

**Análisis, desde una perspectiva etnográfica, sobre los procesos de racialización negativa
presentes en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04
de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar)**

Jesús Elías Díaz Piñeres

Asesora

Ana Mercedes Sandoval Penagos

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

2025

Agradecimientos

Desearía que esta sesión estuviera plagada de personas que me acompañaron durante este proceso investigativo; es decir, que fueran muchas las voces que determinaron en su decir lo que diré en este escrito. Sin embargo, no es así; pero, siempre he tenido la fortuna de ser interpelado para continuar el camino de la interpelación. Esta primera interpelación, agradecimiento y disculpa es para mis padres (Carmen Ana Piñeres Royero y Elías Manuel Díaz Hernández), mis hermanas (Cindy Tatiana Díaz Piñeres y Lily Paola Díaz Piñeres); ellos son los únicos que han aguantado o, mejor, soportado la convivencia con un dogmático de los estudios. Por lo tanto, ¡siempre mis imperecederos agradecimientos y disculpas!

En segunda instancia, a mis dos directores de tesis: Ana Mercedes Sandoval Penagos y José Arley Guerrero Moreno. ¡Gracias por sus recomendaciones, sugerencias, críticas y comentarios! He tratado de asumir sus apreciaciones para fortalecer mis argumentos. Aunque, dicho sea de paso, lo que expondré hoy está aún en estado germinal; falta someterlo a los martillazos del rigor y la crítica.

En tercera instancia, a dos personas: 1- el doctor Luciano, tremendo pensador que ya espero que se dé su muñequera intelectual con la escuela de Bruno Latour en la Sorbona; 2- a María José Barrios Suárez por someter mis argumentos al juicio de ser una mujer, que ha vivido la experiencia de la racialización negativa.

¡A todos y cada uno de ustedes, muchas gracias, por agrietar el monólogo tautológico de mi ensimismamiento!

Resumen

Este proyecto de investigación pretende conocer los procesos de racialización negativa presentes en los entornos escolares de los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar). Para ello se fundamenta en una metodología de investigación cualitativa, en concreto, en una etnografía del aula. Todo esto, con el fin de indagar *in situ* la forma en que se producen y se reproducen los discursos y prácticas raciales discriminatorias. Asimismo, se focalizará en los estudiantes de los grados: 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04.

Palabras Claves: Racialización Negativa, Educación Decolonial Y Entornos Escolares.

Abstract

This research project aims to understand the negative racialization processes present in the school environments of 7th-grade students at the Juan Mejía Gómez Educational Institution (Chiriguaná, Cesar). It is based on a qualitative research methodology, specifically, a classroom ethnography. This research aims to investigate in situ how discriminatory racial discourses and practices are produced and reproduced. It will also focus on students in grades 7-01, 7-02, 7-03, and 7-04.

Keywords: Negative Racialization, Decolonial Education And School Environments.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema.....	13
Descripción y Características del Problema	13
Elaboración de la Pregunta	19
Justificación	20
Objetivos.....	22
General.....	22
Específicos.....	22
Marco Referencial.....	23
Antecedentes de Investigación	23
Marco Teórico.....	28
Racialización Negativa.....	28
Educación Decolonial.....	30
La Educación Decolonial ante la Racialización Negativa.....	31
Diseño Metodológico.....	33
Población	34
¿Por qué se Eligió el Grado Séptimo y esos Cursos en Especial?	34
Técnicas de Recolección de Información.....	35
Análisis de la Información.....	35
Consideraciones Éticas de la Investigación	35
Resultado de la Investigación	37
Explicitaciones de Contexto Educativo en los Cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04	37

La Etnografía y la Etnografía del Aula	39
La Racialización Negativa es, entre otras cosas, un tipo de Colonialidad Estética de la Existencia Corporal Humana	42
Discusión.....	55
Conclusiones	59
Recomendaciones	61
Referencias Bibliográficas	64
Apéndices.....	69
Apéndice A Preguntas a los Estudiantes sobre el Racismo	69
Apéndice B Ficha RAE	70

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>División Política-Territorial del Municipio de Chiriguaná, Cesar</i>	14
Tabla 2 <i>Cultivos de Mayor Producción Chiriguaná, Cesar para el año 2021</i>	16
Tabla 3 <i>Población Estudiantil de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez</i>	18
Tabla 4 <i>Población de la Investigación</i>	34
Tabla 5 <i>Instituciones Educativas Oficiales en Chiriguaná</i>	37
Tabla 6 <i>Colegios Privados en Chiriguaná</i>	38
Tabla 7 <i>Distribución de la Población por Género de los Grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04.</i>	38
Tabla 8 <i>Horario de Clase de Competencias Ciudadanas en los Cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04</i>	39

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Mapa del Departamento del Cesar</i>	13
Figura 2 <i>Mapa de la División Política-Territorial de Chiriguaná</i>	15
Figura 3 <i>Valor Agregado Total y por Actividades Económicas en Chiriguaná</i>	15
Figura 4 <i>Inventario Pecuario de Chiriguaná. Año 2018-2022</i>	16
Figura 5 <i>Población Étnica del Municipio de Chiriguaná (2024)</i>	17
Figura 6 <i>Fragmento de una Comunicación Personal N° 1</i>	43
Figura 7 <i>Fragmento de Comunicación Personal N° 2.</i>	43
Figura 8 <i>Fragmento de una Comunicación Personal N° 3.</i>	49

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Preguntas a los Estudiantes sobre el Racismo</i>	69
Apéndice B <i>Ficha RAE</i>	70

Introducción

La Constitución Política de la República de Colombia de 1991 reconoce jurídicamente (de *ius*) lo que ya existía en la práctica (de *facto*): una realidad social caracterizada por una profunda diversidad cultural. Esta diversidad incluye múltiples expresiones religiosas, lingüísticas, étnicas y sociales que coexisten dentro del territorio nacional. El reconocimiento de esta pluralidad se encuentra explícitamente consagrada en el artículo 7 de la *Carta Magna* (1991), el cual establece que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (art. 7).

Este marco constitucional representa un quiebre histórico frente a la Constitución de 1886, la cual, en sus artículos 38 a 41, establecía una relación de vinculación y promoción estatal hacia una confesión religiosa específica. Un ejemplo claro de esto es el artículo 40 de la antigua Constitución, que señalaba: “es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes” (1886, art. 40). Esta disposición no solo privilegiaba un sistema de valores particular, sino que también, imponía un parámetro de permisibilidad para otras expresiones religiosas y culturales, generando así un proceso sistemático de exclusión hacia formas de existencia social, cultural y religiosa que no se ajustaran a dicho modelo.

En este orden de ideas, la Constitución de 1991 representa una transformación sustancial en el imaginario jurídico y político del país. Este reconocimiento no solo tiene una dimensión declarativa, sino que también implica responsabilidades concretas para el Estado y desafíos estructurales para la sociedad civil. Por ejemplo, el artículo 13 de esta *carta magna* señala (1991):

todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin

ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (art. 13)

En consecuencia, hallamos una serie de responsabilidades por parte del Estado en “traducir” estos principios de diversidad e igualdad en políticas públicas inclusivas, respetuosas y transformadoras de las prácticas discriminatorias. Esta situación es de una gran relevancia en un país como Colombia debido a que, según el censo del DANE de 2018, en nuestro país existen más de 1.905.617 personas que se autorreconocen como indígenas, 2.982.224 personas pertenecientes a la población NARP (Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera), y 2.649 personas que se identifican como miembros del pueblo Rrom (DANE, 2019). Estas cifras demuestran la existencia de una heterogeneidad cultural-étnica, que no puede ser ignorada ni reducida a un plano secundario en las políticas públicas en general, ni en el sector educativo en particular.

Por lo tanto, para este sector (el de la educación) se plantea el reto de construir escenarios incluyentes, donde las diferencias no se conciban como compartimentos estancos ni como cápsulas herméticas —es decir, especies de mónadas leibnizianas—; si no como sistemas abiertos que interactúan, dialogan y se transforman mutuamente. La interculturalidad no debe entenderse únicamente como la coexistencia pasiva de diversas culturas, sino como una praxis de reconocimiento, respeto y enriquecimiento recíproco. Es precisamente en esta interacción donde

radica el verdadero valor de la diversidad cultural: no en la separación, sino en el encuentro y en la construcción conjunta de una sociedad más justa, incluyente y plural.

Ahora bien, el paso de un estado confesional a uno multicultural y laico —en términos de no compromiso religiosa, por lo menos, de forma explícitamente legal— ha sido un avance significativo en la historia de Colombia. Sin embargo, el verdadero reto sigue siendo *transformar* estos principios éticos en prácticas cotidianas, en especial, dentro de las escuelas.

En este contexto, esta investigación se concentra en estudiar los procesos de racialización negativa presentes en la Institución Educativa Juan Mejía Gómez del municipio de Chiriguaná, departamento del Cesar, concretamente, en algunos de los estudiantes del grado séptimo. Esta elección responde no solo a la necesidad intelectual de comprender cómo operan estas lógicas de exclusión en el ámbito escolar, sino también al compromiso con una realidad concreta que atraviesa históricamente a una comunidad del Caribe colombiano.

La división política del municipio de Chiriguaná está conformada por 4 Corregimientos, 1 Cabecera Municipal y 36 Veredas (ver Tabla 1). Asimismo, en la Figura 2 se logra observar la división espacial del municipio (ver Figura 2)¹.

Tabla 1

División Política-Territorial del Municipio de Chiriguaná, Cesar

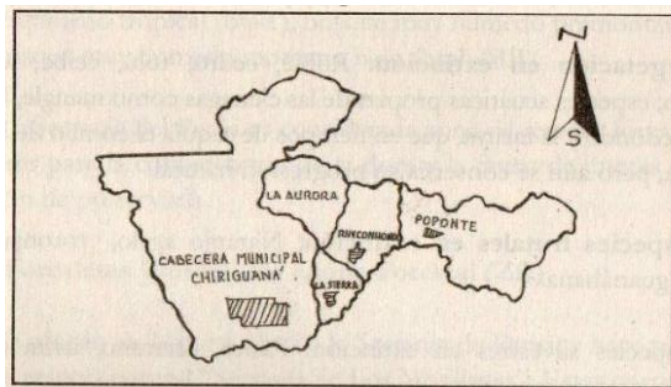
Corregimientos	Veredas
Rincón Hondo	Mula Media, Los Suárez, Las Palmiras, Arenas Blancas, El Hatillo, La Chiva de los Pozones, Similoa y Anime.
Poponte	Los Motilones, El Retiro, El Pedral, Mochila Alta, Mochila Baja, Mula Baja, Grecia, Lejía, Munda, El Paraíso, El Pancho, Cascabel y El Purgatorio.
La Sierra	Cruce de La Sierra y Anime La Vía.
La Aurora	Los Cerrejones, Aguas Frías y Ojo de Agua.
Cabecera Municipal	Celedón, Ocho de Enero, Nueva Luz, Los Mosquitos, Rancho Claro, La Estación, Los Martínez, Pacho Prieto, Madre Vieja y Las Flores.

¹ A pesar de la diversidad de comunidades que conforman el municipio de Chiriguaná, el presente proyecto de investigación solo tratará sobre un problema específico concerniente a la cabecera municipal. Por ende, las demás comunidades serán excluidas de la investigación. Asimismo, para evitar posibles malentendidos es oportuno aclarar que el nombre de la Cabecera Municipal es también la del municipio, esto es, Chiriguaná. Por lo tanto, en este documento cada vez que hablemos de Chiriguaná nos estamos refiriendo exclusivamente a la Cabecera Municipal.

Nota: Tomado de una cita Aguilar (2016, p. 62) de la Planeación Municipal, (2013).

Figura 2

Mapa de la División Política-Territorial de Chiriguana

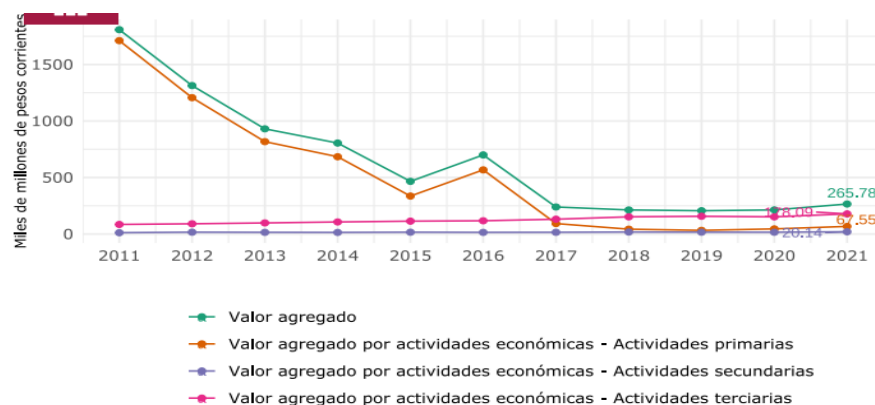


Nota. tomado de Aguilar (2016, p. 62) de una ilustración realizada por Javier E. Ruiz.

Al nivel económico la estructura del municipio es principalmente terciaria a partir del año 2017², pues, este sector supera al primario, ver la figura 3:

Figura 3

Valor Agregado Total y por Actividades Económicas en Chiriguana



Nota: información estadística del DANE. Tomada del DNP (2025, p. 15)

² Es importante anotar que esta tercerización del peso específico de las actividades económicas en el valor agregado del municipio es reciente; debido a que desde 1994 hasta 2015 la principal actividad por valor agregado era el minero (Chiriguana se encuentra ubicado en el corredor minero del centro del departamento del Cesar). Sin embargo, eso cambió a partir del traslado de otras minas de carbón en zonas aledañas del municipio; pero que no están en su jurisdicción, sino en los municipios de La Jagua de Ibirico, Becerril y El Paso.

