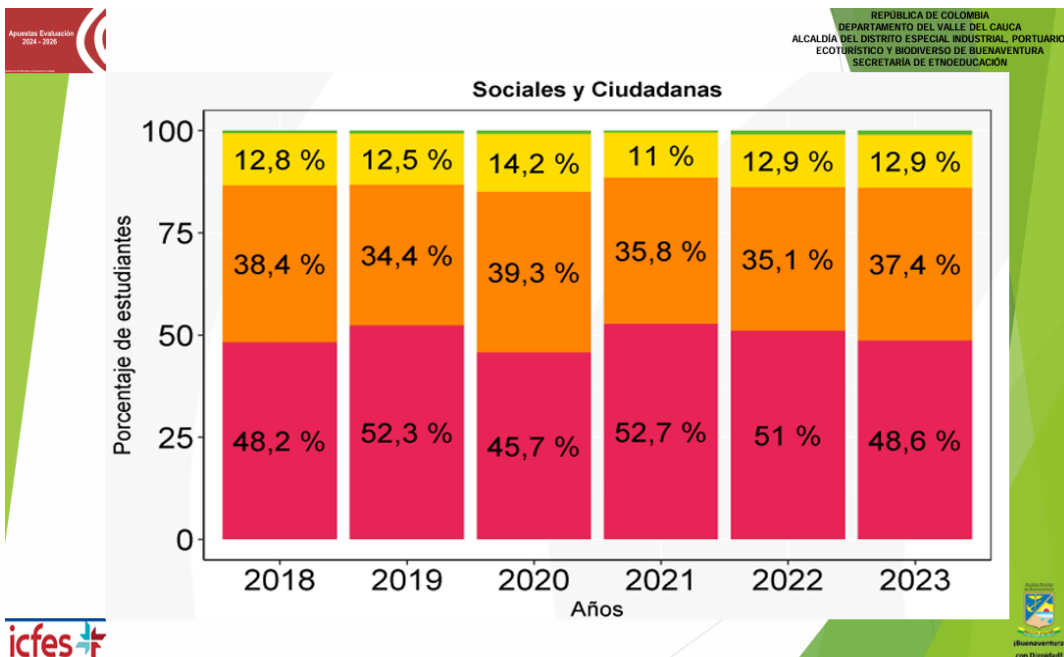


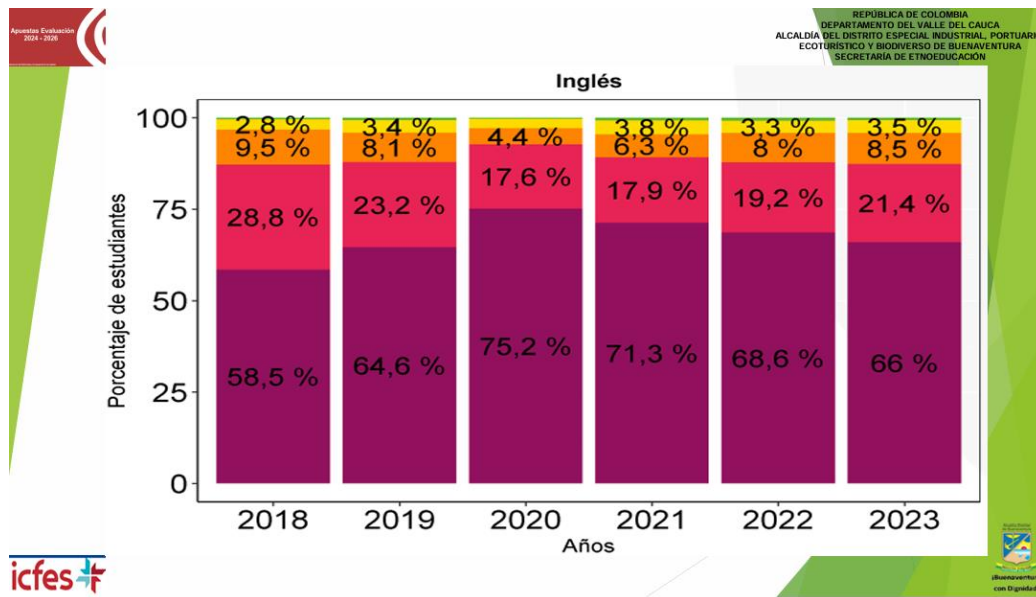
Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Inglés (versión gráfica)



Y si hacemos el mismo recorrido seis años más atrás (2023, 2022, 2021, 2020, 2019, 2018) los resultados en las estadísticas siguen siendo los mismos.







(Todos los datos son de la secretaria de educación de Buenaventura)

Entonces el ranking nacional se convierte en una cartografía del desprecio. No es solo una lista: es un mapa que delata las heridas del país. Un país donde las ciudades privilegiadas siguen ocupando los primeros lugares y las regiones negras, periféricas, empobrecidas, son empujadas al fondo de la tabla, año tras año, como una condena heredada. Nadie se pregunta por qué estamos siempre abajo. Nadie se detiene a pensar que tal vez no somos los que no saben, sino los que más han sido negados. El ICFES no solo clasifica, excluye. No solo mide, castiga. Se convierte en una herramienta institucionalizada para asegurar la permanencia de “los de arriba” siempre arriba y “los de abajo” siempre abajo.

Años recibiendo una educación limitada, fragmentada, sin profundidad conceptual, sin enfoque crítico, profesores sin la debida preparación o áreas sin docentes que la dicten; textos desactualizados o ausencia de éstos, horarios improvisados, laboratorios inexistentes. ¿Y luego nos piden que enfrentemos una prueba hecha para quienes sí tuvieron todo eso? ¿Nos llaman a demostrar nuestras competencias en inglés cuando ni siquiera tuvimos clases decentes de ese idioma?

El ICFES reproduce la desigualdad y la valida con cifras. Puntajes bajos que no reflejan falta de esfuerzo, sino abandono institucional. Resultados que muchas veces cierran puertas a jóvenes brillantes, no por incapacidad, sino porque el sistema los freno antes de empezar. Y lo más perverso: se nos culpa por esos resultados. Se nos etiqueta como mediocres, como “no aptos”, cuando en realidad hemos sido víctimas de un sistema que jamás nos brindó condiciones justas.

El discurso meritocrático que rodea al ICFES es otro espejismo. Nos dicen que con esfuerzo se puede, que si uno se lo propone puede llegar lejos. Pero se les olvida que no todos partimos desde el mismo punto de inicio. Que mientras algunos nacieron corriendo sobre pista asfaltada, otros empezamos en caminos de tierra, cuesta arriba, y descalzos.

Por eso, el ICFES no mide inteligencia, mide privilegio. Mide si tuviste acceso a refuerzos, a clases extracurriculares, a plataformas de simulacros, a padres que pudieron pagar un curso preuniversitario o clase privadas de inglés u otras asignaturas. Mide si fuiste a una escuela que se parecía a la que diseñó la prueba. Pero no mide tu capacidad de análisis real, tu creatividad, tu pensamiento crítico ni tu potencial como ser humano. Y mientras tanto, las cifras siguen saliendo, frías, técnicas, sin alma. Siguen diciendo que Buenaventura está en los últimos puestos. Que los estudiantes negros, rurales, pobres, “no rinden”.

Y no solo es injusto, es violento. Porque después de años de educación mediada por el olvido, te exigen que te midas con una vara ajena. Te exponen. Te clasifican. Te silencian.

Pero lo más doloroso es que muchos, tras recibir esos puntajes, terminan creyendo que no valen, que no son lo suficientemente buenos, que no sirven para seguir estudiando. La violencia simbólica de la evaluación se transforma en autoexclusión. Otra vez, el sistema logra lo que siempre ha querido: mantenernos fuera.

El ICFES actúa como una frontera invisible. Divide, selecciona, marca. No con tinta, sino con cifras. Y esas cifras deciden quién accede a becas, a universidades de calidad, a mejores empleos. ¿Qué pasa con quienes no alcanzan un buen puntaje? Se quedan atrapados. Muchos terminan en trabajos mal pagados, en oficios que no eligieron, con un título de bachiller que no les abre ninguna puerta. Otros, empujados por la desesperanza, por la urgencia de

alimentar a sus familias, por la necesidad de salir del barrio, se vinculan a economías ilegales. No porque quieran, sino porque es lo único que les queda.

