

**NEGROS-AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA**  
**UNA APUESTA POR LA CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD**

**AUTORA**

**JHOANA PAOLA ABRIL PARRA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN**  
**D.D.H.H**

**BOGOTÁ D.C. 2014**

**NEGROS-AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA**  
**UNA APUESTA POR LA CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD**

**JHOANA PAOLA ABRIL PARRA**

**AUTORA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TITULO DE LICENCIADA EN**  
**EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS**

**ASESOR**

**WILSON GIOVANNY GARZÓN**

**DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA**  
**CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**

**BOGOTÁ D.C. 2014**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Bogotá D.C. 2014**

## **DEDICATORIA**

Dedicado a los afectos, sensaciones y deseos que me generan mis padres Martin y Teresa, mis hermanos Julián y Daniela y mis abuelos Pedro y Mercedes.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco el apoyo incondicional de mi familia, maestros y compañeros que se convirtió en un sustento para mi desarrollo académico y personal.

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Negros- Afrocolombianos en la Escuela. Una apuesta por la construcción de Interculturalidad
<b>Autor(es)</b>	ABRIL PARRA, JHOANA PAOLA
<b>Director</b>	GARZÓN, WILSON GIOVANY
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 121 p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Interculturalidad, Afrocolombianos.

<b>2. Descripción</b>
<p>El proyecto pedagógico investigativo da cuenta del trabajo pedagógico realizado en la Institución Educativa Distrital Atenas donde emerge el problema de investigación en el que la mayoría de los estudiantes del ciclo IV, presentan formas estereotipadas de representar a los afrocolombianos y sus saberes conduciendo a prejuicios frente a las diferencias que ocurren alrededor de distintas prácticas culturales restando importancia a prácticas materiales e inmateriales que han sido significativas históricamente desde tradiciones afrodescendientes.</p> <p>Así mismo, se protagoniza la experiencia de implementación de la Catedra de Estudios en la I.E.D Altamira entendida esta, como un puente que brinda elementos para cuestionar y proponer frente al problema de investigación con el fin de determinar acciones para el fortalecimiento educativo intercultural desde lo afro a partir de sus avances. Identificando al final efectos educativos que surgen desde la visibilización de saberes Negros- Afrocolombianos con la</p>

aplicación de talleres y diseño de mentefactos como elementos que vislumbran posibilidades para la construcción de avances pedagógicos que comprendan elementos de la interculturalidad en la educación.

### 3. Fuentes

Arias Vanegas, J. (2007). *Nacion y diferencia en el siglo XIX Colombiano*. Bogotá: Universidad de los Andes.

ATENAS, P. I. (s.f.). PEI. 2012. Bogotá, Colombia.

Bonilla, C. E., & Rodriguez Sehk, P. (1997). *Mas alla del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda de las propuestas de las comunidades Afrodescendientes en Colombia. *Educación y pedagogía*, XIX(48), 97-105.

CASTILLO, E. (2010). *Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana” en: Si No hay Racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos . . Bogotá D.C.;* Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en COLOMBIA.

Castillo, E. (2010). Del racismo y la discriminación racial en la escuela. En *Si no hay racismo no hay catedra de estudios afrocolombianos* (págs. 75-80). Bogotá. D,C.: Proyecto de dignificación de los y las Afrodescendientes.

Escobar, L. S. (5 de 10 de 2010). Saberes Afro. (<http://www.hchr.org.co>, Entrevistador)

Escobar, L. S. (23, 24 y 25 de Marzo de 2011). <http://ceaa.colmex.mx/aladaa/>. Recuperado el 10

de Diciembre de 2012, de

[http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria\\_xiii\\_congreso\\_internacional/index.html](http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/index.html)

Friedemann, N. (2000). *Huellas de Africanía en la diversidad colombiana*. (Vol. (Tomo I)). (I. C. Hispánica, Ed.) Bogotá: Geografía Humana de Colombia.

García, L. F. (13 de Octubre de 2013). Una mirada a la violencia en los 'barrios de negros'. *EL TIEMPO*, pág. 1.

GUZMÁN, G. ( 2009). *Marco Institucional” en: Prácticas de Gestión Curricular en el Colegio Atenas, Institución Educativa Distrital, (I. E. D.).pp.* Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Políticas y Gestión de Sistemas Educativos.

Hederich, C., & Camargo, A. ( 2001, pp.4.). *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) –

Jose, E. 9. (s.f.). *Debate Diversidad*.