Sin embargo, la producción agrícola aún tiene un peso en la generación productiva del municipio como se observa en el Tabla 2:

Tabla 2

Cultivos de Mayor Producción Chiriguaná, Cesar para el año 2021

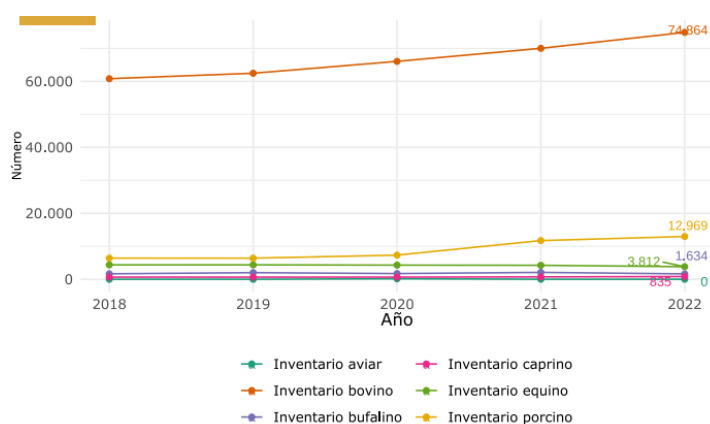
Orden por nivel de producción (2021)	Cultivo	Producción (t)	Rendimiento (r/ha)
Primer cultivo	Palma de Aceite	11.376,40	3,40
Segundo cultivo	Arroz	4.622,27	6,31
Tercer cultivo	Yuca	3.000	15
Cuarto cultivo	Maíz	1.489,20	1,88
Quinto cultivo	Limón	716,33	750

Nota. estadística del UPRA referente al año 2021. Tomado de DNP, (2025, p. 13.).

Por su parte, en la producción pecuaria aún se observa la vocación productiva bovina que ha caracterizado y reconocido a esta región:

Figura 4

Inventario Pecuario de Chiriguaná. Año 2018-2022

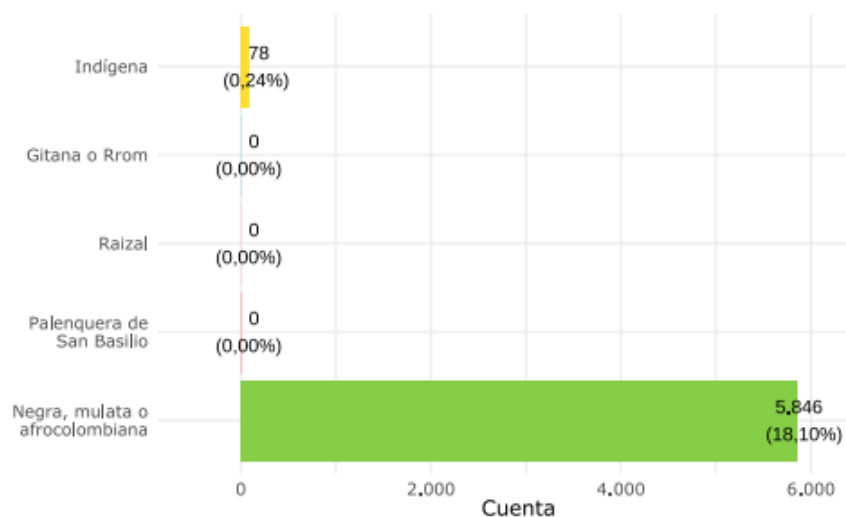


Nota. información estadística del UPRA. Tomado de DNP, (2025, p. 15.)

En lo que concierne a la caracterización étnica del municipio observamos lo siguiente:

Figura 5

Población Étnica del Municipio de Chiriguaná (2024)



Nota. estadística del DANE referente al año 2024. Tomado de DNP, (2025, p. 2)

Como ocurre en muchas regiones del Caribe colombiano —y del mundo—, Chiriguaná ha sido escenario de procesos históricos de exclusión, desigualdad socioeconómica y racialización negativa que se han *normalizado* en diversos ámbitos de la vida social, incluyendo el sistema educativo.

Las dinámicas raciales en Chiriguaná se enmarcan en una historia colonial que estructuró jerarquías raciales y sociales que aún persisten en las prácticas cotidianas. En muchos casos, las poblaciones afro e indígenas son percibidas desde estereotipos que las colocan en posiciones de inferioridad, lo cual incide directamente en la forma en que son tratadas, visibilizadas o representadas en espacios institucionales como las escuelas. Estos imaginarios sociales, arraigados en el lenguaje, los comportamientos y los relatos que circulan dentro y fuera del aula, dan lugar a procesos de racialización negativa que afectan el bienestar, el rendimiento académico y la construcción de identidad de los estudiantes racializados.

Ahora bien, el entorno educativo que será objeto de nuestra investigación es la Institución Educativa Juan Mejía Gómez, ésta tiene 3 sedes anexas y una principal con la siguiente distribución demográfica³:

Tabla 3

Población Estudiantil de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez

Población Estudiantil	Cantidad
Población estudiantil de la sede principal	1.475
Población estudiantil de las sedes	798
Población estudiantil total	2.263

Nota. información suministrada por el secretario general de la *Institución Educativa Juan Mejía Gómez para el año 2025* al suscrito.

Esta institución educativa es un espacio de formación de sujetos sociales y no está exenta de racializaciones negativas; todo lo contrario, está lejos de ser un entorno neutral, más bien, las escuelas son lugares donde se reproducen —consciente o inconscientemente— prácticas discriminatorias. Es un escenario donde se vuelve urgente y necesario problematizar las formas en que el racismo se manifiesta, se naturaliza y se legitima, tanto en las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes como en el currículo oculto, en los materiales pedagógicos y en la organización institucional.

Por tanto, este estudio busca aportar a la comprensión crítica de la racialización negativa que afectan a los estudiantes del séptimo grado en un contexto particular, con el propósito, inicialmente de conocerlo y luego de ello brindar insumos conceptuales para contribuir a una

³ La cantidad de profesores en la institución educativa es de 65.

praxis escolar crítica, liberadora y que luche contra las discriminaciones-exclusiones racializantes.

Elaboración de la Pregunta

Teniendo en cuenta lo dicho en este apartado, la pregunta problema de este proyecto es:
¿Cuáles son las manifestaciones de los procesos de racialización negativa presentes en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar)?

Justificación

La presente investigación es relevante en el campo del saber y aplicado; pues, a pesar del reconocimiento jurídico de la diversidad étnica y cultural en la Constitución Política de Colombia de 1991, aún persisten múltiples formas de discriminación racial en los espacios escolares. Dichas prácticas, muchas veces naturalizadas, reproducen estructuras históricas de exclusión que vulneran los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes pertenecientes a grupos étnico-raciales marginados. Específicamente, esta investigación se enfocará en la Institución Educativa Juan Mejía Gómez del municipio de Chiriguaná, departamento del Cesar, como un escenario concreto en el que se puedan observar y analizar estos procesos de racialización negativa.

El municipio de Chiriguaná constituye un territorio culturalmente diverso. Sin embargo, esto no se traduce *necesariamente* en relaciones sociales simétricas. Por el contrario, persisten prácticas que reproducen jerarquías raciales, sociales, semióticas y simbólicas que afectan el *goce efectivo* a derechos, la participación ciudadana y, de manera particular, el ejercicio a una educación digna e inclusiva. Esta situación se vuelve especialmente crítica en las instituciones educativas, donde las diferencias culturales y los procesos racializantes son instrumentalizados como formas de exclusión o dominación.

De allí, que la elección de la población para este de estudio (algunos estudiantes de grado séptimo) responde a la necesidad de analizar este fenómeno en una etapa crucial del desarrollo subjetivo, social y cognoscitivo del estudiantado⁴. En este nivel de escolaridad, los procesos de construcción de identidad, socialización entre pares y consolidación de imaginarios culturales son sensibles a los discursos y prácticas discriminatorias. En consecuencia, el impacto del

⁴ En la sesión de la metodología se explicará con detalle cuáles fueron las razones que nos llevaron a elegir al grado séptimo de la institución como el entorno escolar objeto de nuestra indagación.

racismo en los entornos escolares pueda tener efectos profundos y duraderos en la *constitución de sí* (su *yo*), el rendimiento académico y la proyección de futuro de los estudiantes racializados.

Igualmente, esta investigación se justifica porque aportaría a la comprensión crítica de cómo se articulan las prácticas discriminatorias en el lenguaje cotidiano, las dinámicas intersubjetivas y las representaciones culturales que circulan en las escuelas.

Este estudio —aunque de orden teórica— puede suministrar insumos conceptuales a docentes, directivos, orientadores escolares y tomadores de decisiones en el ámbito educativo, brindando elementos para la formulación de estrategias más inclusivas. Asimismo, se buscaría fortalecer los procesos de formación docente en perspectiva decolonial-crítica, aportando a la creación de una escuela que celebre la diversidad como una riqueza y no como una amenaza.

En síntesis, esta investigación pretende poder responder, por un lado, a una necesidad intelectual (esto es, conocer este proceso de racialización negativa en los ambientes escolares); por otro lado, a un compromiso ético y político con la justicia educativa, la lucha contra la racialización negativa y la dignidad de todos los pueblos que integran el estado colombiano. En tiempos donde el racismo adopta formas cada vez más sutiles, es imprescindible desenmascarar sus lógicas en los espacios que tienen como fundamento constituir sujetos críticos, libres y conscientes de su rol en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pluralista.

Objetivos

General

Analizar, desde una perspectiva etnográfica, los procesos de racialización negativa presentes en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar)

Específicos

Describir los discursos racializadores negativos presentes en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar).

Identificar las prácticas y dinámicas de interacción que configuran los procesos de racialización negativa experimentados por los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar).

Proponer estrategias pedagógicas y de convivencia escolar basadas en un enfoque decolonial para la superación de la racialización negativa en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez.

Marco Referencial

Antecedentes de Investigación

Los antecedentes están ordenados según un criterio geográfico que permita explicitar los distintos modos en que ha sido abordado el tema la racialización negativa tanto en contextos internacionales como nacionales. Esta perspectiva comparativa favorece una mejor comprensión del fenómeno en su complejidad y contextualización. En primer lugar, se presentan estudios desarrollados en otros países de América Latina y, en segundo lugar, se incorporan investigaciones realizadas en distintas regiones de Colombia, lo cual permite enriquecer el marco referencial de esta propuesta investigativa. Asimismo, al final de este apartado se hará un párrafo en la que se exponga un breve análisis sintetizador del estado del arte presentado.

A nivel internacional el artículo Cárdenas-Rodríguez (2020) examina cómo los sistemas educativos en contextos multiculturales pueden evolucionar hacia modelos de interculturalidad inclusiva, que reconozcan la diversidad como construcción dinámica y promuevan la interacción entre culturas. Asimismo, el autor señala que los enfoques asimilacionistas reproducen prácticas de discriminación al subordinar identidades culturales minoritarias. En contraste, el modelo intercultural fomenta la convivencia ética, el respeto por la otredad y la co-construcción identitaria.

Chen, Z. (2019) investigó las experiencias educativas de Estados Unidos y otras sociedades diversas, demuestra que los sistemas educativos inclusivos, sensibles a las raíces étnicas y culturales, potencian la comprensión social e interacción intercultural de los estudiantes. El autor destaca que los modelos educativos que descartan el reconocimiento de la diversidad contribuyen a perpetuar formas sutiles de exclusión y discriminación en el aula.

Salvador Madrid y Cecilia Antezana (2024) estudian el racismo en una escuela secundaria al sur de la ciudad de México a través de las vivencias y experiencias de los estudiantes que han sufrido racismos en espacios escolares. Para ello los autores analizan la vida cotidiana de los estudiantes para indagar los mecanismos sutiles y normalizados en los que el racismo se reproduce y permea a varios sistemas sociales. Asimismo, señalan el sistema educativo, en especial, las escuelas secundarias tienen formas estructurales y cotidianas que producen discriminación, exclusión y violencia.

Susana Oñate y Jorge Alfaro (2021) expone los resultados de su estudio, en el cual, sustentado en un paradigma interpretativo, un diseño cualitativo y un único caso de investigación realizado en el año 2019, con la participación de 8 estudiantes, en la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile; esto le permitió comprender las diversas prácticas de los estudiantados en respuesta al desafío de la diversidad.

Asimismo, Niurka Tellez-Rodríguez, Arturo Infante-Rivaflecha y Amanda Estruch-Tellez (2023) subrayan la relevancia de los programas educativos que pretenden o buscan prevenir la discriminación racial, en concreto en las escuelas de Cuba. Para ello, se fundamentaron en un enfoque cualitativo, en una diversidad de métodos, tales como, analíticos, deductivos, sintético, hermeneúutico, inductivo y dialectico. En ese sentido los autores lograron obtener los siguientes resultados en su investigación: 1- La existencia en las escuelas de Cuba de discriminación racial, a pesar de los programas nacionales de lucha contra el racismo. 2- Fortalecer y potenciar programas a través de los consejos populares para prevenir la discriminación racial en las escuelas en Cuba.

En lo que concierne a la academia colombiana encontramos algunas investigaciones, tales como:

Alis Perea, *et al.*, (2023), en su estudio tuvo como finalidad identificar y analizar las causas y consecuencias sociales de la discriminación entre estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Medellín; los autores evidenciaron cómo la discriminación afecta el desenvolvimiento social de los educandos y sus efectos comportamentales, sociales e individuales.

Jairzinho Panqueba y Leidy Aguilera (2021) presentan los resultados de su investigación sobre del racismo en la escuela; para ello los autores estudian el discurso legal y el medio masivo de comunicación con el objetivo de dar cuenta de los efectos e incidencias de estos en los espacios escolares. Igualmente, los autores analizan las expresiones discriminatorias, muchas de ellas aceptadas en el lenguaje corriente y coloquial; pues reflejan tradiciones sociales racistas.

Jairzinho Panqueba y Leidy Aguilera (2021) toman como estudio de caso los contextos educativos de la ruralidad urbano en Colombia mostrando una paradoja, a saber, una alta iniciativa de prácticas pedagógicas interculturales; sin embargo, una profunda discriminación en la forma de hablar, vestir y comportarse hacia estos estudiantes expresados en chistes y términos despectivos.