Este apartheid del ICFES no es casual. Está en la forma como se formula la prueba, en los referentes culturales que impone, en el idioma en que interroga, en las habilidades que premia. Todo está diseñado para validar a los centros urbanos, blancos, mestizos, privilegiados, y marginar, una vez, más a los territorios racializados, empobrecidos, olvidados.

Año tras año, seguimos presentando la prueba. Con los mismos recursos limitados, con los mismos salones en ruinas, con los mismos profes que hacen milagros sin garantías. Nos sentamos a resolver preguntas escritas para otros mundos, mientras el nuestro sigue esperando justicia. Y aunque lo sabemos, aunque lo sentimos, nos siguen exigiendo que sonriamos, que agradezcamos, que aceptemos el resultado como si fuera un juicio justo.

No lo es. Nunca lo ha sido. Porque el ICFES no es un examen: es un reflejo del país que aún no se atreve a mirarse al espejo. Es un espejo de la desigualdad. Un espejo que se planta frente a nosotros para mostrarnos, con cifras, lo que ya sabíamos en el cuerpo: que este país no nos dio las mismas oportunidades. Que el lugar donde naciste y la escuela a la que fuiste determinan más tu futuro que tu inteligencia o tu esfuerzo. Es una sentencia disfrazada de evaluación.

9.4 CAPITULO IV:

Currículo invisible: enseñanza silenciosa del desprecio negro

“Caminar por un sitio en el que no ves a nadie que se te parezca tiene algo de inquietante. Es casi angustioso, como si tu “especie” hubiese desaparecido de la faz de la tierra.

No hay caras como la tuya en los retratos que adornan las paredes de las aulas y los comedores; los edificios en los que pasas el día llevan todos nombres de blancos. Tus profesores no son como tú. Ni siquiera en las calles de la ciudad hay apenas nadie que se te parezca” (Obama M, 2022, p 106)

No todas las heridas sangran. Algunas se quedan por dentro, punzando despacio, como astillas del alma que nadie ve, pero todo el tiempo duelen. Son heridas que no vienen del grito directo, sino del silencio que pesa, de la omisión que borra. A las personas negras no siempre nos hieren con látigos ni insultos. A veces nos hieren simplemente no nombrándonos. Basta crecer en una escuela donde nunca apareces en los libros, donde tu historia es un eco apagado, donde tus dioses son ridiculizados y tu lengua corregida como si no tuviera significado. Donde tus formas de ver el mundo no son solo ignoradas, sino tratadas como errores. Es como caminar todos los días por un pasillo donde nadie te ve, como intentar gritar y darte cuenta de que tu voz no tiene eco. Es una muerte lenta. No del cuerpo, sino del espíritu, del alma.

Desde la niñez aprendemos a odiarnos sin saberlo. No lo aprendemos en una sola clase. No hay una lección que diga: “ser negro es malo”. Pero ahí está, en el fondo de todo. En los rostros de los héroes, todos blancos. En las fotos de los libros, todas pieles claras. En los elogios hacia lo rubio, lo europeo, lo “correcto”. Y en el silencio absoluto cuando se trata de África, de nuestras luchas, de nuestras abuelas sabias.

Ese es el currículo invisible. Una pedagogía de la negación. Un sistema educativo que enseña sin decir, que forma sin declarar. Que moldea subjetividades a través de lo que no se nombra, de lo que se ignora, de lo que se ridiculiza o se exalta sin sentido crítico. El currículo invisible nos enseña que lo negro está fuera del saber legítimo, que nuestra existencia es una excepción, un margen, un ruido de fondo.

Y así comienza el despojo. Despojo de la autoestima, porque crecemos creyendo que somos menos. Que no somos tan inteligentes, que hablamos mal, que no sabemos comportarnos. Despojo de la dignidad, porque nos enseñan a ver nuestro cuerpo como problema, nuestra piel como carga, nuestro pelo como maleza a cercenar. Despoja, a pedazos, el alma mientras nace el auto-odio. Ese rechazo silencioso hacia lo que somos. La vergüenza de mirarnos al espejo. El deseo de alisarnos el cabello, de aclararnos la piel, de cambiar nuestro acento. Porque en algún punto de nuestra infancia, la escuela nos convenció de que ser negro era un error.

La baja autoestima no surge de la nada. Se construye con burlas, con exclusiones, con chistes racistas que los profesores dejan pasar, con comentarios sobre nuestro supuesto mal olor, nuestra supuesta pereza, nuestra “naturaleza ruidosa”. Y después nos exigen seguridad, autoestima, liderazgo. Como si no nos hubieran mutilado el ser desde el primer grado.

¿Quién cuida nuestra salud mental? ¿Quién pregunta cómo estamos? ¿Quién reconoce el trauma de crecer en un país que, desde la escuela, te enseña que lo que tú eres no es suficiente?

La escuela, que debería ser un lugar de liberación, termina siendo una máquina de colonialismo emocional. Nos forma para dudar de nuestra belleza, de nuestra historia, de nuestro derecho a ocupar espacios. Nos sexualiza desde pequeños, nos exponen como exotismo o nos ignoran como si no importáramos. Y eso, poco a poco, nos enseña a callar, a bajar la mirada, a pensar que no merecemos ser amados, ni escuchados, ni respetados.

Guinea Bisáu: *“Cuando yo tenía como ocho años con mi familia nos fuimos de Buenaventura y nos tocó empezar de cero en otra ciudad. Recuerdo que la única niña negra en mi nuevo colegio era yo. La única en todo el colegio. La escuela para mí nunca fue un lugar seguro*

Y vea... eso fue duro. Yo tenía ocho años, o sea... ¡ocho! Estaba re chiquitica. Y me acuerdo tanto de algo que nunca se me ha podido borrar: una niña, también de mi edad, llegó un día y me gritó, me empujó, me insultó. Me dijo que por mi culpa el papá la iba a sacar del colegio, que sus papás no iban a permitir que ella estudiara con una "Negra HP".

Y ahí empezó todo. Me escribían cosas horribles en los pupitres, en los tableros, en papelitos... "Negra cochina", "negra HP", "color carbón". A veces hasta en los computadores del salón de informática aparecían esas palabras. Yo viví un matoneo que no se le desea a nadie. Y los profesores nunca hacían nada, decían que yo era la exagerada. Eso me dolía tanto. Me dolía todo. Terminé odiando ser negra. Yo odiaba ser negra, me miraba al espejo y me sentía asquerosa.

Nunca tuve amigas. Nunca. Y no era porque yo no quisiera. Era porque nadie quería estar con "la negra". Todos se alejaban de mí, como si tuviera algo malo, como si solo por mi color ya fuera menos. Siempre estuve sola. Y eso marca.

Yo no sabía que eso era racismo, eso lo viene a comprender bien recién ahora. Yo solo pensaba que era culpa mía. A mí me dolía entrar al salón, me daba miedo. Me dolía que me hicieran el vacío. Me dolía más cuando fingían no verme. Como si no existiera. Como si yo no valiera.

Yo solo quería ser una niña más. Jugar, reír, tener amigas. Pero a mí me quitaron todo eso. Me volvieron su burla, su blanco, su desahogo. Me convirtieron en el saco donde tiraban sus prejuicios durante muchos años. Y ese daño todavía lo cargo. Hasta hoy."

Una de las cosas más dolorosas de esto es que quienes hicieron ese daño eran también niños. Niños pequeños, con mochilas de colores y manos aún temblorosas para escribir, pero ya cargando el peso de una historia que los nombraba como centro, como medida de lo correcto. No nacieron odiando. No nacieron con desprecio. Se les enseñó a hacerlo. A veces sin decirlo en voz alta. A veces sin intención aparente. Pero se lo enseñaron igual.