Medina, A. (2002). Interculturalidad e interdisciplinaridad en educación: Base de la información docente. En A. Medina Revilla, *Congreso "Interculturalidad y Educación"* (págs. 63-87). Mérida: JUNTA DE EXTREMA DURA- Consejería de Educación, ciencia y tecnología.

MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares.

MEN. (Octubre de 2004). *Catedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: MEN.

Montealegre, D. M. (2010). *Enfoques Diferenciales de género y etnia*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales UN:



[http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/Departamos/Escuela%20de%20Pensamiento/Tab2/Modulo\\_Enfoques\\_diferenciales.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/Departamos/Escuela%20de%20Pensamiento/Tab2/Modulo_Enfoques_diferenciales.pdf)

Mosquera, J. d. (2001). *Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón: Estudios afrocolombianos*. Bogotá: Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón. Bogotá.

Mosquera, J. d. (05 de 07 de 2013). Los sujetos del colonialismo y la institución española de la esclavitud de los Africanos (as) en Colombia. *La etnoeducación y los estudios Afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá, Colombia: Movimiento Nacional Cimarron.

Perea, F. (23 de Julio de 2012). Historias con futuro Afrocolombianidad. *Historias con Futuro Afrocolombianidad UPN 3/3*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Division de Recursos Educativos-Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, E. (2008). *Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia . El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Dialogo con la Sociología*. Medellín,: Universidad Nacional de Colombia, sede (abril), 2008, pp. .

ROJAS, A. (2008). *Raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia” en: Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*. Popayán, Colombia.: Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.

Rojas, A., & Castillo, E. (Agosto de 2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? (U. d. Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*,

XIX(48), 11-24.

Tovar, L. (2004). Multiculturalismo, resistencia y educación intercultural afrocolombiana. En M. d. Nacional, *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 46-53). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tubino, F. (2005). *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva*. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, pp.51-76. . Lima: Norma Fuller.

Viaña, J. (2009). *Interculturalidad Crítica y Descolonización, Fundamentos para el Debate*. La Paz, Bolivia: III-CAB, Solveiga Ploskonka y Juan José Obando.

Viaña, J. (2010). La interculturalidad como concesiones al orden de la dominación. En L. T. Jorge Viaña, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 13-19). La Paz- Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wade, P. ( enero-junio de 2006). Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas). *Tabula Rasa, Revista de Humanidades No.4(No.4)*, 73.

Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista colombiana de Antropología*, 47, 15-35.

Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En *Conflicto e (in) visibilidad retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (págs. 331-348). Popayan Colombia: Universidad del Cauca.

Walsh, C. (2010). Hacia una comprensión de la Interculturalidad . En C. Walsh, *Construyendo*

*Interculturalidad Crítica* (págs. 75-78). La Paz Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural” Construyendo Interculturalidad Crítica*. . lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, .

#### 4. Contenidos

El proyecto pedagógico investigativo está dividido en tres partes a saber:

Inicialmente se realiza la contextualización de la I.E.D Atenas con estudiantes del ciclo IV, donde se identifican algunas comprensiones estereotipadas de representar a los Afrocolombianos y sus saberes.

En un segundo momento, con el objeto de buscar estrategias educativas que contribuyan a posibles soluciones del problema planteado, se caracteriza la experiencia de implementación de la Cátedra de estudios Afrocolombianos en la I.E.D Altamira, teniendo en cuenta que la construcción por un sistema educativo intercultural es su principal objetivo. En ese sentido se priorizan los factores que construyen interculturalidad en la experiencia, a fin de encontrar aportes pedagógicos en clave intercultural.

Para finalizar se retoma lo encontrado en la I.E.D Atenas donde surgió el problema de investigación, los avances con perspectiva intercultural desde la experiencia de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la I.E.D Altamira. Para así, crear algunas actividades pedagógicas que vislumbran posibilidades para la consolidación de acciones educativas que retoman en esta ocasión saberes Negros-Afrocolombianos con en el objeto de dejar desde la formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH algunos aportes para la construcción de avances pedagógicos interculturales.

## 5. Metodología

Este proyecto pedagógico investigativo es de investigación acción porque desde un sentido heurístico permite la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas (Colmenares, 2008) desarrollándose mediante un enfoque cualitativo que permite reflexionar acerca de las comprensiones de la realidad, desde una postura que intenta subvertir los modelos de producción de conocimiento propuestos desde occidente y poner en debate la necesidad y alcances de la descolonización, haciendo visible y reinterpretando los sujetos, la historia colonial, y las relaciones de poder entre sociedades y los grupos colonizadores y colonizados. Con el intento de construir proyectos culturales y políticos contra hegemónicos a partir de las voces subalternas. “Cuestionando la manera como hasta hoy se establece la comunicación estereotipada colonial entre el “primer” y el “tercer mundo”, inclusive en la ayuda humanitaria para el desarrollo y la construcción de paz,. Así mismo, se denuncia cierta forma de “imperialismo cultural” en funcionamiento, que se proyecta en las imágenes propias y en la percepción del otro, desde la deshumanización hasta la idealización o exotismo” (Montealegre, 2010).