El artículo de Oscar Quintero (2017) expone a través de relatos biográficos de jóvenes afrocolombianos y afrocolombianas sobre sus trayectorias educativas y sus experiencias de racismo en las escuelas en Bogotá. Para ello identificaron dinámicas que vivieron estas personas desde su primera infancia y el autor empleó el concepto de racismo prosaico para entender cómo a partir de una racialización temprana, en concreto, durante la primera infancia se construyó a través de la violencia simbólica y en algunas ocasiones físicas una alteridad radical que es corporal, racializada y jerarquizada. El autor señala lo traumático y dolorosa de esta experiencia para los sujetos racializados como “negros” y “negras”.

Moreno, Sánchez y Huertas (2022) a partir de un enfoque fenomenológico investigaron las percepciones de docentes de una institución pública en Bogotá frente a la educación intercultural y el reconocimiento de la cultura afrocolombiana. Los resultados evidencian que, pese al interés del profesorado, existen prácticas escolares hegemónicas y una sobrecarga curricular que impiden una inclusión real. Se documentaron además casos de discriminación por color de piel, lo cual revela la persistencia de estas formas de exclusión dentro del entorno educativo.

También Yonier Orozco (2021) presenta una caracterización de las concepciones y conceptualizaciones de los estudiantes del grado sexto de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, con una muestra poblacional de 53 estudiantes, con edades entre los 10 y 12 años, además, estos niños se autorreconocen como mestizos y/o blancos. En ese sentido, el autor se propuso analizar, a través de una encuesta aplicada a estos estudiantes, en las cuales el investigador estableció relaciones entre dos o más componentes: clima (procedencia geográfica – características fisionómicas) y valores cognitivos-morales. Así mismo, el autor clasificó las concepciones de los estudiantes en tres categorías: a) Concepciones de no entendimiento; b) Concepciones de opinión fundamentada en juicio subjetivo; c) Concepciones de opinión trayendo conceptos de la biología. Por último, Orozco (2021), destaca en su artículo la importancia de incluir perspectivas antirracistas en la enseñanza de la biología.

Pedro Montiel y Luis Vargas (2022) efectúan una investigación desde el 2021 hasta el 2022 con el objetivo de indagar la existencia de los fenómenos de racismo y discriminación racial a través de la comunicación verbal, escrita y/o iconográfica y gestual. Igualmente, analizan cómo estas interactúan y se explicitan a partir de la conducta conscientes e inconscientes de los sujetos investigados.

El artículo de Ortega Almanza y Castro Puche (2015) estudiaron las barreras para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en una institución educativa del Caribe colombiano. Entre los hallazgos más relevante se encuentran la falta de lineamientos curriculares, la escasa capacitación docente y la desconexión entre la cátedra y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estas condiciones reflejan dispositivos institucionales que obstaculizan el reconocimiento de la identidad afrocolombiana en el ámbito escolar.

Luego de esta breve disgregación sobre el estado del arte de nuestra línea de investigación es pertinente realizar un balance sintetizador de lo expuesto hasta el momento. Lo primero que hay señalar es que existe una abundante y variada literatura sobre el racismo en las escuelas, es decir, este tema ha sido objeto de reflexión de diversas disciplinas y autores. Lo segundo, es que los antecedentes expuestos pueden ser clasificados de acuerdo al foco analítico estudiado, tales como:

A- Lo institucional como forma de promover, incentivar, dificultar o luchar contra el racismo. Este tipo de estudio se concentra en dar cuenta de la dimensión institucional (sea escolar o gubernamental) como mecanismos que afirma o niega el racismo en las escuelas. Dentro de este tipo de investigación tenemos: Chen, Z. (2019); Niurka Tellez-Rodríguez, Arturo Infante-Rivaflecha y Amanda Estruch-Tellez (2023); Ortega Almanza y Castro Puche (2015).

B- El racismo como experiencia cotidiana en las escuelas. Estos estudios se concentran en dar cuenta del racismo desde la cotidianidad de los espacios educativos, o sea, indagan por la forma en que los estudiantes viven y sufren el racismo en las escuelas. Dentro de este tipo de investigación tenemos: Salvador Madrid y Cecilia Antezana (2024); Alis Perea, *et al*, (2023); Oscar Quintero (2017); Yonier Orozco (2021); Pedro Montiel y Luis Vargas (2022). Dicho sea de paso, que nuestra investigación se inscribe en este tipo de estudio.

C- La relación escuela-sociedad en la configuración del racismo en el aula. Sin lugar a duda el racismo en la escuela es solo un subconjunto de un fenómeno mayor, a saber, una sociedad en la que existen prácticas y discursos racistas. En este sentido, diversos investigadores han abordado la relación entre la sociedad y la escuela, por ejemplo, los contenidos audiovisuales racistas de los medios de comunicación. Dentro de este tipo de investigación tenemos: Jairzinho Panqueba y Leidy Aguilera (2021); Moreno, Sánchez y Huertas (2022).

En conclusión, esta panoplia investigativa será operacionalizada en este estudio analizando la racialización negativa en su dimensión cotidiana, es decir, los antecedentes de tipo B son aquellos que aportarán más elementos para la comprensión de la racialización negativa.

Marco Teórico

Esta investigación se fundamenta en dos conceptos clave: racialización negativa y educación decolonial. El primero develará las *relaciones de poder* que perpetúan ciertos tipos de exclusiones en el ámbito escolar; mientras que el segundo pretende dar cuenta del modo en que la educación puede contribuir para su superación.

Racialización Negativa

La racialización negativa se refiere a las prácticas y discursos que re-producen la exclusión y subordinación de grupos racializados. Este fenómeno se manifiesta en múltiples ámbitos, incluyendo la educación, donde puede afectar las oportunidades y experiencias de aprendizaje de los educandos pertenecientes a grupos racializados negativamente. En ese orden de ideas, en los entornos escolares operan procesos racializadores negativos, tanto en prácticas explícitas como en mecanismos simbólicos normalizadores. Fanon (2009), en *Piel negra, máscaras blancas*, expone su impacto psicosocial. Leamos: "El negro no es un hombre. Hay una zona de no-ser, una región extraordinariamente estéril y árida, una rampa esencialmente

despojada" (p. 42). Es decir, la racialización va subjetivando a un ser que se configura a sí mismo como no deseado, como abyecto; en palabras, de Fanon habitaría la zona del no-ser. Esta deshumanización afecta la afirmación de sí del sujeto racializado negativamente, esto es, el racismo tiene como efecto subjetivador poner en suspenso la credibilidad de sí.

En esta línea de pensamiento, el maestro de Fanon, Aimé Césaire (2006) critica la colonización como un proceso que deshumaniza tanto al colonizado como al colonizador, afirmando que "la colonización trabaja para deshumanizar incluso al hombre más civilizado; lo degrada, lo despiadiza, lo embrutece" (p. 12). Esta perspectiva resalta cómo las estructuras coloniales perpetúan la racialización negativa y la violencia simbólica en las sociedades contemporáneas.

Un acontecimiento experimentado durante la experiencia docente en la Institución Educativa Juan Mejía Gómez puede ayudarnos a la comprensión de lo conceptualizado, hasta el momento, sobre racialización negativa. En mayo del presente año (2025) unas niñas del grado 7-02 fueron sancionadas disciplinariamente por el coordinador de convivencia de la institución educativa; la razón de dicha sanción era porque las niñas habían tenido una riña en las que hubo agresión física. Sin embargo, al indagar los motivos del conflicto una de las niñas argumenta que la otra le había dicho que tenía el pelo (cabello) en pausa, era un cabello malo y era negra. Es decir, el cuerpo de esa niña fue racializado negativamente, por ende, su afirmación corporal había sido puesta en cuestionamiento y ciertas dimensiones de *su* subjetividad había sido desplazada a lo que Fanon (2009) llama la zona del no ser; esto es, su cuerpo es visto a través de los atributos de la blancura y se traslada de su emplazamiento corporal (las características de su cabello) a lo de su no corporalidad (el cabello lacio).

En conclusión, los procesos de racialización negativa son prácticas, discursos y subjetividades configuradas a través de mediaciones que estructuran procesos que producen y reproducen una matriz de exclusión que niega la plenitud de ciertos humanos (esto es, socava algún elemento de la existencia humana: estético, ético, gnoseológico, político, económico, semiótico, ontológico o metafísico). ¡La racialización negativa no es un evento excepcional en una sociedad como la nuestra! ¡Todo lo contrario, es la norma normalizadora! Vale decir: *eterniza* desigualdades materiales y subjetivas en espacios como la escuela. En consecuencia, comprender este fenómeno requiere una reflexión sobre las estructuras de poder que la sustentan.

Educación Decolonial

La educación decolonial apunta a servir de instancias mediadoras para el tránsito crítico-deconstructivo de la colonialidad y de participación constructiva de una nueva facticidad social. Este enfoque va más allá de la mera inclusión de contenidos culturales en el currículo, proponiendo una transformación profunda de las prácticas educativas y las relaciones asimétricas de poder en el ámbito escolar.

Para ello se parte del horizonte categorial de Paulo Freire (1970) en lo referente al concepto de educación, es decir, esta se define como el proceso intersubjetivo configurado en una comunión mediado por el mundo. En ese orden de ideas, la educación implica, por un lado, sujetos con estados de conciencia de sí, vale decir: autoconciencia; por otro lado, coparticipación de las condiciones intersubjetivas de reproducción de la relación educativa, esto último es lo que Freire llama comunión. Sin embargo, esta definición Freireana de educación es aún general y, por lo tanto, debemos dar el paso siguiente: ¿cómo sería una educación decolonial?

Lo primero es insistir que la decolonialidad para expresarnos con Rafael Bautista Segales (2015) “es el desmontaje crítico del modo cómo la dominación se ha naturalizado y ha producido

una subjetividad pertinente a esta nueva y más sofisticada forma de dominación que ha producido la modernidad” (2015, p. 11). Lo segundo es que la educación decolonial sería, entonces, la constitución de las condiciones intersubjetivas de reproducción de la relación educativa (la comunión) mediada por: 1- el contenido crítico de desmontaje o deconstrucción del mundo de la colonialidad; 2- la proyección conceptual de “montaje” de una nueva facticidad.

Desde esta perspectiva la educación decolonial acarrea una transformación *estructural* —y microfísica— del sistema educativo, cuestionando las lógicas coloniales que han permeado las prácticas pedagógicas e incentivando la producción de conocimientos propio y crítico de la colonialidad. Este tipo de ejercicio educativo es un proyecto político-pedagógico que busca, de una u otra forma, interrumpir las lógicas coloniales de poder y saber; mientras que se valoras otras formas de existencia, resistencia y conocimiento.

En resumen, la educación decolonial se podría delimitar como un proceso transformador que busca deconstruir las prácticas educativas, promoviendo el reconocimiento, valoración de las identidades culturales-políticas diversas y fomentando relaciones simétricas en las comunidades educativas. Asimismo, es un proceso pedagógico que, desde un enfoque crítico: 1- suscita el diálogo equitativo entre culturas, desafía las jerarquías racializantes, coloniales; 2- pretende transformar las estructuras educativas para garantizar una justicia epistémica y social.

La Educación Decolonial ante la Racialización Negativa

Las instituciones educativas no solo se encuentran desafiadas por problemas concernientes a la relación enseñanza-aprendizaje; también hallamos en su seno la concurrencia de una heterogeneidad de fenómenos productos de la interacción entre, por un lado, los distintos miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia, etcétera) entre sí; por otro lado, entre ellos y el resto de la sociedad. Por consiguiente,

el desafío de todo proceso educativo, en general, y de la educación decolonial, en particular, es asumir las interacciones humanas como *modo* de potenciar las subjetividades de los miembros que la integran. Esto conlleva a que las escuelas deban reflexionar no solo sobre problemas pedagógicos; también, convivenciales y de reconocimiento de la diferencia.

Precisamente, uno de los retos convivenciales y éticos que se presentan en las Instituciones Educativas es la superación de la racialización negativa de unos miembros de la comunidad educativa sobre otros. ¿A acaso puede existir educación potencializadora y humanizadora cuando un niño es sometido a la cosificación del racismo? Evidentemente no. No obstante, ¿cómo podría la escuela crear mediaciones para ir progresivamente superando este fenómeno? Para que la escuela pueda resolver este desafío debe asumir el siguiente: ¿cómo la escuela puede dar insumos conceptuales a los profesores y a los educandos para comprender la operabilidad de la racialización negativa? ¡Saber es poder! Nos enseña la sabiduría popular. Entonces, la cuestión relevante es: qué y cuál saber ponemos al servicio de cuál poder.

Para el suscrito, el saber que está en juego es el de comprender los intrincados vericuetos de la racialización negativa en las escuelas; para, luego de ello, contribuir a su progresiva destrucción, extinción o desmantelamiento. Solo así, se podrá allanar el camino para una educación verdaderamente potencializadora. Por ende, el lugar en que se ubica esta investigación es de orden teórico; debido a que se requiere un ejercicio intelectual riguroso, para dar luces, de cómo combatir la racialización negativa.

Diseño Metodológico

El enfoque metodológico de este estudio es de tipo cualitativo, con una orientación metodológica centrada en las etnografías de entornos escolares. Este enfoque permitirá comprender en profundidad los procesos sociales, simbólicas y relacionales que configuran la racialización negativa en el contexto educativo.

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), la investigación cualitativa constituye una “acción indagatoria [que] se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7). Esta circularidad metodológica se materializará en el presente trabajo a través de una etnografía del aula, concebida como una vía para captar los procesos sociales de subjetivación que determinan el fenómeno de la racialización.

En palabras de Eduardo Restrepo (2016), la etnografía es “la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p. 16), interesándose tanto en las prácticas observables como en los significados atribuidos por los actores (Restrepo, 2016, p. 16). Es decir, no solo se busca registrar conductas, sino también interpretar cómo los actores en la escuela entienden, reproducen o cuestionan las relaciones de poder y los imaginarios raciales que atraviesan su cotidianidad. Para Maturana y Garzón (2015) “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p. 200).

Ahora bien, en lo que sigue se realiza una disgregación de la población, muestra, técnicas de investigación, métodos analíticos para estudiar la información y consideraciones éticas.