Aprendieron que lo blanco era lo normal, lo deseable, lo bonito. Aprendieron que lo negro era lo otro, lo raro, lo que debía ser corregido o, al menos, señalado. Y con esa lección

instalada como verdad, repitieron lo que vieron. Lo que escucharon. Lo que nadie les corrigió. Y en ese repetir nos lastimaron. Sin entender del todo. Sin dimensionar. Pero nos lastimaron.

Eran niños, sí. Pero niños formados por un sistema que les dijo que podían burlarse de una compañera negra sin consecuencias. Que podían decir “negra fea” y nadie les corregiría. Que podían aislarla, reírse, escribir insultos en su pupitre, y todo seguiría igual. Porque ese sistema, con su currículo blanco, con su silencio ante el racismo, con su pedagogía de la omisión, con su currículo invisible les regaló un poder que nunca debieron tener, el poder de hacerle creer a las personas negras que su existencia era un error.

Y eso es malévolo. Porque esto no solo daña a quienes lo sufren directamente, sino también a quienes lo ejercen sin entenderlo. Les roba la empatía. Les seca el corazón. Les enseña a ser crueles como si fuera un juego. Y cuando crecen, muchos ni siquiera recuerdan lo que hicieron. Porque para ellos fue normal. Fue parte del recreo. Fue parte del aula. Parte de lo que el sistema les permitió.

Blanquearnos para ser vistos: el cuerpo como campo de batalla

A raíz de todo ese odio sembrado desde las aulas, muchas personas negras empezamos a buscar formas de alejarnos de nosotros mismos. Porque nos enseñaron que nuestra piel era el problema. Y como el problema no se puede cambiar, intentamos borrarlo. Algunos intentan blanquearse la piel, literalmente. Usan cremas que prometen “aclorar”, aunque queman. Se ponen bloqueadores con la esperanza de no oscurecer más. Se maquillan para disimular el tono. Y no lo hacen por vanidad, sino por dolor. Porque el mensaje en ese currículo invisible siempre es el mismo: entre más blanca, más valor. Muchas veces nos convencimos de que nuestra belleza natural era una falla. De que nuestro color era un castigo.

Libia: "Yo odiaba mi piel. No quería ser negra. Llegué a bañarme varias veces con Clorox y con patojito, pensando que así podría aclararla. Me dolía verme al espejo, me dolía existir en este cuerpo. Decirme a mí misma que mi piel era hermosa ha sido un proceso largo, desgastante, lleno de lágrimas y silencios. Aceptarme no fue fácil. Aprender a mirarme con amor ha sido una de las luchas más difíciles que he vivido."

Kenia: *"Uyyy cuando en Buenaventura estaba de moda esa crema Caro White, yo me ponía de esa crema en todo el cuerpo para aclararme la piel. A veces, tipo la capa de la piel se me levantaba, se me despegaba como si se me estuviera descasando, como mudando la piel. Y yo veía eso y yo era feliz. Feliz porque creía que entre más blanca me viera, más bonita iba a ser. Y esa cara yo la tenía blanca, pero, no blanca de estar blanca sino como pálida, parecía era enferma.*

Recuerdo esa época y me da tristeza. Tristeza porque no fui la única. Y eso que Buenaventura, la mayoría somos negros y muchas niñas en el colegio usábamos lo mismo. Muchas también se pelaban y muchas también se eran felices cuando eso le descaspaba la piel a uno, creyendo que se estaban transformando en algo mejor, a algunas hasta la piel se le colocaba roja y les ardían y aun así seguían colocándose esa crema.

Nos han enseñado tanto que nuestra piel es fea, que ser negra es un defecto, que terminamos dañándonos con nuestras propias manos para parecernos a un ideal que nos excluye. Yo era una niña. Y mientras mi piel se caía, yo pensaba que eso estaba bien. Que ese dolor era necesario. Que ese ardor era el precio de la belleza."

Y no solo nos enseñan a odiar nuestra piel. También nos enseñan a rechazar nuestros rasgos, a mirar con desprecio lo que el espejo devuelve. La educación no solo transmite saberes, también moldea vergüenzas. Nos educan para corregir lo que somos, para pelear con nuestra herencia.

Nos enseñan que nuestro cabello es un problema, un desorden, algo que debe ser domado, estirado, ocultado. Que nuestras narices son muy anchas, que nuestros labios son muy grandes, que nuestra negritud es muy evidente.

Botsuana: *"Cuando me cambié de ciudad, pues me tuve que cambiar de colegio, muchos compañeros me hacían comentarios ofensivos sobre mi boca. Me decían bocachico, bembón, profesor Súper O, entre otros apodos hirientes. Fueron tantos y tan constantes, que llegaron a doler profundamente.*

En una cita con un dentista, y en mi inocencia, como él trabajaba con la boca, pensé que también podía trabajar los labios. Le pregunté si podía arreglármelos, si podía hacer que fueran más pequeños.

El dentista me miró raro, sorprendido, y me preguntó por qué quería hacerme eso. Yo le respondí, sin pensarlo mucho, que era porque odiaba mis labios. Que quería que fueran más pequeños para que no se burlaran de mí. Que solo quería ser bonito.

Hoy lo pienso y me parte el alma. Tenía 12 años, y ya sentía que algo de mí estaba mal. Que mi cuerpo era un defecto. Que mis labios, herencia viva de mi negritud, eran motivo de vergüenza.

Kampala: *“Una vez decidí ir al colegio con mi afro suelto. Pero una profesora cuando estábamos en clase me miró mal y me dijo que estaba despeinada. Sin pedirme permiso, sacó una moña que tenía guardada y me amarró el cabello. Me dijo que llevarlo así no era estético, que debía mirar a mis compañeras, todas 'bien peinaditas'. Y ahí estaba, como siempre, la única niña blanca del curso, con su cabello liso suelto. Yo le pregunté a la profe por qué a ella sí la dejaban llevarlo así y a mí no. Y me respondió dizque porque el cabello de ella es liso, se puede llevar suelto. El mío no. Que el cabello afro suelto parecía una pelea de perros. Y lo que me hacía sentir bonita, me causo una inseguridad y ya no me gustaba mi pelo. Y lo peor es que profe igual de negra que yo. Pero, ah... cuando me alisé el cabello, ahí sí, según ella, estaba “bonita”. Qué dolor tan tremendo tener que destruir lo que somos porque pensamos que es feo, esa alisadora me quemaba la cabeza.”*

Permanecer sin pertenecer

También nos siembra la sospecha de que no somos lo suficientemente capaces. Nos enseña a dudar de nuestra inteligencia, de nuestras palabras, de nuestras ideas. Nos hace sentir que siempre estamos un paso atrás, que siempre nos falta algo para estar a la altura. Que si sacamos una buena nota fue por suerte, que si hablamos bien es porque imitamos. Desde pequeños, mientras otros reciben afirmaciones, nosotros recibimos silencios o miradas que preguntan si realmente entendimos. Aprendemos a justificar nuestros logros, a dudar de nuestras victorias, a pedir perdón por ocupar espacios. El aula se convierte en un espejo que

no nos devuelve el reflejo completo, sino uno fragmentado, distorsionado, como si la inteligencia no habitara en cuerpos como el nuestro. Y ese daño no es menor: porque una niña que duda de su capacidad es una mujer a la que luego le costará alzar la voz.

Y poco a poco, nos convencen de que no encajamos. Que este sistema no está hecho para nosotros. No encajamos en el salón porque nuestra historia no está en los libros. No encajamos en la universidad porque nuestras preguntas incomodan. No encajamos en casa porque nos enseñaron a querer ser otro. Nos convirtieron en extranjeros de nosotros mismos. Nos dejaron a la deriva, atrapados entre lo que somos y lo que el sistema exige que seamos. Y así, con la duda como compañera y la incomodidad como paisaje, seguimos caminando en un país que no ha sabido, ni querido, hacernos lugar.