De alguna manera hablar de afrocolombianos y sus saberes desde una propuesta educativa como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los discursos académicos se torna como un tema reciente y novedoso para ser problematizado, y desde la investigación acción procura:

La construcción de decisiones colectivas que requieren de la participación de los estudiantes en busca de una mejora que cuenta con unos análisis desde actividades pedagógicas reflexivas que intentan conducir al cambio. Por lo tanto, se sigue muy de cerca el proceso de observación y reflexión donde se involucran las posturas iniciales de los estudiantes y maestros, el marco formal para la cátedra de estudios afrocolombianos, las apuestas de una experiencia de implementación

de cátedra afro y al final retomar los avances y construir una estrategia desde la educación comunitaria para la construcción de interculturalidad.

Por tanto, se facilitan algunas estrategias para cuestionar, reflexionar y criticar intereses e ideologías dominantes. Promoviendo en los estudiantes un ejercicio reflexivo y propositivo que pone a prueba las prácticas de relacionamiento seres humanos-naturaleza desde los estudiantes.

Las técnicas de recogida de información fueron:

Entrevistas (dirigidas a actores claves y enfocadas), observación participante, observación no participante y diarios de campo.

## **6. Conclusiones**

Para este proyecto pedagógico investigativo los Afrocolombianos- Negros son protagonistas en la educación, a fin de quitar etiquetas prejuiciosas sobre estos y sus saberes a causa de una herencia colonial que contribuye a su reducción afirmándolos como “otros” extraños y/ajenos a la sociedad. En este sentido se convoca a darle importancia y validez a los conocimientos populares producidos por estas comunidades.

Las comprensiones de los estudiantes del colegio Atenas frente a los Afrocolombianos y sus saberes dan cuenta de formas estereotipadas de representar al Afro y sus saberes incrementando actitudes de discriminación, que son pertinentes tratar en la escuela teniendo en cuenta que la educación es un asunto político, desde el que se puede superar la subvaloración que se crea y recrea, desde relaciones de dominación y explotación. Donde en la mayoría de los casos la escuela a partir de valores y creencias contribuye a fortalecer dichas relaciones.

De otro lado, los avances de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos afectan parte de la malla curricular teniendo en cuenta que en esta experiencia se implementa como un proyecto de área (Ciencias Naturales), replanteando de este modo, el currículo posicionando concepciones y prácticas en las que entran en juego conceptos Afro. Permitiendo visibilizar comprensiones desde trayectorias Afro que comprometen un carácter intercultural en la medida que evita la negación del Afro y sus saberes con la intención de eliminar estereotipos, discriminación, exotización y folclorización de estos mismos.

A este propósito, la Catedra presenta aportes pedagógicos en clave intercultural en el momento que afianza saberes, creando una posibilidad de conocimiento desde lo afro y al mismo tiempo visibilizando su poder cultural, siendo este un factor de carácter ético, admitiendo así, un pluralismo que requiere de la apertura de compromisos para crear y aplicar conocimiento. Donde la interculturalidad no debe relacionarse con una propuesta de identidad nacional que le apuesta a las acciones de inclusión y asimilación para los denominados “grupos minoritarios”, priorizando el ámbito económico sobre el cultural afianzando la promoción de particularidades culturales para ser toleradas sin preguntarse por los alcances de un esquema de desigualdad política y social que se sustenta desde una perspectiva multicultural, en la que, los sectores hegemónicos intentan apropiarse de las luchas de los grupos excluidos por el reconocimiento cultural y la equidad social”. (Tovar, 2004). Por tanto, los conflictos sociales y políticos corren el riesgo de ser invisibilizados y naturalizados dentro de una dinámica inclusiva que incrementa el conflicto de exclusión.

Por consiguiente, pensar en un aporte pedagógico desde lo Afro se puede considerar como innovador, pues a partir de la práctica pedagógica se evidenció que pocos son los interesados en

trabajar este tipo de temas, por ser considerados como no necesarios, claros o aún no hay interés por un trabajo articulado. En concordancia, se hace necesario darle continuidad a estos avances desde las mismas dificultades para abordar y enfrentarse desde la educación pedagógicamente.