Población

Tabla 4

Población de la Investigación

Población General
Estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez, ubicada en el municipio de Chiriguaná, departamento del Cesar.
Población concreta
Estudiantes del grado séptimo pertenecientes a los cursos: 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04.

Nota. elaboración propia.

¿Por qué se Eligió el Grado Séptimo y esos Cursos en Especial?

La razón de la elección del séptimo grado responde a dos motivos:

En primer lugar, porque estos estudiantes tienen una edad que oscilan entre los 11 años a 14 años. Por lo tanto, están según datos de la UNICEF (2024) en la adolescencia temprana. Leamos: “la adolescencia temprana abarca desde el inicio de la pubertad, alrededor de los 10 o 12 años, hasta aproximadamente los 14” (párr. 17).

En segundo lugar, por motivos prácticos, es decir, los cursos a los cuales ejerzo mis funciones como profesor de secundaria a estudiantes en la etapa de la adolescencia temprana (10 a 14 años) corresponde a los cursos de: 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04⁵. En consecuencia, con ellos establezco una relación cotidiana y regular, lo cual posibilita efectuar una etnografía del aula en estos cursos.

⁵ El resto de mi carga profesoral está focalizada a estudiantes de los grados 11, vale decir, educando en edad entre los 15 a 19 años.

Técnicas de Recolección de Información

Observación participante y etnografía del aula: Se desarrollará una observación sistemática en el aula y otros espacios escolares, con el propósito de identificar interacciones, prácticas institucionales y eventos discursivos donde se reproduzcan o resistan formas racializadoras negativas.

Cuestionario a estudiantes: se realizará un breve cuestionario abierto que constará de 3 preguntas en la que el estudiante o la estudiante escribirá sus opiniones y/o comentarios sobre el tema consultado (ver Anexo A para revisar el cuestionario).

Visualización de un capítulo de un anime sobre la esclavitud: los educandos visualizarán un capítulo de un Anime llamado Vinland Saga (adaptación del manga homónimo de Makoto Yukimura), en específico, el Capítulo 1 de la segunda temporada, Esclavo. A partir de eso se recogerá *in situ* las opiniones, discursos y relatos de los/as estudiantes.

Análisis de la Información

Análisis cualitativo: La información recolectada mediante etnografía, cuestionario y visualización del capítulo de anime serán categorizadas y analizadas a través del método de codificación abierta y axial, con base en los principios de la teoría fundamentada. Esto permitirá identificar patrones, tensiones y sentidos asociados a la racialización negativa presentes en el entorno educativo.

Consideraciones Éticas de la Investigación

Esta investigación se regirá con los más altos estándares éticos; pues, los sujetos de la investigación serán adolescentes sujetos de derechos que deben ser respetados, velados y valorados por el investigador durante todo el proceso investigativo. En ese sentido, siguiendo las

directrices de Resolución 08430 de 1993 en su artículo 5: “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” (Resolución 08430 de 1993, p. 1).

Todo ello siguiendo lo más altos rigores éticos y principios normativos; pues, el respeto por las personas, en palabras del Informe Belmont (1979),

incorpora al menos dos convicciones éticas; primera: que los individuos deben ser tratados como agentes autónomos; segunda: que las personas con autonomía disminuida tienen derecho a protección [Dicho sea de paso, es el caso de los NNA que intervendrán en nuestra investigación; debido a que aún no han transitado por un desarrollo onto-socio genético (aumento de concientización, de habilidades cognitiva, emancipación legal y plena ciudadanía)]. El principio del respeto por las personas se divide entonces en dos requerimientos Morales separados: el de reconocer la autonomía y el de proteger a quienes la tienen disminuida. (p. 3)

En consecuencia, se establecerá un protocolo riguroso en el tratamiento, pero, ante todo, confidencialidad de la información recolectada, obtenida y procesada durante la investigación. Esto con el objetivo de respetar el *Habeas Data* y salvaguardar los derechos de los NNA, en especial, aquellos referentes a mantener las reservas de confidencialidad y anonimato. Asimismo, no se empleará nombres propios cuando se haga uso del cuestionario u otra técnica de recolección de datos narrativos.

Resultado de la Investigación

El presente capítulo está ordenado, de tal forma que, en primera instancia, se explicitará una breve caracterización del contexto educativo en Chiriguaná, de los cursos y el horario del aula en el que se imparte clase; en segunda instancia, una progresiva explicitación de las singularidades etnográficas del proceso investigativo; y, en última instancia, una exposición argumentativa de los resultados de la investigación.

Explicitaciones de Contexto Educativo en los Cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04

El contexto educativo de Chiriguaná está conformado, al nivel institucional, por entidades privadas y estatal, de las cuales hallamos dos Instituciones Educativas oficiales y tres colegios privados que imparten los siguientes niveles⁶:

Tabla 5

Instituciones Educativas Oficiales en Chiriguaná

	Institución Educativa Juan Mejía Gómez		Institución Educativa Rafael Argote Vega
	Preescolar: Jardín, Transición.		Preescolar: Jardín, Transición.
	Básica Primaria: Grado 1 a 5°.		Básica Primaria: Grado 1 a 5°.
Niveles	Básica Secundaria: Grado 6° a 9°.	Niveles	Básica Secundaria: Grado 6° a 9°.
	Media Académica: Grado 10° y 11°.		Media Académica: Grado 10° y 11°.

Nota: información obtenida de los PEI de cada una de las Instituciones.

⁶ Casi todas las instituciones educativas y colegios de Chiriguaná son de carácter mixto, es decir, admiten el ingreso a niños y niñas a las aulas. Sin embargo, la única entidad educativa que no es mixta es una sede primaria (sede N° 5) de la Institución Educativa Rafael Argote Vega, esta es femenina.

Tabla 6*Colegios Privados en Chiriguaná*

Colegio Jardín Infantil María Auxiliadora		Colegio José Galiano Felice		Colegio Jardín Mis Primeras Letras	
Niveles	Preescolar: Jardín, Transición.	Niveles	Preescolar: Jardín, Transición.	Niveles	Preescolar: Jardín, Transición.
	Básica Primaria: Grado 1 a 5°.		Básica Primaria: Grado 1 a 5°.		Básica Primaria: Grado 1 a 5°.

Nota: Información obtenida luego de consultar a las propietarias de los colegios.

Para el caso de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez y, en específico, los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 la distribución de la población estudiantil disgregada por género es la siguiente (ver Tabla 7):

Tabla 7*Distribución de la Población por Género de los Grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04*

7-01		7-02		7-03		7-04	
Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
12	26	22	16	21	20	20	16
Total:	38	Total:	38	Total:	41	Total:	36

Nota. información obtenida de datos oficiales de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez. La fecha de corte del registro es del 22 de agosto del 2025.

Las veces en que imparto clases a estos salones durante la jornada escolar presenta la siguiente distribución horaria (ver Tabla 8).

Tabla 8

Horario de Clase de Competencias Ciudadanas en los Cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04

Día	Lunes		Jueves	Viernes
Grado	7-03	7-04	7-01	7-02
Horario	7:05 a 8:00 am	8:00 a 8:55 am	11:15 a 12:10 am	8:00 a 8:55 am

Nota. elaboración propia.

La Etnografía y la Etnografía del Aula

Para caracterizar adecuadamente la experiencia etnográfica efectuada por el suscrito durante este año escolar desde el 03 de febrero del 2025 hasta el 22 de agosto de 2025 en los cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 es indispensable explicitar las *singularidades* de un proceso investigativo fundamentado en un método etnográfico y su concretización en nuestro estudio.

En ese sentido, lo primero a tener en cuenta es que eso que llamamos etnografía es un tipo de relación intersubjetiva emplazada en el estar coexistiendo socialmente, en la que uno de los sujetos (el etnógrafo o la etnógrafa) inteligibiliza/comprende a los otros, sus actividades, sus narrativas, sus prácticas y su mundo como momentos de un proceso intelectual-cognoscitivo, en la que, su discurso discurre sobre el discurso-hacer del otro; pero, en el orden de una elaboración gnoseológica⁷.

Sin embargo, nunca el etnógrafo o la etnógrafa puede reducir la complejidad de las relaciones intersubjetiva en las que él o ella está involucrada/o a la de una mera actividad

⁷ Evidentemente, el otro también comprende al etnógrafo/a, ya que es un estar en un movimiento recíprocamente comprensivo; pues, las relaciones humanas, intersubjetivamente hablando, implican, entre otras cosas, una relación intelectual y un cierto grado de pretensión de comprensividad. Sin embargo, no todas se inscriben en procesos gnoseológicos, vale decir, pertenecen al movimiento de algún campo del saber humano. Es, precisamente, en estos diversos órdenes del saber que se debe entender la diferencia entre la actividad intelectual etnográfica y la intelectividad intersubjetiva práctica-social.

cognoscitiva, es decir, reducir su relación con los otros, las otras solo a eso (una *praxis* gnoseológica). Precisamente, esta univocidad relacional nunca se establece porque:

1- la etnografía es una variedad gnoseológica de metarelación social que se instaura y reproduce, en lo que hemos llamado, el estar coexistiendo socialmente. El etnógrafo o la etnógrafa va a campo estableciendo relacionamiento con la pretensión de saber algo sobre los relacionamientos iniciales que hicieron emerger los segundos; por lo tanto, es una operación de segundo orden. Verbigracia: si bien una investigación cuantitativa que obtiene los datos a través de un cuestionario establece, durante un tiempo, una relación de co-presencia entre encuestado y encuestador (también podemos incluir acá los grupos de discusión, las entrevistas y demás métodos o técnicas que comparten la co-presencia); esta configura, visto desde la intersubjetividad humana, una relación acontecimental (el investigador va y hace preguntas, le responden, luego cada uno se va e incluso es muy probable que no se vuelvan a ver, esto es, su relacionamientos son acontecimientos).

Mientras que una etnografía es un acto iterativo, procesual, es decir, los sujetos se relacionan regularmente, interactúan con cierta frecuencia en el mundo de los sujetos/as investigadas, por ende, comparten el estar coexistiendo socialmente con los *otros*, las *otras*⁸.

2- es empíricamente imposible que al estar en campo se establezca una relación exclusivamente *etnográfica* con las demás personas; de allí que, existe una *potencialidad* de relacionamiento que no pueden ser conocidos o previstos *a priori*; ni ser controlada, en su

⁸ El mayor contraste, en el campo de las investigaciones sociales, frente a la etnografía, por lo menos, tal como la definimos, corresponde a los métodos de investigación de archivo y arqueológicos de excavación. Pues, en estos se relacionan una persona o conjunto de personas con un vestigio, residuo o rastros de la actividad humana. En consecuencia, no es el relacionamiento de entidades humanas intersubjetivándose para estudiar una dimensión humana, de lo humano (el caso de la etnografía, las encuestas, los grupos discusión, entre otros); más bien, es el humano indagando-se a través de un momento residual aún rastreable de su actividad.

plenitud, *a posteriori*. Por ejemplo, los conocidos casos de etnógrafos, etnógrafas que mantuvieron romances con miembros de la comunidad.

Ahora bien, lo dicho hasta el momento sobre el método etnográfico es un *atributo* genérico, es decir, algo que *es propio* de ella y, en consecuencia, no puede no ocurrir cuando se hace etnografía. Sin embargo, no da cuenta de la especificidad de nuestra experiencia etnográfica; debido a ello es pertinente comprender la singularidad de nuestra etnografía en el aula.

El atributo más importante de este trabajo etnográfico es que, para estos niños y niñas, soy su profesor. No están interactuando con un sujeto cuya comprensión, definición, roles y suposiciones le son difusas; nada de eso, por el contrario, mi relacionamiento con ellos se sitúa en una relación de poder dentro del ámbito educativo: ejerzo la relación de autoridad, sancionatoria y educativa. Entonces, la etnografía en el aula no es del mismo tipo de la del investigador/a que está estudiando las racializaciones negativas en entornos escolares, pero no ejerce función laboral dentro de la escuela.

Dicho de otro modo, su situación es más de orden contemplativa y provisional, ya que, al momento de concluir su investigación (sea de un mes, un semestre, un año o más tiempo), se cierra el relacionamiento regular con las personas e incluso, en muchos casos, no vuelve más al lugar. Evidentemente, eso no ocurre para nosotros ya que, ante todo, en la Institución Educativa Juan Mejía Gómez soy uno de sus profesores y solo provisionalmente un etnógrafo indagando por la racialización negativa en los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04.

La Racialización Negativa es, entre otras cosas, un Tipo de Colonialidad Estética de la Existencia Corporal Humana

El principal resultado de nuestra investigación al analizar los procesos de racialización negativa en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar) es el siguiente: *la racialización negativa es, entre otras cosas, una colonialidad estética de la existencia corporal humana.*

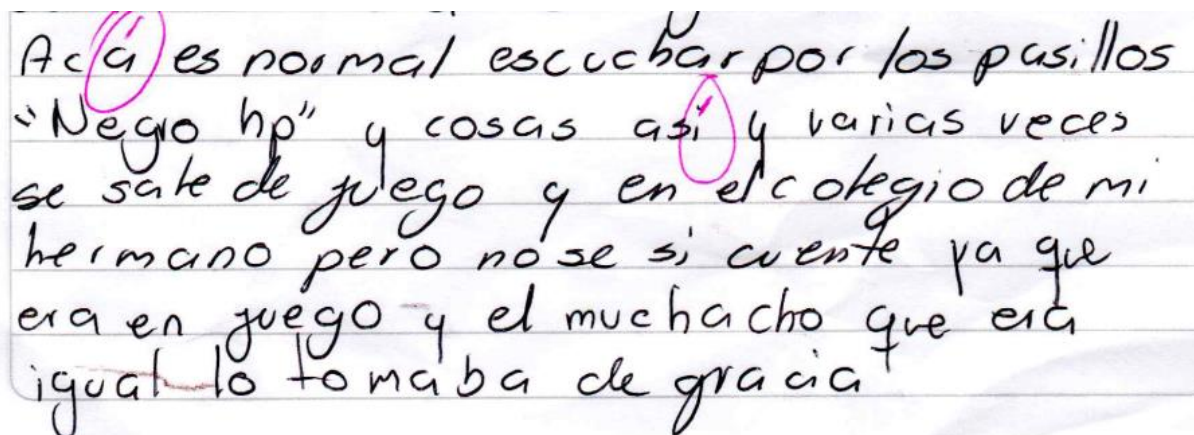
Veremos ahora una descripción de su “operabilidad” a través de nuestro análisis etnográfico.