La primera vez donde yo sentí que realmente no encajaba fue en la universidad donde realmente sentí el peso de ser “La negra”. Donde el vacío se volvió abismo. De repente, lo que había sido ausencia se convirtió en un espejo roto. Había llegado hasta allí, sí, pero ¿a qué costo? ¿Para convertirme en qué? ¿A qué tuve que renunciar para estar aquí? El salón estaba lleno, pero yo me sentía sola.

En mi primer semestre, en una de esas clases donde confluyen estudiantes de distintas carreras, el profesor decidió romper el hielo preguntándole a cada quien qué lo había motivado a elegir su programa. Antes de ser mi turno llamó primero a dos compañeros que, casualmente, también estudiaban Ciencia Política y habían entrado conmigo. Ambos eran hombres blancos. Los escuchó con entusiasmo, les sonrió, les celebró la decisión. Luego, llegó mi turno. Con esa misma alegría le dije: “Yo también estudio Ciencia Política”. De inmediato, su expresión cambió. El entusiasmo desapareció de su rostro y, con un tono cargado de condescendencia, me soltó:

"¿Y por qué te arriesgaste a estudiar Ciencia Política? No es común que gente como tú elija esa carrera. ¿Por qué no optaste por Enfermería, donde quizás te iría mejor y tendrías más oportunidades?"

Esas palabras me atravesaron. Estudiar esa carrera para lo otros era una buena decisión para mí era un riesgo. Y desde el primer semestre me hicieron sentir, de golpe, que esa carrera no

era para mí, que no pertenecía, que había osado ocupar un lugar que no me correspondía. Y aunque he resistido, aunque he seguido, lo cierto es que ese sentimiento todavía me acompaña.

Y esa fue solo la primera de muchas. Desde el inicio hasta hoy, me ha tocado caminar entre comentarios racistas, miradas que juzgan y silencios que excluyen. No solo de estudiantes, también de profesores, directivos y trabajadores de la universidad. He escuchado insultos disfrazados de chistes, cuestionamientos a mi capacidad, dudas sobre mi presencia. Me han dicho “negra asquerosa”, “negra tenías que ser”, “Ayyyyy no, otra Francia Márquez”, han imitado mi acento como burla. Algunos compañeros blancos me dicho que quieren estar conmigo “porque nunca habían probado una negra”, como si mi cuerpo fuera un experimento. Otros me han soltado con descaro que “el que no come negro no va para el cielo”, como si eso fuera un halago, como si cosificarnos fuera una forma de acercarse.

Mientras muchos viven “la mejor etapa de sus vidas”, nosotros sobrevivimos. Lloramos, tragamos la rabia para no estallar, fingimos que todo está bien cuando por dentro sentimos que no merecemos estar. En la universidad se cambian los escenarios, pero el guion no. Seguimos siendo la excepción, desentonando en pasillos que nunca pensaron para nosotros. Y así, con el cuerpo cargando las heridas de una infancia sin refugio, entramos a una adultez que no nos da tregua, que también nos obliga a resistir para simplemente existir. Nos toca luchar el doble, el triple, cargar con las ausencias del sistema y con el desprecio de quienes creen que no merecemos estar allí.

Guinea Ecuatorial: *“Yo tengo el pelo largo, y una vez decidí cambiar de peinado. En lugar de los crespos, me hice unos riñones. Ese día, al llegar a la universidad, me senté en clase y un compañero se ubicó a mi lado. Sin mucha conversación previa, me dijo que tenía un 'negocio' y que si quería trabajar con él. Le pregunté de qué se trataba y me dijo que necesitaba un cobrador. Yo me quedé extrañado y le pregunté cómo así, y él, como si fuera lo más normal del mundo, me respondió: ‘Es que tú tienes la cara que necesito para asustar a los que no quieren pagar. Tú sí impones respeto’. Yo le dije que no trabajaba en eso y que por qué no lo hacía él, y su respuesta fue como una puñalada disfrazada de chiste: ‘Porque*

yo soy blanco, tengo cara de angelito. En cambio, tú, como eres negro, y con ese peinado sí puedes meter miedo, tienes cara de malo.

Burkinia Fasto: *“Había terminado de almorzar, iba caminando hacia el baño. Delante de mí iban dos estudiantes conversando. De un momento a otro, uno de ellos se volvió hacia el otro y, sin saber que los escuchaba, dijo en tono burlón pero cargado de veneno: ‘Ay no, vámonos rápido que atrás viene un negro... capaz y nos viola’. Me congelé. No solo por la violencia del comentario, sino por la naturalidad con la que lo dijo, como si mi existencia fuera una amenaza solo por estar ahí, caminando detrás. Ese momento se me quedó grabado. Porque entendí que, para muchos, nuestra presencia nunca es neutra: o somos hipersexualizados, o peligrosos, o ambas cosas. Nunca simplemente personas.”*

Y lo más cruel es que este sistema está diseñado para parecer neutro. Para que cuando hablemos del daño, digan que exageramos. Que nos victimizamos. Para que cuando nombremos el racismo, nos llamen conflictivos. Para que cuando exijamos representaciones, nos acusen de dividir. Porque la meta final de ese currículo no es solo excluirnos, es hacer que dudemos de nuestro derecho a reclamar.

Sudáfrica: *“En una clase de química en la universidad, el profesor preguntó si alguno de nosotros había tenido alguna vez una intoxicación por productos químicos. Yo levanté la mano y conté que sí, que una vez lavando el baño mezclé varios productos de aseo sin saber y terminé mareada, con dolor de cabeza y la piel un poco irritada. Apenas terminé de hablar, el profesor sonrió y soltó, delante de todo el grupo: ‘¡Ahhh! Por eso es que eres negra, quedaste quemadita desde ahí’. El aula estalló en risas. Todos se burlaban, y yo... yo me quedé callada, con el rostro inmóvil, tragándome la rabia. El profesor, al notar que no reía, que me había quedado seria, agregó en tono burlón: ‘Ahora mínimo se va a dirección de carrera a acusarme, ustedes nunca aguantan nada’.*

Es tan difícil sentir que en lugares donde se supone que venimos a aprender pueden ser trincheras disfrazadas. Jamás volví a participar en esa clase.”

Bangui: *“Una tardecita estaba sentada tranquila en una mesa que quedaba cerca mi facultad, cuando un compañero, sin ningún motivo, me gritó ‘jesclava!’ a todo pulmón y se*

fue riendo con otros compañeros. Ese insulto lo sentí como un machetazo. A pocos pasos, un profesor presenció todo. Lo miré directo y le pregunté: '¿Escuchó, profe? ¿No le va a decir nada?' Y él, sin inmutarse, apenas alzó los hombros y solo me respondió: 'Ayyy no exageres, déjalo pasar'. Ese 'déjalo pasar' me dolió más que el insulto.

Entendí que, en esta universidad, esos actos no solo se permiten... a veces también se aplaude. Porque con él entendí que para muchos yo no valía. Nuestra dignidad es negociable, que nuestras heridas no valen lo suficiente como para incomodar a quienes las causan.

¿Y dónde queda nuestra autoestima después de todo eso? ¿Dónde queda nuestra salud mental cuando el mundo insiste en decirnos que no valemos, que no pertenecemos, que no somos suficientes? Las personas negras vivimos con el alma en guardia. Siempre en alerta. Siempre midiendo cada palabra, cada gesto, cada movimiento. Aprendimos a anticipar el rechazo antes de que llegue, a tensar el cuerpo como reflejo de defensa, a reír cuando nos duele, a fingir que no importa. Porque si reaccionamos, somos agresivas. Si lloramos, somos débiles. Si hablamos, somos problemáticos. Entonces tragamos. Tragamos todo: el dolor, la rabia, la frustración, el miedo.

Vivir así no es vivir. Es sobrevivir. Es intentar construirse mientras el entorno te destruye poco a poco. Es querer avanzar con una mochila llena de heridas que no pediste, con una carga que no mereces. La violencia que recibimos no solo nos golpea desde afuera. Se mete dentro. Se nos incrusta en la mente, en la voz, en la forma en que nos miramos frente al espejo. El sistema educativo es el espacio que se supone está hecho para pensar, crecer, transformar, termina siendo otro escenario donde lo negro se mira con sospecha, donde el racismo se disfraza de exigencia, de objetividad, de neutralidad. Y eso nos quiebra por dentro.

¿Cómo hablar de excelencia académica, de liderazgo, de rendimiento, si estamos emocionalmente desgarrados? ¿Cómo levantar la voz si cada vez que lo hacemos nos tachan de exagerados o resentidos? Nos enseñaron a callar para encajar. Pero incluso callados, estorbamos. Incluso callados, molestamos. Porque lo que molesta no es lo que decimos: es lo que somos.

Vivimos en una guerra silenciosa, donde la meta es no quebrarnos del todo. Donde la salud mental se convierte en un lujo y el amor propio en una hazaña. Aun así, aquí seguimos. De pie. Con la voz rota, pero con la dignidad intacta.

El currículo invisible no solo borra nuestras historias, también nos impide imaginarnos futuros. Nos roba referentes, nos niega modelos, nos dice que no existimos, que no somos parte, que no cabemos. Y cuando no cabemos, hacemos lo que podemos para encajar: alisamos nuestro cabello, aclaramos nuestra piel, cambiamos nuestra forma de hablar, modificamos nuestros gestos. Nos vamos borrando poco a poco a nosotros mismos para poder sobrevivir.

Esta no es una cuestión de contenidos académicos. Es una violencia estructural, simbólica, sistemática. Que no deja marcas visibles, pero que marca para siempre. El daño que hace no está solo en lo que aprendemos, sino en lo que dejamos de aprender sobre nosotros. En las veces que nos sentimos menos. En los días que no quisimos ir más a clase. En las lágrimas silenciosas que derramamos. En los años que nos pasamos tratando de existir en instituciones que jamás pensaron en nosotros.

El currículo invisible no es un error del sistema educativo. Es el sistema. Es una estrategia perfectamente diseñada para mantenernos abajo, para borrar nuestras voces sin necesidad de gritar, para construirnos como problema sin que nadie asuma responsabilidad. No se trata simplemente de una ausencia de contenidos: es una enseñanza profunda, cotidiana y efectiva que moldea cuerpos, subjetividades y futuros. Es una pedagogía silenciosa que, desde los primeros años de escuela, siembra en las personas negras la idea de que lo que somos está mal, que somos demasiado ruidosas, demasiado oscuras, demasiado distintas para ser aceptadas.

Y esto no es accidental. No es casualidad que generación tras generación de estudiantes negros y negras pasen por las aulas cargando vergüenza, dudas y silencios. Es parte de una estrategia de fondo. Un proyecto de país que nos quiere fuera de los espacios de poder, que nos prefiere despolitizados, inseguros, agradecidos por migajas. Un proyecto que nos deshumaniza desde niñas y nos hace creer que la educación es el camino para salir adelante,

cuando en realidad muchas veces se convierte en una trampa para convencernos de que nuestro lugar siempre será el margen.

Toda esta travesía no solo deja cicatrices; también deja ausencias. Muchas personas negras no logran llegar al final del camino, no porque no tengan talento o sueños, sino porque se cansan de resistir solas. Porque vivir entre aulas que duelen, entre profesores que juzgan y entornos que excluyen, termina quebrando hasta las voluntades más fuertes. Muchos desertan, no porque no puedan, sino porque nadie debería tener que estudiar cargando con tanto desprecio. Porque cuando el sistema te niega, te silencia, te ridiculiza y te hace sentir un error, lo más lógico sería irse, desaparecer, proteger lo que queda de uno. Y así, con cada estudiante negro que abandona, el sistema se sale con la suya. Nos quiere afuera, nos quiere rendidos, nos quiere callados. Y casi siempre, lo logran.

9.5 CAPITULO V:

“Brazos que sostienen, voces que resisten”

Quisieron borrar nuestras huellas,

Quisieron silenciar nuestras voces,

pero el cuerpo, cansado, desnudo

y maltratado por el látigo...

¡Volvió a levantarse!

Quisieron borrar nuestra historia,

quisieron borrar nuestra imagen,

pero el alma, dolida, insistente y curtida...

¡Volvió a reescribirse!

Quisieron destruir nuestra tierra,

quisieron desbaratar nuestro techo,

pero África, silenciosa, preciosa y latente...

¡Se multiplicó en todos los continentes!

Quisieron borrar nuestras huellas...

¡Y hoy somos miles de miles!

Quisieron callar nuestras voces...

¡Y hoy somos coros y ecos!

Quisieron invisibilizar nuestro rostro...

¡Y hoy nuestra presencia más grande se yergue!

Quisieron arrancarnos de nuestra tierra...

¡Y hoy somos raíces en el universo!

Porque no hay lugar en el mundo

—terrestre o etéreo—

donde no existan huellas

—profundas y perennes—

dejadas por la mujer

y el hombre negro.

Lorena Torres Herrera

“siempre presentes”

En medio de la violencia simbólica, del borramiento sistemático y del dolor cotidiano que implica estudiar siendo negro en un país que te niega, hay algo que a veces aparece como un rayo de sol entre la tormenta: los nuestros. Las organizaciones afro, los grupos estudiantiles, los referentes que brillan con luz propia en medio de la oscuridad institucional. Ellos y ellas, aunque pocos, son fundamentales. Son los brazos que sostienen cuando ya no se puede más. Las voces que nos recuerdan que no estamos solos. Son faros que nos muestran que incluso en un mar de silencios, aún podemos aferrarnos a la esperanza.

Porque cuando todo el entorno te hace sentir que no perteneces, ver a una profesora negra en el aula, a un líder afro dirigiendo una charla, a un estudiante negro que también viene del territorio y que ha resistido, se vuelve un acto de sanación. Su sola presencia repara algo. Nos muestran que sí es posible, que no estamos equivocados por estar aquí, que no estamos solos en este camino. Nos devuelven algo del orgullo que el sistema educativo nos intentó quitar. Nos permiten soñar desde lo que somos, no desde lo que nos han dicho que deberíamos ser. Son cuerpos que resisten y enseñan, sin necesidad de palabras grandilocuentes, que sí se puede caminar con dignidad en medio del desprecio.

Ver a la profesora Nhora Palacios en mi universidad fue como ver una grieta de luz en medio de un sistema oscuro. Aunque solo compartí clase con ella en primer semestre, y de manera virtual, su imagen sigue viva en mí. Para mí no eran sus palabras lo único que enseñaba, era su presencia entera: su forma segura de hablar, de mirar con firmeza. Había algo en ella que desafiaba al silencio institucional, que rompía con la narrativa de que esos espacios no eran para nosotros. En medio de tantas ausencias, ella fue una presencia que me sostuvo. No hizo falta que habláramos muchas veces, bastaba con saber que existía, que estaba ahí. Guardarla en mi memoria ha sido una forma de resistir. Porque cuando el entorno me decía que no podía, yo la recordaba a ella, y entonces pensaba que tal vez sí. Que tal vez era posible. Que alguna vez alguien como yo estuvo allí y dejó huella. Y esa posibilidad, aunque mínima, me sostuvo más de una vez.

Tener referentes como Aurora Vergara. Su nombre no es solo un cargo ni una biografía ilustre. Su nombre es una posibilidad que se abre como grieta luminosa en el muro de

exclusiones que nos ha sido impuesto. Verla no es solo admirar su recorrido, es mirarse en un espejo que por fin no nos deforma. Es confirmar que no estamos destinadas al margen, que lo imposible es una trampa del sistema, no de nuestra capacidad.

Aurora es el nombre de lo que viene. De lo que ya está germinando en nuestras luchas. De lo que tantos hombres y mujeres negras han soñado antes de nosotros. De lo que ahora nos atrevemos a construir sin pedir permiso. Porque si Aurora está ahí, es porque muchas antes la soñaron. Y si nosotras la vemos, es para saber que algún día, muchas más también estaremos.