La racialización negativa presente en estos entornos escolares se configura, esencialmente, como una *praxis verbal*; sin embargo, como bien señala Frantz Fanon (2009) “un hombre [o una mujer] que posee un lenguaje posee como consecuencia el mundo que expresa e implica ese lenguaje” (p. 50). Tenemos, entonces, que explicitar ese mundo implicado en el lenguaje (la *praxis verbal*) de estos estudiantes, aunque, no siempre sea asumido por ellos (pues, en parte, ese estado de conciencia no siempre es el resultado de un desarrollo ontogenético, sino sociogenético).

Por ejemplo, una estudiante ante la pregunta de si ha vivido o visto que alguien haya sido discriminado por racismo nos dice:

Figura 6

Fragmento de una Comunicación Personal N° 1



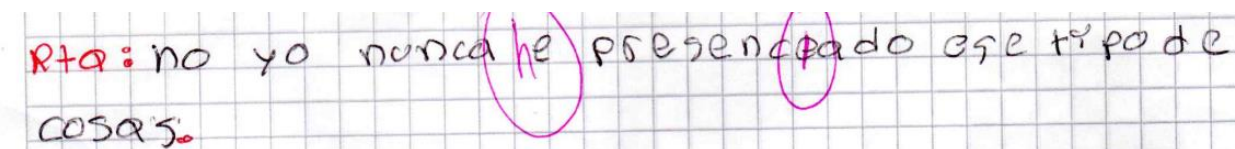
Aca es normal escuchar por los pasillos "Negro hp" y cosas asi y varias veces se sale de juego y en el colegio de mi hermano pero no se si cuente ya que era en juego y el muchacho que era igual lo tomaba de gracia

Nota. He optado por dejar las comunicaciones personales con los estudiantes, tal y como la escribieron, esto es, con su puño y letra. Asimismo, dejo en el anonimato el nombre y salón del estudiante o la estudiante que escribió el documento atendiendo a un protocolo ético y de tratamiento de datos personales. Por último, los señalados con color fucsia corresponden a una corrección del suscrito; pues, le reviso la ortografía, ¡vicios de profesor de escuela! Tomado: Comunicación Personal, julio del 2025.

No obstante, también hallamos la afirmación de una ausencia de presencia de prácticas discriminatorias raciales:

Figura 7

Fragmento de Comunicación Personal N° 2



Rta: no yo nunca he presenciado ese tipo de cosas.

Nota. Comunicación Personal, julio del 2025.

Pero, ¿a qué se debe esta diferencia apreciativa? ¿Es meramente el resultado de que son estudiantes distintos? La respuesta ante el último interrogante es que no y ante el primero es:

como bien señala la primera estudiante existe una humorización de las racializaciones negativas; no obstante, el fundamento de esto y siguiendo a Fanon (2009) es el mundo implícito que expresa ese lenguaje humorizado, es decir, el de una colonialidad estética de la existencia corporal humana. ¿Qué quiere decir esto? Veamos tres situaciones de nuestra experiencia de campo para ir apuntando a su intelección.

Situación 1. En una mañana mientras estaba dando mi clase en 7-01 una niña de otro salón (7-02) se asoma a la puerta y me pregunta que si tenía un lapicero que le prestara. Yo le dije que en este momento no. Sin embargo, un niño del salón en el que estaba dictando la clase le grita:

— “oye, pela’ fea, ve para tu salón”. Casi al instante otro niño le dice:

— “fea, vete pa’ tu salón”. Pero, este último se queda pensando por unos segundos y dice contradiciendo lo que acabó de decir y lo que dijo su primer compañero:

— “ella es blanca, tienes los ojos verdes, es bonita, está buena”.

Situación 2. Un día mientras estaba en clase en 7-04 unos estudiantes estaban entre ellos discutiendo; yo me acerco para evitar que la discusión pueda escalar e irse a golpes. Uno de los estudiantes se acerca y me pone la queja diciéndome:

— “profe, vea que le voy a dar su trancazo al otro”. Le respondo:

—No señor. Ajá, ahora, ¿qué pasó? El niño me responde:

— “profe, me está diciendo Kirikú [...] como el muñeco ese: chiquito, negro... feo”.

Situación 3⁹. Dos niñas del grado 7-02 tuvieron un altercado en la que hubo intercambio de golpes; una de ellas acusó a la otra de haberle dicho que ella tenía el pelo en pausa. Al

⁹ Esta situación ya fue parcialmente narrada en la sesión del marco teórico con fin de ilustrar la categoría de racialización negativa

preguntarles a las niñas por la significación que le dan a la expresión, me dijeron: “profe, pelo detenido, tieso, fijo, feo”.

Ahora bien, la potencialidad hiriente de una expresión lingüística no puede radicar exclusivamente en la relación significante-significado; debido a que ignora la dimensión pragmática en la que ciertos grupos de signos lingüísticos, en circunstancias locucionarias específicas, pueden generar efectos insultantes o hirientes. Por lo tanto, estos/as estudiantes estaban operando bajo una *matriz* estética, en la que ciertos rasgos existentes de la corporalidad humana aprehendidos sensiblemente son captados como *abyectos* o *inferiores*; sin embargo, esta estética de la corporalidad del existente humano no es exclusiva de la racialización negativa. Ese mismo niño que me llamó porque le habían dicho Kirikú le había dicho al otro: “orejón, Dumbo, va’i a volá con esas orejas”. Allí hay un tipo de estética de la corporalidad y, en concreto, una inferiorización de una sus características.

Incluso durante la experiencia del trabajo de campo es amplísimo el tráfico de insultos referente a rasgos corporales mientras están discutiendo. ¡La creatividad de los niños y niñas en operativizar signos apelativos de rasgos *corporales* como instrumentos de inferiorización es enorme! Por ejemplo, la lista va desde una dimensión volumétrica (el gordo ese, el flaco raquítrico), proporcional (el cabezón, el orejón, el bocón, el boca de línea, el cuello de elefante, etcétera), la altura (el enano ese, el gigante), la simetría (el manco ese, etcétera), la “incompletitud” del algún rasgo corporal (el oreja mocha, el mocho) y un largo etcétera que todo profesor o profesora ha experimentado en el aula.

No obstante, si nos percatamos cada uno de estos términos: 1- integran un conjunto de signos con *denotaciones* corporales; 2- son instrumentados como artefactos verbales con potencialidad *insultante*, porque están inscritos en un tipo de estética del cuerpo. Es decir, el

mocho, el oreja mocha, el enano, el cabezón puede generar efectos hirientes porque el niño o la niña está suponiendo *pragmáticamente*, que se alude con ello, a algo muy distinto de lo que debería ser lo bello en el cuerpo humano.

Entonces, ¿qué diferencia existe entre un insulto del tipo, orejón ese, al del tipo, negro ese? La respuesta nos la dio Fanon cuando habló de que en el lenguaje está implicado un mundo; pero, ¿cuál es el mundo implícito en este lenguaje o, mejor, en esta *praxis verbal* hablada por estos estudiantes? Ese mundo es el de la colonialidad. La diferencia radical entre el insulto, el orejón ese y el negro ese consiste en que el campo de sentido, de lucha (pues, el niño o niña insultada también suele insultar. Entonces, observamos un estar insultándose), de extensión que configura esa *estética de la existencia corporal humana* está inscrita en una colonialidad de poder que la constituyó y la constituye.

En ese orden de ideas, esos dos tipos de insultos son operaciones de procesos históricos divergentes. La *praxis verbal* racializadora negativa es el resultado de la colonización (la otro no) como nos recuerda Aimé Césaire (2006) “los tiempos de la colonización nunca se conjuga con los verbos del idilio” (p. 52)¹⁰. ¡No son juegos de niños; aunque los niños jueguen con ella! Pues, en palabras del pensador antillano “colonización=cosificación” (Césaire, 2006, p. 20). Pero, ¿acaso no somos un estado independiente y soberano hace más de 200 años? La respuesta es que “sí”; pero no somos una sociedad que haya superado la colonialidad, es decir, la formación histórico-estructural que emergió de la colonización. En palabras de Aníbal Quijano (1999) “tal colonialidad del poder ha probado ser más profunda y duradera que el colonialismo en cuyo seno fue engendrada y al que ayudó a ser mundialmente impuesta” (p. 142).

¹⁰ Esta es la razón de que haya señalado que la racialización negativa es, entre otras cosas, una colonialidad estética de la existencia corporal humana; debido a que esta dimensión (estética) solo es uno de los atributos constituyentes de la racialización negativa.

Dicho en otras palabras, de lo que estamos hablando es de un pasado aún no *plenamente* pasado. No es ese pasado de máximo paroxismo cosificador (la conquista, la sociedad colonial y esclavista); no obstante, su operatividad cosificadora aún existe, aún hier. Es decir, aún tiene efecto en la forma en que organizamos intersubjetivamente nuestra existencia; de allí que, todavía hiera¹¹. Esto se observa en dimensiones más allá de la praxis verbal de los niños, niñas; pero que tienen efectos en la *estructuración* de esta¹².

Esto lo observamos en campo cuando al realizar una actividad sobre los derechos Humanos y, en concreto, la prohibición de la esclavitud y la trata de esclavizados varios estudiantes de estos cursos exclamaban:

“¡Esclavos! ¡Negros!”.

Algunos, incluso señalaban el nombre de algún compañero o compañera:

— “X van a hablar de ti”.

Esta actividad sobre la prohibición de la esclavitud y la trata de esclavos incluía la visualización de un capítulo de un anime llamado Vinland Saga¹³, en concreto, el capítulo 1 de la segunda temporada del anime, llamado: “Esclavo”. Este capítulo narra la historia de Einar, un campesino de una aldea del norte de Bretaña, esta aldea fue invadida por traficantes de esclavos, los cuales asesinan a su madre, hermana, varios aldeanos y queman la aldea. Luego de que Einar

¹¹ Dicho sea de paso, que la apropiación asimétrica de la producción social y la estructuración de las élites tanto capitalistas-empresariales como políticas son una ejemplificación de los efectos aún actuales de la racialización más allá de su dimensión estética. Verbigracia: un profesor de la institución educativa, que también es ganadero, decía: “Yo soy un negro; pero con plata”. Recordando e insistiendo que él se separaba de sus demás congéneres, sin embargo, su decir dice mucho de una sociedad que asocia riqueza con racialización

¹² Está asociación no es exclusivamente ideacional; todo lo contrario, ha sido y aún, en cierta medida sigue siéndolo, una praxis social. Asimismo, hallamos un decir análogo al de este profesor cuando se dice: “ella o él es negra/o; pero bonita/o”. Este /pero/, que es gramaticalmente hablando una conjunción adversativa, conecta restrictivamente la racialización con belleza. ¡Transforma un *rasgo* corporal en el indicador de un alejamiento del dominio de la belleza! Presentando a la *negrura* y a la *belleza* como dos clases de existentes poco coincidentes. Por lo tanto, este dicho (entre otros) está operativizándose en esa colonialidad estética de la existencia corporal humana, de la que hemos venido hablando. Como nos recuerda Anibal Quijano (1999) “el “racismo” en las relaciones sociales cotidianas no es, pues, la única manifestación de la colonialidad del poder. Pero es, sin duda, la más perceptible y omnipresente” (p. 142).

¹³ Este anime está ambientado en el siglo XI durante las guerras entre los pueblos Vikingos y su expansión en la zona del mar del norte y el océano glacial ártico. Asimismo, expone, por un lado, la relación esclavitud y guerra; por otro lado, la consecución de la paz (el concepto de vinland). Por último, este anime es una adaptación del manga homónimo de Makoto Yukimura.

es capturado es comercializado (trata de esclavo) y vendido a Ketil, este era un propietario de una granja en Dinamarca.

Ahora bien, mientras los estudiantes veían el anime, algunos gritaban: “Corre, Einar, te van a atrapar”, “¡No, mataron a la hermana!” o arrugaban sus caras mientras observaban como era azotado Einar por intentar escapar; otros —que dicho sea de paso fueron muchos— quedaban sorprendidos y me preguntaban:

— “Profe, había esclavos blancos y ¿monos?¹⁴”.

— “Profe, todos los esclavos no eran negros”, “¿cómo así?”.

Esta asociación entre esclavitud y racialización es producto de la colonialidad del poder; pero lo es porque la cosificación de la colonización configuró intersubjetivamente una sociedad no solo esclavista, sino que legitimó la esclavitud —y en general, las relaciones de dominación de su época— a través de la racialización, de la ideología de la raza; en palabras de Aníbal Quijano (2000): “en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuesta por la conquista” (p. 203).

En este orden de ideas, para el caso de los estudiantes estas asociaciones tienen aún vigencia, porque los dispositivos de poder que las crearon aún tienen efectos sobre las formas intersubjetivas en que organiza nuestra existencia social. ¡Ese pasado no ha pasado del todo, o para ser más preciso, aún no ha sido superado! Por ende, estas asociaciones (“Profe, había esclavos blancos y ¿monos?”; “Profe, todos los esclavos no eran negros”, “¿cómo así?”) entre raza y esclavitud operan porque la colonialidad las hizo operar y las sigue operando a través de la racialización. Por el contrario, la historia de la esclavitud de los persas, los vikingos o los aztecas no afectan nuestra intersubjetividad social, no hay efectos de su “*presencia*” en nuestro presente;

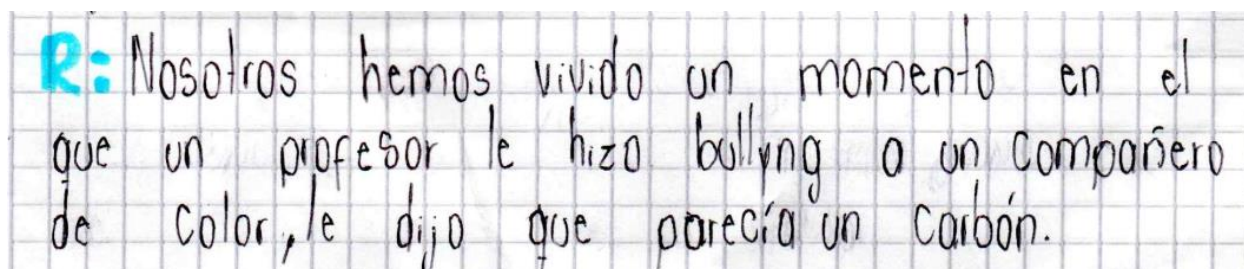
¹⁴ Es decir, el color de su cabello está situado en alguna gama del color amarillo.

es un pasado ya pasado, superado o, en palabras de los estudiantes, pisado. De allí, que todas sus ideaciones, discursos y praxis cosificadora no sea actualizada por los estudiantes mientras se están *insultando*¹⁵.