Y Aurora no solo está. Ella actúa. Usa el poder no como un pedestal, sino como una herramienta. Una herramienta para abrir caminos, para correr los cercos, para empujar puertas que antes nos cerraron en la cara. No ha olvidado de dónde viene. No ha dejado de nombrar a los suyos. Habla desde la herida, pero también desde la sanación. Porque quizá ella también fue lastimada por un sistema que nos quiso doblar la espalda y bajarnos la mirada.

Detrás de cada referente que hoy nos inspira, hay una historia colectiva de lucha que abrió el camino. Fueron las organizaciones negras, los consejos comunitarios, los líderes y lideresas que, desde los territorios más golpeados por el abandono y la guerra, levantaron la voz para que nuestra dignidad fuera reconocida. Gracias a ellos, nuestras voces retumbaron en la Asamblea Nacional Constituyente, exigiendo que el país nos mirara de frente. Fue su empeño, su terquedad y su amor por el pueblo lo que hizo posible la Ley 70, ese hito jurídico que reconoció, por fin, que existimos con historia, con derechos, con territorio. No fue un regalo del Estado, fue una conquista que costó cuerpos, marchas, discusiones y años de invisibilización. Ellos pusieron el cuerpo para que hoy podamos caminar con un poco más de respaldo. Ellas sembraron la posibilidad de que nuestras voces no sean susurros, sino parte del coro que construye país. Gracias a esa lucha, hoy también educamos, resistimos y soñamos con leyes que nos nombren, con constituciones que nos incluyan, con un Estado que, aunque lento, no podrá seguir negándonos por siempre.

“Las historias importan. Importan muchas historias. Las historias se han utilizado para despojar y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar

la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla” (Ngozi C. 2018. p.11). Estos referentes, estas organizaciones, estas presencias negras que resisten desde dentro, son una forma de contracurrículo. Un currículo de la memoria, del amor propio, de la colectividad. Son pedagogías de la esperanza en medio de un sistema diseñado para quebrarnos. Por eso, su existencia no es solo valiosa: es urgente. Nos enseñan que resistir también es construir, que no basta con sobrevivir al racismo institucional: hay que sembrar belleza, comunidad, sentido.

Cuando quería salirme de la universidad porque no soportaba todo lo que estaba viviendo, tuve la oportunidad de conversar con un profesor. Cuando estaba en su oficina, apenas empecé a hablar, se me vinieron las lágrimas. Me desahugué con todo el peso de los años encima. Le dije que ya no quería estudiar más, que estaba cansada, agotada. Que entrar a clase me generaba ansiedad, que la universidad, en vez de ser un lugar para crecer, se había convertido en una amenaza constante. ¿Cómo se supone que rinda académicamente cuando mi alma está rota, cuando mi corazón no quiere seguir? Le conté casi todo lo que me había pasado desde que empecé la carrera. Le dije que ya estaba harta de que, por ser negra, me señalaran, me pusieran etiquetas, me hicieran sentir como una intrusa en mi propio proceso educativo.

Al final, después de todo lo que hablamos, el profesor se quedó en silencio. Pensativo. Luego me dijo algo que hasta hoy llevo grabado:

“Hace años tuve una estudiante negra, también de Buenaventura. Recuerdo que hubo un tiempo en que dejó de entrar a clases, se volvió callada, distante. Yo notaba que estaba muy triste, pero cada vez que le preguntaba, me decía que no pasaba nada. Siempre pensé que tal vez tenía problemas en casa. Pero ahora que hablo contigo, me pregunto si ella estaba viviendo lo mismo que tú.”

Ese día sentí que al profesor se le transformó la mirada.

Después de eso, me dio el contacto de ella. Me contó que, tras graduarse, ella se había quedado trabajando en la universidad. La busqué. Hablamos. Y sí, su historia era como la mía. Los mismos silencios, el mismo dolor, la misma rabia. Fue duro ver que, aunque habían

pasado años, nada había cambiado. Pero a la vez, encontrarme con ella fue un pequeño alivio. Me hizo sentir menos sola, menos loca. Fue la primera vez que sentí que alguien me comprendía, de verdad, en ese espacio. Alguien que también había caminado la misma universidad con la piel como carga y con la dignidad como escudo. Caí en cuenta que quizás yo no era la única que me encontraba atravesando por lo mismo. Me quedé. Y entendí que resistir no solo era quedarme, también era inventar caminos nuevos. Crear un espacio donde no tuviéramos que explicarnos, donde ser negro no fuera motivo de burla ni de sospecha, sino de orgullo. En ese proceso encontré fuerza, encontré sentido. Porque a veces, lo único que uno necesita para no rendirse es saber que hay otros resistiendo contigo. Fue entonces cuando tomé una decisión: si esa universidad no tenía un lugar para nosotros, yo iba a empezar a construirlo.

Las organizaciones afro estudiantiles, aunque marginadas, aunque sin recursos, hacen algo que el currículo jamás ha hecho: nos nombran, nos acogen, nos hacen visibles. En sus espacios nos volvemos a sentir en casa. Son lugares donde nadie se burla de nuestro acento, donde nuestro cabello no es un problema, donde podemos hablar de nuestras abuelas sin tener que traducir. En esos círculos, la risa es distinta. Es una risa libre, sin miedo. Porque en esos espacios por fin podemos respirar. Son trincheras de afecto donde la negritud no se esconde ni se disculpa: se celebra.

Yo misma no sé si habría aguantado todo este proceso si no hubiera encontrado a los míos. A otras y otros que, como yo, han sentido la vergüenza, la rabia, la impotencia, pero que han decidido no quedarse callados. Encontrarme con ellos fue como encontrar un espejo que no deforma, sino que abraza. Fue entender que mi historia no era una excepción trágica, sino parte de una lucha colectiva. Y esa conciencia transforma. Porque el dolor compartido no desaparece, pero se vuelve más llevadero cuando sabemos que no caminamos solos.

Aunque logramos construir un espacio seguro entre los nuestros, también resistimos a otra forma de violencia: la institucional. Esa violencia. sutil y cotidiana, que nos ignora cuando no le conviene vernos, que nos tolera solo si no incomodamos, que nos busca cuando necesita mostrarse incluyente, pero que nos silencia cuando queremos pensar, cuestionar o proponer. Pareciera que solo nos quieren para tocar marimba, para bailar currulao, para llenar los

escenarios con color y folclor. Y sí, somos tambor, somos danza, somos sabor. Pero también somos pensamiento, somos análisis, somos palabra política y saber situado. Y eso incomoda.

Recuerdo que, con nuestro grupo afro, en la universidad, propusimos un conversatorio para la Semana por la Paz. Queríamos hablar sobre cómo la paz se construye desde la diversidad. Yo misma propuse la idea a una de las organizadoras, que además era mi profesora. Le dije que quería invitar a una lideresa afrocolombiana, una mujer que ha trabajado por la paz, desde abajo, desde el territorio, desde la resistencia negra. Su respuesta fue tajante: “Eso sería un acto político, y este evento no tiene ese enfoque”. Que, aunque no era una voz de movimiento político, por el cargo que tenía, se podría confundir como campaña política.

Fue irónico, casi ofensivo. Que una profesora de ciencia política le negara a una estudiante de ciencia política la posibilidad de generar pensamiento político desde la negritud. Me dijo que, en cambio, podía traer un grupo de música del Pacífico, que podríamos tocar en el teatro que queda al aire libre. Le respondí que si quería podría traerse, pero de cierre del evento, pero que lo que yo estaba proponiendo era un espacio académico, reflexivo, crítico. Me repitió que no. Que ese era el único espacio disponible y que, si no lo aceptaba, entonces no haríamos nada. Además, me dijo que no podía usar el nombre de nuestro grupo afro porque “no aparecía registrado en la universidad”.

Como grupo decidimos no hacer nada.

Pero lo más indignante vino después. En esa misma Semana por la Paz, la profesora organizó un conversatorio con algunos comparecientes de la JEP y víctimas del conflicto armado. Uno de los ponentes era nada más y nada menos que alias Timochenko. Y recuerdo que, durante el evento, varios estudiantes del público tomaron la palabra no para construir diálogo, sino para insultar, armar revuelo y usar el espacio como plataforma electoral. Y entonces me pregunto, con toda la rabia, pero también con toda la lucidez: ¿Será que, si hubiéramos hecho nuestro conversatorio sobre paz y diversidad con una lideresa afro, también habrían gritado, insultado, armado escándalo y convertido el diálogo en circo? Indudablemente, No.