Para concluir este breve análisis etnográfico deseo exponer el reverso de la racialización negativa, esto es, la racialización positiva y cómo esta se entreteteje con el inverso de esta praxis verbal, vale decir: la praxis verbal con pretensión exaltante. Para ello, permítanme expresar una perogrullada: el niño, la niña habita un mundo creado por el adulto, desde allí actúa, en buena medida, re-creándolo. Los fundamentos de esta estética están emplazados en una facticidad que preexiste al mundo del niño/a. Precisamente, de allí la recrean nuestros estudiantes; pues, una parte del mundo adulto la afirma, leamos la siguiente comunicación personal de uno de los estudiantes:

Figura 8

Fragmento de una Comunicación Personal N° 3



Nota: Comunicación Personal, julio del 2025.

Siguiendo esta línea expositiva (la colonialidad en el mundo del adulto) es muy indicativo una experiencia vivida recientemente en una de las reuniones del área de ciencias sociales en la Institución Educativa. Una vez mientras planeábamos la logística de la

¹⁵ En nuestra sociedad existe unos colectivos en los que estos *pasados* aún tienen un cierto efecto en la forma en que se organiza intersubjetivamente su existencia, a saber, la comunidad de arqueólogos e historiadores de estos pueblos. Sin embargo, más allá de ellos/as la resonancia es muy poca e incluso nula.

conmemoración del día de la afrocolombianidad, uno de los profesores señala (de acuerdo a mi interpretación de la expresión corporal y tonalidad de la expresión lingüística) en forma que según él sería jocosa (recordemos que una de las formas en que se expresa esta praxis verbal racializadora negativa es en el plano de la humorización): “Yo no gusto de negro”. En ese momento los demás compañeros nos quedamos mirando perplejos y, al instante, ese profesor lanza una sonrisa.

El problema aquí no está en el orden del gusto o en las preferencias fruitivas de ese educador. Lo relevante acá es pensar por qué él piensa que hay ciertos *topos* susceptibles de jocosizar públicamente, de exteriorizarse, o sea, hay que pensar qué es aquello que está haciendo pensar a ese sujeto que piensa eso. ¿Cuáles son sus *supuestos*?¹⁶ Nuestro trabajo, como ya hemos señalado, ubica ese pensar que hace pensar esos tipos de pensamiento en una colonialidad estética de la existencia corporal humana¹⁷. Teniendo como supuesto una determinada estética de *lo corporal humano*; pero, ante todo, una clasificación antropológica jerarquizada. Digámoslo de forma contundente: ¡la racialización es, fundamentalmente, una clasificación antropológica jerarquizada!

¹⁶ Permítanme narrar un caso en la que los “*supuestos*” están operando y nos interpela. El año pasado mientras estaba dando la clase de sociales a estudiantes de 7° y les dictaba el siguiente fragmento (en concreto, la siguiente cita corresponde a un libro escolar llamado, *Hipertexto Sociales 7* de la Editorial Santillana):

La trata masiva de esclavos negros comenzó a finales del siglo XVI. Anteriormente, entre 1510 y 1595, la Casa de Contratación autorizaba **Licencias** o permisos de importación de pequeños grupos de esclavos negros a exploradores, conquistadores, funcionarios reales, comerciantes y empresarios mineros. Luego de 1595, el tráfico de esclavos negros se intensificó por el hallazgo de nuevas minas y la disminución de la población indígena. (2010, p. 170. Negrillas del original)

Un estudiante se levanta y me dice:

— “Profe, ¿cómo se llama cuando un blanco le dice a un negro, ¡negro!?”

El estudiante se queda recordando el nombre por unos segundos y luego exclama:

— “Profe, usted es racista. Porque es blanco y les dice a los negros, ¡negros!”.

Fue una interpelación tremenda para mí. En ese instante, no le respondí nada —aún estaba perplejo por lo que me dijo el estudiante—; no obstante, el tema me quedó resonando. Hay ciertos signos lingüísticos nominales que en contextos discursivos determinados no pueden no tener carga *axiológica* e incluso esa carga se amplifica por el sujeto que la enuncia y, en cierta medida, más allá de los modos e intenciones de enunciarla.

¹⁷ Incluso hilando en una dimensión de los afectos esos pensares y decires afectan los sentires del sujeto que lo verbaliza. Él o ella se ve afectado; pero también afecta. ¡Quedará para un futuro, si la vida así lo permite, trabajar esta dimensión afectiva de la colonialidad estética de la existencia corporal humana!

No obstante, su dimensión negativa (la racialización negativa) es solo un polo de su expresión; teniendo como su inverso simétrico la racialización positiva. ¿Qué quiere decir esto? La existencia de una praxis verbal que *capta* semióticamente, ciertos rasgos corporales apprehendidos sensiblemente, como signos de denotaciones exaltantes o antonomástica de belleza. Si nos percatamos, esta operación es del mismo tipo; pero inversa de la racialización negativa, debido a que la racialización tiene esos dos momentos constituyentes. Ilustremos esto con situación 1 que ya describimos.

Cuando el estudiante expresa el color de los ojos de la niña no lo hace con la pretensión locutiva de indicar un juicio de hecho; sino un juicio de valor. Es decir, al momento de decir: tiene los ojos verdes, él está emitiendo una praxis verbal exaltante. Asimismo, señala que ella es blanca y termina él mismo estableciendo la “conclusión” de que es bonita, está buena. Por lo tanto, ciertos rasgos marcados racialmente se instauran como indicadores exaltantes, positivos, “estéticos”¹⁸.

Es muy ilustrativo que durante la experiencia de campo —también antes de ello e incluso invito al lector o lectora que también reflexione sobre lo siguiente — nunca escuche que el color de los ojos, el tipo de cabello lacio o color amarillo fueran apelado como un *rasgo* abyecto o una *praxis verbal* con pretensión insultante o hiriente. En algunas ocasiones observé que un/a estudiante le decía al otro/a en forma despectiva: “oye, rana platanera”, refiriéndose con ello que esa persona a criterio de la otra era demasiado blanca. Sin embargo, el color de los ojos (verdes o azules) nunca fue empleado como característica con potencialidad despreciativa, hiriente. La clave aquí es entender que esto no se debe a una propiedad constitutiva u óptica. Alguien puede decir: “oye, ojos de grillo”, con la pretensión locutiva de generar efectos hirientes sobre otros/as.

¹⁸ Acá también puede colocarse de ilustración el dicho señalado en una nota de pie de página anterior, a saber, “es negra; pero bonita”. Se observa cómo a través de la conjunción adversativa está operando esa colonialidad estética.

Es decir, no existe cualidad corporal aprehendida sensiblemente que no pueda ser objeto de una semiótica de lo abyecto. ¡A cada instante la mayoría de los educadores somos testigos de la *verbalización* de un rasgo corporal transformado en el objeto sígnico de un despreciativo!

Verbigracia: la jirafa, el cuello de botella, la cara caballo, la lengua de culebra y un largo etcétera.

Entonces, nos encontramos ante una aparente paradoja: la de la potencialidad semiótica-lingüística (la praxis verbal potencial) de subsumir cualquier rasgo sensible de la corporalidad humana en una clase u otro de términos exaltantes o abyectos; pero, la de la efectiva pragmática semiótica-lingüística (la praxis verbal efectiva) de distribuir esos términos en una determinada carga valórica (abyectas-hirientes o exaltantes). En ese sentido, como ya hemos señalado el mundo implicado en ese *lenguaje* es el de una colonialidad estética de la existencia corporal humana.

Si leemos nuevamente las palabras de los estudiantes que señalan que un profesor le dijo a un niño que “parecía un carbón” y esa expresión es un acto de bullying; lo que opera aquí es una carga valórica — sumado al agravio de quién lo dice (¡un profesor!) — en la que un término relacionado con otro supone una forma de negación. Por el contrario, la expresión eres blanca como la nieve relaciona términos suponiendo una forma de positivización. Esto se realiza porque existe una organización intersubjetiva que “*ordena*” la dimensión de la semioticidad lingüística a través de las valoraciones de la colonialidad y ella es, en buena medida, colonialidad.

De allí, la lucidez de Fanon (2009) al argüir de que hay una zona del no-ser y esta es, precisamente, la que se *activa* en la racialización negativa; debido a que hace que alguien habite una zona configurada como lo no deseado, lo carente. Mientras que la otra es la zona del *ser* (el de la blancura) es lo establecido como lo deseado, lo exaltado. Aquí es muy dicente las narrativas de los estudiantes cuando discuten su lugar en este constructo ideológico de

clasificación antropológica jerárquica: “yo no soy negra; soy morena”. Dicho en otras palabras, ella o él se clasifican dentro de este constructo en un lugar divergente a lo no deseado.

Para terminar este análisis etnográfico vamos a describir una experiencia durante el trabajo de campo que, desde nuestra interpretación, “*sintetiza*” lo que hemos tratado de exponer en este documento. Hace unos meses los profesores de educación física realizaron un día deportivo y recreativo dentro de la Institución Educativa; para ello emplearon las instalaciones deportivas de la escuela (cancha de microfútbol y baloncesto) y ubicaron en varios puntos de la institución unas mesas para jugar tenis de mesa.

Los educandos se turnaban su participación en el juego a través de dos reglas: 1- el que perdía el set salía e ingresaba otro; 2- si alguien ganaba muchas veces, también debía salir para darle la oportunidad a que los demás jugaran. Mientras estaban jugando, de repente, dos estudiantes que estaban observando la partida (y esperando su turno para jugar) empiezan un intercambio de insultos:

- Estudiante 1: “malparido, cara’ e verga”.
- Estudiante 2: “Será tu madre, hijueputa”.
- Estudiante 1: “Diente de burro, chupa verga”.
- Estudiante 2: “puedo sé feo; pero, por lo menos, no soy negro. Yo soy blanco”.

Luego de esto los estudiantes se encaran para irse a un intercambio de golpes; pero, gracias a la participación de un profesor y mi persona que estábamos allí los separamos y se le realizó la debida recriminación.

Lo primero es comprender que este acontecimiento “*expresa*” una composición de múltiples determinaciones, es decir, lo que está en juego no es solo la racialización negativa y positiva a través de una colonialidad estética de la existencia corporal humana; también

hallamos: un determinado sistema de sexo/género, una masculinidad exacerbada y una operativización verbal sexualizada-sexualizante con pretensión hiriente. Sin embargo, estos fenómenos exceden el objeto de nuestra investigación —el gran dilema de toda investigación científica: ¡circunscribir gnoseológicamente *algo* que nunca puede estar plenamente circunscrito! —; pero señalamos su existencia para explicitar el carácter imbricado del fenómeno estudiado.

Lo segundo a comprender es, lo ya señalado, la dimensión dual de la racialización: 1- la negativa; 2- la positiva. ¡Está carga *axiológica* distribuida en dos grandes polos clasificatorios de la valorización! Ahora bien, este intercambio recíproco de insultos entre los estudiantes nos presenta ese *arsenal* racializante, ese estar ubicado, ubicándose y ubicando en una instancia racializadora. Pues, situar al otro en esa zona del no-ser es una forma de, paralelamente, constituirlo y constituirse. Al decir: “por lo menos, no soy negro. Yo soy blanco”. Expone a la negrura como la zona de la mayor abyección. Pueden decirle que es feo e incluso asumir “*la fealdad*”; pero posee un momento del ser de cual afirmarse: “yo soy blanco”. La blancura es su *zona* de seguridad, es su “*salvavida*”, en ese instante, ante cualquier valorización estética y estetizante.

Discusión

En este apartado se pretende discutir la relevancia de una educación decolonial, como una de las instancias prácticas, que contribuyan a la superación de la racialización negativa. En palabras de Rafael Bautista Segales (2015) “la descolonización es el desmontaje crítico del modo cómo la dominación se ha naturalizado y ha producido una subjetividad pertinente a esta nueva y más sofisticada forma de dominación que ha producido la modernidad” (2015, p. 11). Entonces, la pregunta es la siguiente: ¿cómo los procesos educativos pueden constituir mediaciones operativas para la deconstrucción decolonial del mundo producido por la colonialidad?

Sin embargo, este problema será caracterizado bajo los siguientes puntos: 1- comprender que el concepto de educación denota un contenido categorial más amplio que el de escuelas, es decir, este último es solo una forma histórica-institucional de configurar la relación de enseñanza-aprendizaje (una forma histórica de praxis educativa). Por ende, una educación decolonial no se circunscribe a la institucionalidad de la escuela; 2- las escuelas son instituciones ambiguas en relación al mundo de la colonialidad-dominación, o sea, las escuelas emergieron, se constituyeron y fueron constituidas como instituciones no solo de socialización del saber, sino que también, como aparatos de disciplinamiento y *subjetivación* de las relaciones de dominación y colonialidad. No obstante, no solo pueden ser eso, sino que podrían *devenir* como instituciones que vayan desmontando y desmontándose como aparatos de colonialidad.