Los espacios que construimos con los nuestros no son un lujo ni un accesorio cultural. Son actos de rebeldía y de resistencia. Son la grieta por donde se cuele la vida cuando el sistema

pretende asfixiarla. Esos círculos que tejemos entre nosotros, grupos afro, comités, encuentros, redes de afecto, son escuelas alternativas. Nos enseñan lo que la educación formal nos ha ocultado sistemáticamente: nuestra historia, nuestra belleza, nuestra fuerza. Nos devuelven el cuerpo que la escuela trató de doblegar, el orgullo que el currículo quiso borrar, la voz que la academia quiso silenciar.

Esos espacios nuestros, ahí donde nadie más miraba, germinó lo que verdaderamente educa: el sostén, el malungaje, la palabra viva, la mano tendida. Son esos espacios los que nos han ayudado a no perdernos del todo, a levantarnos cuando ya no podíamos más. Los que hacen que, incluso con las heridas abiertas, sigamos caminando. Porque la vida se encarga de juntar a los que resisten. Caminamos juntos. A veces sin saberlo, a veces sin decirlo, pero nos encontramos. Y cuando nos encontramos, el dolor se nombra, el miedo se disuelve, la dignidad se fortalece.

Esos espacios que nos permite, entre nosotros, sostenernos, son vitales. Allí construimos comunidad quienes como excluidos. Lo que el currículo borró, nosotros lo reescribimos desde nuestras vivencias. Donde la educación quiso homogeneizarnos, nosotros recuperamos lo múltiple, lo diverso, lo negro. Lo que aprendemos allí no cabe en una prueba estandarizada, pero transforma nuestras vidas.

Por eso, hablar de educación sin hablar de estos espacios es repetir el mismo error de siempre: creer que el conocimiento solo vive en las aulas. Pero nosotros sabemos, porque lo hemos vivido, que algunas de las lecciones más importantes nos las dieron otras voces negras, otros cuerpos cansados pero firmes, otros compañeros que nos dijeron “no estás sola” cuando más lo necesitábamos. Ellos han sido nuestra pedagogía de lo posible.

La educación verdadera es la que emancipa, la que transforma, la que cura y esa también ocurre en esos actos pequeños y profundos de encontrarnos. En ese sentarnos a hablar sin miedo, a recordar sin vergüenza, a llorar sin culpa. En ese organizarnos, aunque no haya recursos. En ese resistir, aunque no haya espacio. En ese seguir caminando con los nuestros, con las nuestras, hacia un futuro que aún no existe, pero que ya estamos sembrando.

Lo que estamos construyendo no es menor. Es política. Es pedagogía. Es reparación. Es justicia. Y por más que intenten ignorarnos, silenciarnos, decorarnos, aquí estamos. Con nuestros grupos, con nuestras voces, con nuestras propias escuelas del alma. Porque, aunque el sistema educativo no lo entienda, nosotros ya empezamos a educarnos entre nosotros. Ya empezamos a salvarnos.

Al final, los espacios que construimos no son solo para nosotros: también son para ellos. Para esas profesoras, esos compañeros, esas instituciones que aún no comprenden lo que significa vivir en un cuerpo negro en un salón donde todo, hasta el silencio, está diseñado para hacernos sentir intrusos. Abrir un espacio seguro no es solo un bálsamo para quien ha sido herido, es también una grieta en la armadura de quienes han habitado el privilegio sin nombrarlo. Y esa grieta les asusta. Porque cuando el margen se organiza, el centro se tambalea. Y a veces, basta con una sola pregunta incómoda, dicha desde el borde, para que se derrumbe todo lo que parecía inamovible.

Y eso, es un acto profundamente político que desafía la estructura misma de un sistema que nos quiso fuera. Porque los espacios que se abren para las voces negras no solo nos sanan: también desinstalan las certezas de quienes aprendieron a mirar sin vernos. Les obligan a desaprender lo que les enseñaron sin cuerpo, sin raíz, sin negritud. Esos espacios también educan. Y educan bien. Porque donde antes hubo ignorancia cómoda, ahora hay preguntas necesarias. Porque donde hubo invisibilización, ahora hay presencia viva, incómoda, potente. Porque cuando nos abrimos paso, no solo ganamos nosotros: también se reescribe el aula entera.

Si hemos sobrevivido en un sistema que nunca fue pensado para nosotros, no es porque el sistema haya funcionado, sino porque supimos construir vida donde nos sembraron muerte simbólica. Lo que se gesta en los márgenes no es un acto espontáneo, es una estrategia ancestral de supervivencia. Allí donde la educación formal no supo nombrarnos, nosotros aprendimos a reconocernos. Allí donde el currículo calló, nuestros cuerpos hablaron. Y lo más poderoso: aún con la carga de siglos sobre la espalda, seguimos pariendo esperanza colectiva.

No estamos pidiendo permiso para existir. Estamos dejando huella. Y cada espacio que levantamos entre nosotros no es solo un refugio: es una escuela. Una escuela que enseña desde el afecto, desde la memoria, desde el derecho a ser. Y esa escuela incomoda porque no se arrodilla. Porque nombra lo que el sistema ha querido olvidar. Y porque está demostrando que hay otras maneras de aprender, de enseñar y de vivir: una donde lo negro no es problema, sino raíz. Una donde resistir también es una forma profunda de educar.

Pero también es cierto que muchos no llegaron. Que no todos encontraron este espacio, que algunos se quedaron atrás, solos, heridos, agotados. Y por ellos también construimos. Porque cada espacio que hoy levantamos con nuestras manos, nuestras voces y nuestros cuerpos, es también una promesa: que algún día, nadie más tenga que aprender a sobrevivir y quedarse atrás en un sistema educativo que lo borra y lo niega.

10. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha mostrado que el sistema educativo colombiano no ha fallado: ha cumplido. Ha sido fiel a un diseño que nació para excluirnos, para empobrecernos, para disciplinarnos. Nos dieron escuelas sin alma, maestras sin formación, clases sin historia y pruebas que no medían saberes, sino privilegios. Desde la escuela primaria hasta la universidad, el sistema educativo colombiano ha tejido una pedagogía de la ausencia. Una pedagogía en la que el cuerpo negro es visto como anomalía, su historia como marginal, su saber como folclor y no como conocimiento legítimo. A través de los capítulos desarrollados en este trabajo, se ha mostrado cómo esta ausencia no es una falla accidental, sino una arquitectura deliberada del racismo estructural: una escuela que enseña a odiarnos, a minimizar nuestra existencia, a vernos como sujetos dignos de ser representados en los libros, en los mapas, en las aulas, en las estadísticas, en las decisiones.

Este trabajo no solo expone una realidad, la interpela. Porque lo que aquí se muestra no es una suma de anécdotas o vacíos accidentales. Es un entramado estructural cuidadosamente sostenido para mantener a las comunidades negras fuera del centro del saber, fuera de la representación, fuera del poder. Lo que se vive en Buenaventura y en tantos otros territorios no es un olvido inocente, sino un borramiento sistemático.

Las voces que se entretajeron en esta investigación vienen todas de Buenaventura, pero hablaban desde distintos lugares. No importaba dónde estuviéramos estudiando, si en universidades públicas o privadas, si en contextos rurales o urbanos: el dolor era el mismo, la exclusión era la misma, la herida también. Porque el racismo educativo no cambia de forma según la ciudad; se replica, se institucionaliza, se normaliza. Escuchar nuestras experiencias fue comprobar que la exclusión no es un hecho aislado, sino una estructura que nos sigue, que nos marca, que nos condiciona estemos donde estemos. Esta coincidencia no es casualidad, es evidencia. La educación que se nos niega, que se nos da a retazos, que nos obliga a sobrevivir en lugar de aprender, es la misma en cada rincón.