La escuela podría convertirse en una instancia de educación decolonial, si esta deviene primero, en una forma distinta de institucionalidad de la praxis educativa. No basta con implementar la cátedra de estudios afrocolombianos, para crear condiciones de superación de la racialización negativa¹⁹. Pues, aún la escuela, tal como *es* en la actualidad, re-produce el mundo

¹⁹ En el apartado de recomendaciones sugiero algunas medidas que se podría implementar para ir transitando el camino de superación de la colonialidad, vale decir, el tránsito decolonial.

de disciplinamiento moderno-colonial, esto es, su colonilidad moderna. En consecuencia, la escuela, como una forma institucional de praxis educativa, no es solo el terreno en el que se desenvuelve la disputa; también es el terreno que hay que disputar, todo ello, con la pretensión de transformar una forma institucional de praxis educativa por otra. De allí, que la decolonialidad en palabras de Rafel Bautista Segales (2014):

No es un movimiento al interior de la totalidad ontológica de la política moderna, sino un movimiento que irrumpe desde una exterioridad crítica, como lugar de emanación del sentido del movimiento. Se trata, en efecto, de un salir de lo dado o establecido como totalidad cerrada; pero no es un salir por salir, porque se puede salir también al vacío. Es un salir de la dominación a la liberación. Por eso se trata de un salir autoconsciente. La descolonización es el proceso de la producción [intersubjetivamente hegemónica] de esta autoconsciencia. (p. 22)

Este lugar de emanación desde el cuál emerge la irrupción disruptiva es la *estructura* alterativa del otro, o sea, es aquel *ser* humano que ha sido negado; pero irrumpe o niega esa negación que lo negaba, porque él o ella puede *ser* otro, ante aquello que lo negaba o incluso: ¡ante lo que *ahora es!* Eso es lo que señala Dussel (2011) cuando nos dice: “el otro es alteridad de todo sistema posible, más allá de “lo mismo” que la totalidad siempre es” (p. 81). Luego Dussel arguye que la exterioridad debe ser entendida como trascendentalidad interior, leamos: “ninguna persona, en cuanto tal, es absolutamente y sólo parte del sistema. Todas, aún en el caso de las personas miembros de una clase opresora, tienen una trascendentalidad con respecto al sistema, en el interior del mismo” (2011, p. 88).

Esta trascendentalidad interior o, si se quiere, exterioridad relativa a una facticidad social vigente es esencial para comprender la posibilidad de la decolonialidad; por ejemplo, nuestro

niño que se jacta de su blancura como dispositivo de, por un lado, afirmación paródica de sí; por otro lado, de su ausencia en el otro como atributo abyecto, puede transitar el proceso de superación de la racialización negativa, porque es posible que él *devenga en ser otro* a lo que es ahora en un mundo de colonialidad. Ese tránsito de educarse, educarnos de otro modo de lo que somos, abre la apertura posibilitante de la liberación. Pero, es una educación, tal como nos enseñó Paulo Freire (1970) “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 86).

Sin embargo, queda implícito el siguiente problema: si, es posible que el ser humano configurado en una facticidad social vigente pueda devenir otro trascendente a ella, entonces, cualquier ser humano puede trascendentalizar al sistema vigentes, es decir, superarlo o, más bien, participar en el proceso de su superación. La respuesta hay que darlo en dos niveles: 1- el de la posibilidad genérica de la estructura alterativa del ser humano. En este nivel es sí. ¡Todos, todas podemos devenir en *ser otros, otras!* 2- el de la facticidad vigente en el que todo ser humano deviene sujeto. En este nivel la respuesta es que no o, para ser más preciso, nunca ha existido ni existirá comunidad humana con plenitud ética, ni sujeto humano actuando con eticidad absoluta. Pues, si hay un sistema que niega a alguien es porque hay uno que afirma superlativamente a otro, vale decir, la colonialidad —e incluso cualquier sistema de dominación— no es pura negación o negación pura; hay sujetos que experimentan la colonialidad como positivización de sí. En nuestro estudio es lo que hemos llamado racialización positiva y se observa en los educandos que enarbolan su blancura.

Por ende, como han señalado tantos pensadores “la liberación es un parto. Es un parto doloroso” (Freire, 1970, p. 39). Así como la colonización como insistía Aimé Césaire (2006) nunca se conjugaba con los verbos del idilio, la liberación decolonial nunca, aunque lo deseemos

y lo intentemos puede ser enteramente idílica. De allí, que el desafío está en reducir los dolores de parto, en mantener el mayor grado de eticidad posible, ante una situación, que nunca es exhaustivamente ética; debido a que la liberación, nos guste o no, es también una negación de la negación; por lo tanto, está negando algo de alguien.

Una educación decolonial tiene que implicar negar algo de alguien, ese mundo, esa facticidad que es vivida por *él o ella* de forma fruitiva, positiva y positivizadora para sí. Tiene que ir construyendo una praxis educativa que excluya ciertos discursos, instituciones, ideaciones, idealizaciones y prácticas vividas e incluso añoradas por alguien; ya que si alguien no afirmase ese mundo no habría necesidad de luchar contra los efectos negativos que genera en otro. ¡Sería una tarea vaciada de contenido! ¡Una mera actividad lúdica! Eso pasaría, por ejemplo, si habláramos de negar el mundo del colonialismo y esclavitud vikinga entre nosotros.

De allí, que esto sea un proceso educativo que va constituyéndose con la pretensión de ir negando ese mundo que niega e ir afirmando el sujeto que es, para ese mundo, un *ser* negado. Es una educación de cuatro vías: 1- niega una negación; 2- afirma la positividad alterativa del *alguien que era negado* en la facticidad social vigente; 3- afirma la positividad alterativa de *ese alguien* que se afirmaba a través de esa facticidad social vigente que negaba a otro; 4- una praxis creadora que constituya las mediaciones subjetivas e intersubjetivas de una *nueva* facticidad social. El nivel 3 es igual de indispensable que los dos primero, debido a que involucra negar la posibilidad de transformar a ese sujeto negado en el “*negador*” futuro, a saber, transustanciar los términos de la dominación sin superarla; pero, esto solo se logra si se transita hacia una nueva facticidad. En ese sentido, la educación decolonial está apuntando, en última instancia, en participar en la construcción de una nueva sociedad.

Conclusiones

Analizar la racialización negativa en entornos escolares conllevó indagar más allá de los procesos educativos y aproximarse a la dimensión ideológica-valórica del problema. Para ello, se debió ir explicitando los supuestos axiológicos y pragmáticos que daban sentido a una praxis verbal configurada en un intercambio de exaltaciones e insultos. Este fenómeno se estudió etnográficamente, es decir, observando la cotidianidad de la racialización negativa en los educandos de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04. A su vez, este corpus etnográfico fue interpretado a partir de la hipótesis de que *esta es, entre otras cosas, una colonialidad estética de la existencia corporal humana*.

Desde este punto de vista, se trató de mostrar la forma operativa de la colonialidad como determinante de la racialización negativa. Pues, de una u otra forma, se trató de exponer que los juicios estéticos y estetizantes de los educandos en torno a *rasgos* aprehensibles sensorialmente no tienen el mismo contenido intersubjetivo determinante. La locución semiótica puede ser analógica; pero su materialidad performativa no es la misma. No se fundamentan desde la misma *lógica* de poder: el cara ‘e burro y el piel de carbón, si bien, comparten una semiosis locutiva que objetualiza axiológicamente rasgos corporales, no se organizan a través de los mismos dispositivos de poder, ni sus efectos o, mejor, sus afecciones no se entretajan del mismo modo con el resto de la discursividad e intersubjetividad social. Ya hemos señalado que la facticidad social que da sentido y hace sentir esa praxis verbal es el de la colonialidad.

La colonialidad afecta y crea, en buena medida, el modo en que configuramos intersubjetivamente nuestra vida en sociedad. Sin embargo, ella no es un proceso consumado o absoluto, debido a la exterioridad relativa del *otro*, *la otra*, o sea, su trascendencia interior interpela su pretensión de totalización. ¡Dónde hay dominación; hay resistencia! Ese tráfico de

insultos y exaltaciones muestra que las relaciones de poder están permanentemente re-haciéndose.

Precisamente, por eso es que existe la posibilidad de la irrupción de la liberación, de la crítica y, en nuestro caso, de una educación decolonial. ¡El partido no se ha acabado! ¡No ha acaecido el fin de la historia! Entonces, los educadores críticos nos situamos ante este problema de forma desafiante: ¿cómo crear las mediaciones para contribuir —aportar nuestro granito de arena— a una educación decolonial? Y, por lo tanto, que vaya deconstruyendo, entre otras cosas, la racialización negativa. En el siguiente apartado hay unas pequeñas ideas para ir apuntando a esa dirección.

Recomendaciones

En este último apartado del presente documento, en el que quedará para el lector la finalización de la aventura de la lectura y para el escritor la finitud de su creación, se expone de forma provisoria e insuficientemente reflexionada, algunos apuntes, que, si bien están pensado para la Institución Educativa Juan Mejía Gómez, pueden ser replicado en condiciones análogas y, de esta manera, ser insumos para navegar el camino de otra sociedad. Para ello lo expondré siguiendo un criterio de dificultad performativa, a saber, de menor a mayor dificultad:

La Institución Educativa Juan Mejía Gómez debe realizar capacitaciones para los profesores y profesoras sobre lucha contra el racismo, sexismos, la homofobia y cualquier otra forma de discriminación. Esto con el objetivo de ir interpelando al profesorado ante los desafíos de la superación a cualquier forma de discriminación, exclusión y/o dominación.

Implementar talleres con los estudiantes sobre la no racialización negativa. De ese modo, situar en los educandos la conciencia del efecto negativo que genera estas formas de discriminación. Asimismo, estos talleres deben estar acompañados de un discurso crítico contra cualquier forma de discriminación dentro y fuera de la escuela, es decir, que los jóvenes comprendan que hay conductas verbales y corporales que no son válidas.

Pintar más murales en los que se exalten la belleza de las mujeres y hombres negros; debido a que ¡el fuego se combate con fuego!, ¡un dispositivo estético se combate contra otro dispositivo estético! Se requiere ampliar el horizonte de estetización de los cuerpos que han sido negados en esta dimensión.

Reorganizar la cátedra de estudios afrocolombiano. No se trata solo de implementarla, si no de reordenarla al servicio de una crítica antirracistas y bajo formar de agrupación que excedan la clasificación por salones. Lo primero es que el contenido de esta asignatura no es meramente

un saber disciplinar historiográfico, más bien, de lo que se trata, es el uso de estos saberes con el fin de ejercer una educación crítica del racismo y la colonialidad. Lo segundo es que esta asignatura tendría más provecho, si la forma de agrupar a los educandos que interactúan durante la clase, no fuera a través del criterio de pertenencia a un curso; si no a partir de las experiencias de los/as estudiantes sobre la racialización negativa. De este modo, el estudiante experimenta el discurso crítico de la cátedra de estudios afrocolombiano no como una asignatura más, sino como, la manera en que concurren experiencias críticas sobre la racialización negativa. Evidentemente, acá encontramos mayores dificultades porque toca cuestionar el modo en que el sistema educativo agrupa a la población estudiantil.

Fortalecer la educación popular en las escuelas, esto es, articular estas dos praxis educativas dentro de los entornos escolares. Esto implica cuestionar la hegemonía de las escuelas en la formación de los niños, niñas y adolescentes en nuestra sociedad. La sociedad moderna configuró la escuela como dispositivo con pretensión de uni-versalidad en la subjetivación educativa/gnoseológica humana. Por ende, constituyó a las escuelas como la fortificación “exclusiva” de la *educación*. Negando las diversas praxis educativas y constriñendo el espacio del desarrollo de otras más allá de la escuela.

Pero, ¿por qué sería relevante que los educadores populares participaran, con cierta frecuencia, en el mundo de las escuelas? ¿Acaso ese ejercicio crítico educativo no lo podrían realizar únicamente los profes de estas instituciones educativas? Lo que sucede es que los profes de las escuelas no suelen estar familiarizados, en tanto educadores, a los vericuetos de los movimientos sociales, la crítica contra la dominación ni la colonialidad; mientras que un educador popular se desenvuelve y se instruye en ese escenario. Los profes de escuela se forman, esencialmente, como educadores de algún campo disciplinario del saber humano; por el

contrario, los educadores populares emergen como *formadores* en una praxis emancipadora. Esto se nota cuando los profes de escuela hablan sobre el racismo o hacen talleres sobre él. Es muy frecuente que no sepan cómo trabajar ese tema, vale decir, no suelen saber cómo trabajar procesos de transformación de subjetividades no gnoseológicas; pues, sus saberes están orientados a la formación de subjetividades gnoseológicas.

No obstante, este apunte es el de mayor dificultad performativa: a- bajo la normatividad vigente esto no es posible; b- cuestiona toda la fortificación de la escuela como institución exclusiva de la praxis educativa; c- cuestiona al mismo profesorado, los cuales muchos de ellos se opondrían a perder su privilegio de educadores exclusivos de las nuevas generaciones. En consecuencia, este apunte se inscribe en el movimiento del desmontaje crítico de la sociedad actual y su colonialidad. ¡No puede haber una nueva sociedad, si no existe intersubjetividades e institucionalizaciones nuevas!

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Luis. (2016). *Chiriguaná. Historia y Cultura*. Edición del Autor.
- Almanza, C. A., & Puche, R. C. (2015). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación básica, caso Instituto Freinet Municipio de Tolú, Sucre – Colombia. *Revista Ciencia Latina*, 1(1), 8348–8360.
- Bautista, Rafael. (2014). *La Descolonización de la Política. Introducción a una Política Comunitaria*. Plural Editores; AGRUCO.
- Bautista, Rafael. (2015). Tres Reflexiones des-coloniales. *Analéctica*, vol. 1, núm. 9, marzo-abril, pp. 7- 31.
- Cárdenas-Rodríguez, R. (2020). Educación intercultural inclusiva en sociedades multiculturales. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.
- Chen, Z. (2019). Educational diversity and cultural heritage in globalized contexts. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 3(1), 1–13.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y Comportamental. (1979). *Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. [Traducción de Bioeticaweb]. Universidad de Navarra, Centro de Documentación de Bioética.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (16 de septiembre del 2019). *Población Indígena de Colombia. Resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (6 de noviembre del 2019). *Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera de Colombia. Resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE.
- Departamento Nacional de Planeación. (2024). *Ficha Estadística de Chiriguaná*. TerriData, Sistema de Estadísticas Territoriales
- Dussel, Enrique. (2011). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Freire, Paulo. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Venegas, M. R. (2018). Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay. *RELAPAE*, (9), 94-109.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Madrid, S., & Navia Antezana, C. (2024). Racismo en una escuela secundaria desde la voz de los y las jóvenes. *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 13(25), 23–32.
- Maldonado, C., Prieto, F., Cobos, F., & Cristancho, H. (2010). *Hipertexto Sociales 7*. Editorial Santillana S.A.
- Maturana, G., & Garzón, C. (2015). Etnografía escolar: reflexiones metodológicas para el estudio de las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 193–214.
- Maturana, Gerson y Garzón, Cecilia. (2015). La Etnografía en ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Universidad Militar Nueva Granada, Vol. 9 No. 2, 192-205.