Desde el primer capítulo, se evidenció que lo negro ha sido históricamente silenciado, desplazado y estigmatizado en el espacio escolar. No existimos en los contenidos, en las imágenes, en los referentes, y cuando lo hacemos, es desde la marginalidad o la caricatura. Se nos enseña a negar lo que somos y a aspirar a lo que no somos. A agradecer por estar, pero sin derecho a transformar.

Los modelos “flexibles”, como Escuela Nueva y Postprimaria, lejos de cerrar brechas, funcionan como dispositivos de administración del abandono. En nombre de la inclusión, terminan legitimando una educación de segunda que no forma para la vida digna ni para la movilidad social. Y el ICFES, en lugar de evaluar conocimientos contextualizados, mide la distancia entre quienes han sido históricamente privilegiados y quienes han sido sistemáticamente empobrecidos. No mide capacidades, mide oportunidades desiguales.

Pero el daño va más allá de lo académico. La escuela también ha sido un escenario donde se siembra el auto-odio, la inseguridad, la baja autoestima. Donde se aprende, desde muy temprano, que ser negro es un problema, un error que hay que corregir. Nos despojan el alma, nos deshumanizan. Muchos caminamos con una carga invisible, con heridas que no se ven, pero que pesan. Con una voz interna que les repite que no son lo suficientemente buenos, inteligentes, merecedores.

Y lo más violento es que ese sistema nos exige excelencia con los pies atados. Nos exige hablar inglés, manejar conceptos que nunca nos enseñaron. Se nos pide el doble, el triple. Y cuando no lo logramos, nos culpan a nosotros. Nunca al sistema. Pero cuando sí lo logramos, nos convierten en excepciones, en trofeos simbólicos para ocultar el desastre estructural.

Este escrito también es un testimonio de la resistencia. Porque, a pesar de todo, los nuestros han estado. En las esquinas, en los grupos afro, en los saberes que se niegan a morir, en las profesoras negras que abren caminos, en los líderes comunitarios que hacen de cada charla un acto de dignidad. Ellos y ellas son los brazos que sostienen, las voces que resisten, las presencias que sanan. Frente a la estructura que nos niega, nosotros aparecemos. Nos nombramos. Nos contamos. Nos enseñamos.

Esta tesis es una trenza: entre la experiencia y el dato, entre el dolor y la esperanza, entre la denuncia y la propuesta. No se escribe desde la neutralidad, sino desde el lugar de quien ha vivido lo que escribe. Y desde ahí se grita: los nuestros están. Hemos estado. Seguiremos estando. Aunque el aula no nos nombre, aunque el currículo nos borre, aunque las cifras nos ignoren. Es un acto de desobediencia. Es una ruptura radical con la domesticación. Es decir: sí, somos negras. Sí, somos saber. Sí, somos pensamiento. Y no vamos a pedir permiso para existir.

Esto es un acto de justicia epistémica y política. Porque no solo denuncia la exclusión, también la nombra, la organiza, la devuelve como verdad incómoda. Es una memoria escrita desde el margen, desde voces negras, desde Buenaventura, para decir: ya no más.

Porque no basta con cátedras de inclusión vacías ni con decretos sin voluntad. Lo que se necesita es una transformación radical del sistema educativo colombiano. Una transformación que empiece por reconocer que el conocimiento también es racializado. Que lo que se enseña, cómo se enseña y quién lo enseña, importa. Que necesitamos una escuela que nos devuelva el cuerpo, el territorio, la historia, los dioses y la dignidad.

Y sobre todo, necesitamos una escuela que deje de condenarnos al silencio. Porque ya no estamos en silencio. Hablamos. Escribimos. Denunciamos. Investigamos. Esta tesis es parte de ese grito colectivo. Un grito que no solo duele, también organiza. También siembra. Porque, aunque el sistema se empeñe en negarnos, aquí estamos. Y aquí seguiremos. Aprendiendo. Luchando. Escribiendo nuestras propias listas. Con nombres, con voces, con historias negras. Con verdad.

Porque si lo negro no está en el aula, entonces el aula está incompleta. Porque no hay calidad educativa posible si la mitad de la historia está arrancada. Porque no hay justicia si lo que enseñan es olvido. Porque no hay libertad si lo que nos dan es adiestramiento. Porque no hay paz si el sistema educativo sigue siendo una guerra para los nuestros.

Debemos construir un sistema educativo que propenda por la dignidad humana, que no silencie, que no homogenice, que no convierta la diferencia en castigo. Un sistema que reconozca que la diversidad no es un obstáculo, sino una potencia. Que entienda que enseñar

no es domesticar, sino liberar. Que el aula debe ser un lugar donde todas las voces tengan espacio, no solo para repetirse, sino para reinventarse. Porque educar con dignidad implica mirar al otro como legítimo, como valioso, como necesario. Implica desmontar el currículo del desprecio y reemplazarlo por uno que abrace la vida, que celebre lo múltiple, que devuelva humanidad a quienes históricamente se la han negado. Solo así, con una educación que no humille, sino que repare, podremos hablar de justicia real.

Cerrar esta tesis no es cerrar el dolor, pero sí es transformar la rabia en palabra. Y desde esa palabra, dejar constancia: que los nuestros no estuvieron ausentes, estuvieron silenciados. Que lo negro no es déficit, es potencia.

11. BIBLIOGRAFIA

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Apple M. (1997) *Cultura, política y currículo Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Biblioteca pedagógica.
- Assata Shakur (1987) “*Una autobiografía*” Capitan swing
- Assata shakur (2019) “*Assata*” Capitan swing
- Balanta M. (2025) *El cerco racial en la escuela: reflexiones sobre la identidad y la representación de la infancia afrocolombiana dentro de una institución educativa en puerto tejada*. Universidad Icesi.
- Bell Hooks (1994) “*Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*.”
- Bonilla E. (2017) *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Duke University
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- Comisión de la Verdad. (2022a.) *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia. Hay futuro si hay verdad*. Informe final (tomo 2). Bogotá.
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice Against Epistemicide*. Routledge
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García J (2020). *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre la etnoeducación afrocolombiana*. Universidad del nariño
- Gelvez H, Colbert V, Mogollón O. (1988) “*La práctica docente en escuela nueva*”. UNICEF

- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?*
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición.*
- Gómez, Z. (2016). *La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y perspectivas.* Universidad pedagogía y tecnología de Colombia
- Ladson-Billings, G. (2006). *From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools.* Educational Researcher,
- Lahire, B. (2013). *En defensa de la sociología.*
- Malagon L. (2005). *El currículo: una reflexión crítica.* La gran Colombia
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ngozi C (2018). *“El peligro de la historia única”.* Literatura Random House
- Obama M. (2022). *Con luz propia: Vencer en tiempos de incertidumbre.* Plaza Janes
- Ocoró A., & Mazabel M. (2021) *“Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblo indígenas y afrodescendientes en Colombia.”* Universidades.
- Palacios, A. (1949). *Las estrellas son negras.* Literatura Afrocolombiana
- Perdomo J (2019) *“Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético”.* SciELO.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.* CLACSO.
- Restrepo E. (2021). *Desprecios que matan. Desigualdad, racismo y violencia en Colombia.* CALAS
- Restrepo, E. (2021). *“Antropologías del sur: Epistemologías insurgentes, pedagogías descoloniales”.* Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez Y. (2004) *“Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado”.* GRADE
- Secretaria de educación de Buenaventura
- Vergara, A. (2017). *Cuerpos y territorios vaciados. En que consiste el paradigma de la diferencia.* Universidad Icesi.

Vergara, A., Sánchez, A., & de la Fuente, A. (Eds.). (2025). *Estado, ciudadanía y movimientos sociales. Estudios Afrocolombianos: lecturas esenciales (tomo III)*. Centro de Estudios Afrodiaspóricos, Editorial Universidad Icesi.

Torres L (2021) "*Voces de resistencia*". Ultramarina

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2013). "*Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*". Universidad Andina Simón Bolívar

Woodson C. (1933). *La mala educación del negro*.