- Mena, María. (2011). Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá. En: López, Néstor (coord.). *Escuela, identidad y discriminación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, pp. 149-164.
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución número 8430 de 1993 (octubre 4)*. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
- Montiel, Pedro y Vargas, Luis. (2022). “*El silencio que habla*”: *Prácticas de racismo y discriminación racial en el Colegio Débora Arango Pérez IED de la localidad de Bosa en Bogotá-Colombia* [Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Estudios Afrocolombianos de la Pontificia Universidad Javeriana] Pontificia Universidad Javeriana.
- Oñate Escobar, Susana Arlette. y Alfaro Urrutia, Jorge Eduardo. (2021). Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-27.
- Orozco Marín, Y. A. (2021). Concepciones de estudiantes sobre enunciados científicos de racismo geográfico en Colombia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 1016-1020
- Ortega-Almanza, C. A., & Castro-Puche, R. (2015). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación básica: Caso Instituto Freinet, Tolú. *Ciencia Latina*, 2(4), 8347-8360.

- Panqueba Cifuentes, J. F., & Aguilera Martínez, L. A. (2021). Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia: Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana. *Revista Arista-Crítica*, 1(1), 26–42.
- Perea, Alis; Zapata, Ana; Fernández., Jennifer y Fernández, Luisa. (2023). *Efectos sociales de la discriminación entre los estudiantes de 13 años en una institución educativa del municipio de Medellín*. [Trabajo de grado para optar al título de Trabajo Social de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia]. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.
- Quijano, Aníbal. (1999). ¡Qué tal raza! En: *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, N°. 48, diciembre, pp. 141-152.
- Quijano, Anibal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO), pp. 201-246.
- Quintero Ramírez, Ó. (2017). Aprendiendo la “R”: Racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 105–125.
- República de Colombia. (1886). *Constitución Política de Colombia 1886*.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y ética*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- UNICEF España. (2023). *Infancia y adolescencia: qué es y qué edad empieza*.
<https://www.unicef.es/blog/infancia/adolescencia-que-es-y-que-edad-empieza>

Valencia-Moreno, W. A., Sánchez-Fontalvo, I. M., & Huertas-Díaz, O. (2022). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en educación intercultural: Realidades y desafíos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 66, 219-241.

Apéndices

Apéndice A

Preguntas a los Estudiantes sobre el Racismo

TALLER SOBRE EL RACISMO

1- ¿Qué entiendo por racismo?

2- ¿Alguna vez he vivido o he visto alguna experiencia racista?

3- ¿Cuáles derechos son violentados cuando alguien incurre en actos racistas?

Apéndice B

Ficha RAE

Título	Análisis sobre los procesos de racialización negativa presentes en los entornos escolares de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar)
Modalidad de Trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	Etnoeducación, Cultura y Comunicación
Núcleo Problémico	Esta línea pretende abordar la construcción de nuevos paradigmas relacionados con contextos etnoculturales e interculturales desarrollados a través de los aprendizajes intraculturales, interculturales y modelos alternativos contemporáneos de educación y pedagogía.
Autores	Jesús Elías Díaz Piñeres
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	16 de septiembre del 2025
Palabras claves	Racialización negativa, educación decolonial y entornos escolares.
Descripción.	Este proyecto de investigación pretende conocer los procesos de racialización negativa presentes en los entornos escolares de los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez (Chiriguaná, Cesar). Para ello, se fundamenta en una metodología de investigación cualitativa, basada en una etnografía del aula. Todo ello para poder indagar <i>in situ</i> la forma en que se producen y se reproducen los discursos y prácticas raciales discriminatorias. Asimismo, se focalizará en estudiantes del grado 7° de esta institución educativa, en concreto, en una muestra poblacional de los cursos 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04.
Fuentes	Almanza, C. A., & Puche, R. C. (2015). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la

	<p>educación básica, caso Instituto Freinet Municipio de Tolú, Sucre – Colombia. <i>Revista Ciencia Latina</i>, 1(1), 8348–8360.</p> <p>Bautista, Rafael. (2014). <i>La Descolonización de la Política. Introducción a una Política Comunitaria</i>. Plural Editores; AGRUCO.</p> <p>Bautista, Rafael. (2015). Tres Reflexiones descoloniales. <i>Analéctica</i>, vol. 1, núm. 9, Marzo-Abril, pp. 7- 31.</p> <p>Césaire, A. (2006). <i>Discurso sobre el colonialismo</i>. Ediciones Akal.</p> <p>Dussel, Enrique. (2011). <i>Filosofía de la Liberación</i>. Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Fanon, F. (2009). <i>Piel negra, máscaras blancas</i>. Ediciones Akal.</p> <p>Freire, Paulo. (1970). <i>La Pedagogía del Oprimido</i>. Siglo XXI Editores.</p> <p>Gómez Venegas, M. R. (2018). Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en casos Chile y Uruguay. <i>RELAPAE</i>, (9), 94-109.</p> <p>Mena, María. (2011). Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá. En: López, Néstor (coord.). <i>Escuela, identidad y discriminación</i>. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPÉ-Unesco, pp. 149-164.</p> <p>Oñate Escobar, Susana Arlette. y Alfaro Urrutia, Jorge Eduardo. (2021). Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión.</p>
--	---

	<p><i>Revista Actualidades Investigativas en Educación</i>, 21(3), 1-27.</p> <p>Quijano, Aníbal. (1999). ¡Qué tal raza! En: <i>Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones</i>, N°. 48, diciembre, pp. 141-152.</p> <p>Quijano, Anibal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, Edgardo (comp.), <i>La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas</i> (Buenos Aires: CLACSO), pp. 201-246.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Los títulos más relevantes de la presente obra son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racialización Negativa. • Educación Decolonial. • La Educación decolonial ante la Racialización Negativa. • La Etnografía y la Etnografía del Aula. • La Racialización Negativa es, entre otras cosas, un tipo de Colonialidad Estética de la Existencia Corporal Humana.
<p>Metodología</p>	<p>La investigación se fundamenta en un análisis etnográfico de las interacciones cotidianas de los estudiantes de los grados 7-01, 7-02, 7-03 y 7-04 de la Institución Educativa Juan Mejía Gómez. Asimismo, se realizó un breve cuestionario de tres preguntas para conocer las percepciones de los estudiantes sobre el racismo.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Las principales conclusiones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La racialización negativa es, entre otras cosas, una colonialidad estética de la existencia corporal humana. • Los juicios estéticos y estetizantes de los educandos en torno a <i>rasgos</i> aprehensibles sensorialmente no tienen el mismo

	<p>contenido intersubjetivo determinante. La locución semiótica puede ser analógica; pero su materialidad performativa no es la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La colonialidad afecta y crea, en buena medida, el modo en que configuramos intersubjetivamente nuestra vida en sociedad. • La educación decolonial es una educación en cuatro vías: 1- niega una negación; 2- afirma la positividad alterativa del <i>alguien que era negado</i> en la facticidad social vigente; 3- afirma la positividad alterativa de <i>ese alguien</i> que se afirmaba a través de esa facticidad social vigente que negaba a otro; 4- una praxis creadora que constituya las mediaciones subjetivas e intersubjetivas de una <i>nueva</i> facticidad social.
<p>Referencias</p>	<p>Aguilar, Luis. (2016). <i>Chiriguaná. Historia y Cultura</i>. Edición del Autor.</p> <p>Almanza, C. A., & Puche, R. C. (2015). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación básica, caso Instituto Freinet Municipio de Tolú, Sucre – Colombia. <i>Revista Ciencia Latina</i>, 1(1), 8348–8360.</p> <p>Bautista, Rafael. (2014). <i>La Descolonización de la Política. Introducción a una Política Comunitaria</i>. Plural Editores; AGRUCO.</p> <p>Bautista, Rafael. (2015). Tres Reflexiones descoloniales. <i>Analéctica</i>, vol. 1, núm. 9, marzo-abril, pp. 7- 31.</p> <p>Cárdenas-Rodríguez, R. (2020). Educación intercultural inclusiva en sociedades multiculturales. <i>Oxford Research Encyclopedia of Education</i>.</p> <p>Césaire, A. (2006). <i>Discurso sobre el colonialismo</i>. Ediciones Akal.</p>

	<p>Chen, Z. (2019). Educational diversity and cultural heritage in globalized contexts. <i>International Journal of Anthropology and Ethnology</i>, 3(1), 1–13.</p> <p>Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y Comportamental. (1979). <i>Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación</i>. [Traducción de Bioeticaweb]. Universidad de Navarra, Centro de Documentación de Bioética.</p> <p>Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (16 de septiembre del 2019). <i>Población Indígena de Colombia. Resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018</i>. DANE.</p> <p>Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (6 de noviembre del 2019). <i>Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera de Colombia. Resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018</i>. DANE.</p> <p>Departamento Nacional de Planeación. (2024). <i>Ficha Estadística de Chiriguaná</i>. TerriData, Sistema de Estadísticas Territoriales</p> <p>Dussel, Enrique. (2011). <i>Filosofía de la Liberación</i>. Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Fanon, F. (2009). <i>Piel negra, máscaras blancas</i>. Ediciones Akal.</p> <p>Freire, Paulo. (1970). <i>La Pedagogía del Oprimido</i>. Siglo XXI Editores.</p> <p>Gómez Venegas, M. R. (2018). Incorporación del factor discriminación escolar. Un estudio sobre la incidencia de las políticas de inclusión educativa en</p>
--	--

	<p>casos Chile y Uruguay. <i>RELAPAE</i>, (9), 94-109.</p> <p>Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). <i>Metodología de la investigación</i> (6.ª ed.). McGraw-Hill.</p> <p>Madrid, S., & Navia Antezana, C. (2024). Racismo en una escuela secundaria desde la voz de los y las jóvenes. <i>Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu</i>, 13(25), 23–32.</p> <p>Maturana, G., & Garzón, C. (2015). Etnografía escolar: reflexiones metodológicas para el estudio de las escuelas. <i>Revista Colombiana de Educación</i>, (68), 193–214.</p> <p>Maturana, Gerson y Garzón, Cecilia. (2015). La Etnografía en ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. <i>Revista Educación y Desarrollo Social</i>, Universidad Militar Nueva Granada, Vol. 9 No. 2, 192-205.</p> <p>Mena, María. (2011). Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá. En: López, Néstor (coord.). <i>Escuela, identidad y discriminación</i>. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, pp. 149-164.</p> <p>Ministerio de Salud de Colombia. (1993). <i>Resolución número 8430 de 1993 (octubre 4)</i>. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.</p>
--	---

	<p>Montiel, Pedro y Vargas, Luis. (2022). “<i>El silencio que habla</i>”: <i>Prácticas de racismo y discriminación racial en el Colegio Débora Arango Pérez IED de la localidad de Bosa en Bogotá-Colombia</i> [Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Estudios Afrocolombianos de la Pontificia Universidad Javeriana] Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Oñate Escobar, Susana Arlette. y Alfaro Urrutia, Jorge Eduardo. (2021). Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión. <i>Revista Actualidades Investigativas en Educación</i>, 21(3), 1-27.</p> <p>Orozco Marín, Y. A. (2021). Concepciones de estudiantes sobre enunciados científicos de racismo geográfico en Colombia. <i>Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED</i>, (Número Extraordinario), 1016-1020</p> <p>Ortega-Almanza, C. A., & Castro-Puche, R. (2015). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación básica: Caso Instituto Freinet, Tolú. <i>Ciencia Latina</i>, 2(4), 8347-8360.</p> <p>Panqueba Cifuentes, J. F., & Aguilera Martínez, L. A. (2021). Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia: Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana. <i>Revista Arista-Crítica</i>, 1(1), 26–42.</p> <p>Perea, Alis; Zapata, Ana; Fernández., Jennifer y Fernández, Luisa. (2023). <i>Efectos sociales de la discriminación entre los estudiantes de 13 años en una institución educativa del municipio de</i></p>
--	---

	<p><i>Medellín</i>. [Trabajo de grado para optar al título de Trabajo Social de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia]. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.</p> <p>Quijano, Aníbal. (1999). ¡Qué tal raza! En: <i>Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones</i>, N°. 48, diciembre, pp. 141-152.</p> <p>Quijano, Anibal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, Edgardo (comp.), <i>La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas</i> (Buenos Aires: CLACSO), pp. 201-246.</p> <p>Quintero Ramírez, Ó. (2017). Aprendiendo la “R”: Racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. <i>Revista Antropologías del Sur</i>, 4(8), 105–125.</p> <p>República de Colombia. (1886). <i>Constitución Política de Colombia 1886</i>.</p> <p>República de Colombia. (1991). <i>Constitución Política de Colombia de 1991</i></p> <p>Restrepo, E. (2016). <i>Etnografía: alcances, técnicas y ética</i>. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>UNICEF España. (2023). <i>Infancia y adolescencia: qué es y qué edad empieza</i>. https://www.unicef.es/blog/infancia/adolescencia-que-es-y-que-edad-empieza</p> <p>Valencia-Moreno, W. A., Sánchez-Fontalvo, I. M., & Huertas-Díaz, O. (2022). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en educación intercultural: Realidades y desafíos. <i>Revista Virtual Universidad Católica del Norte</i>, 66, 219-241.</p>
--	--

Apéndice	Un apéndice, a saber, el formato del cuestionario sobre racismos realizado por los estudiantes.
-----------------	---