El aporte que se intenta construir se enfoca en reflexiones desde la información obtenida en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, de alguna manera invita a reflexionar frente a las posibilidades de ampliar propuestas curriculares en las que los conocimientos locales enriquecen la interculturalidad, pues se descubrió que desde el caso afro el carácter ético y político de sus saberes pueden potenciar y fortalecer una educación más humana que problematice, cuestione y proponga frente a las complejidades de relaciones de subordinación y explotación.

<b>Elaborado por:</b>	ABRIL PARRA, JHOANA PAOLA
<b>Revisado por:</b>	GARZÓN, WILSON GIOVANY

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	11	06	2014
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE ILUSTRACIONES .....	17
INTRODUCCIÓN .....	18
CARACTERIZACIÓN IED ATENAS .....	20
1. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO .....	20
Caracterización de la institución y de los sujetos. ....	20
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	34
OBJETIVO GENERAL.....	35
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	35
JUSTIFICACIÓN .....	36
METODOLOGÍA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO .....	38
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	41
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	42
DIARIOS DE CAMPO.....	42
CAPITULO II .....	44
AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA .....	44
ANTECEDENTES .....	44
LOS AFROCOLOMBIANOS.....	47
LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS COMO PUENTE PARA LA COSNTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN .....	57
ANTECEDENTES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS.....	58
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS .....	64
EL SENTIDO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS DESDE SUS LINEAMIENTOS CURRICULARES. ....	66
CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL COLEGIO ALTAMIRA. ....	67
¿CÓMO SE ENSEÑAN LOS SABERES AFRO EN LA IED ALTAMIRA? .....	73
CAPITULO IV .....	91
DIMENSIONANDO LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION DESDE EL ANALISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA. ....	91
CONCLUSIONES .....	120
BIBLIOGRAFÍA.....	123



## TABLA DE ILUSTRACIONES

Tabla 1 DEFINICION DESDE LO FENOTIPICO.....	30
Tabla 2 DEFINIENDO ROLES DE LOS AFRO EN LA SOCIEDAD.....	31
Tabla 3 ETAPAS DISEÑO METODOLÓGICO .....	39
Tabla 4 taller desigualdad y estereotipo- 26 sep. 2012.....	48
Tabla 5 taller la cultura Afrocolombiana no es ajena a nuestra historia.....	53
Tabla 6 Sistema de Geore-ferenciación Elaboración: Oficina Asesora de Planeación (Online).....	73
Tabla 7 ELEMENTOS DE LA CEA.....	94
Tabla 8 ¿QUE PASO ANTES DE APLICAR EL INSTRUMENTO? .....	97
Tabla 9 EJES ETICO Y POLITICO- INTERCULTURALIDAD .....	97
Tabla 10 ESQUEMA DE ACTIVIDADES PEDAGOGICAS .....	98
Tabla 11 POSTURA DE LOS ESTUDIANTES.....	101
Tabla 12 POSTURA DE LOS ESTUDIANTES 2.....	108
Tabla 13 POSTURAS DE LOS ESTUDIANTES 3.....	110

## INTRODUCCIÓN

La emergencia de un marco legal de y para las comunidades afrocolombianas está estrechamente relacionado con la voluntad de sus luchas, pues han problematizado el racismo, la subordinación y explotación. Siendo estos elementos que ubican a los afrocolombianos y sus saberes en marginación. Al respecto conviene decir que, a partir de las luchas afro antes de 1991, se crearon espacios para reflexionar y proponer estrategias frente a estos problemas. De manera que, con la constitución política de 1991 se instaura un marco legal de reconocimiento a los aportes de los pueblos afrocolombianos, la interculturalidad y autonomía territorial.

En términos generales el documento contiene en un primer momento el trabajo pedagógico investigativo realizado en la institución educativa distrital Atenas que da cuenta del problema de investigación en el que la mayoría de los estudiantes del ciclo IV, presentan formas estereotipadas de representar a los afrocolombianos y sus saberes conduciendo a prejuicios frente a las diferencias que ocurren alrededor de distintas prácticas culturales restando importancia a prácticas materiales e inmateriales que han sido significativas históricamente desde tradiciones afrodescendientes. En consecuencia, durante la práctica pedagógica se cuestiona cual estrategia educativa brinda elementos pertinentes para contribuir al problema de investigación. Donde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos corresponde apropiadamente por ser una de las más representativas propuestas educativas de visibilización de saberes afro *pretendiendo “eliminar, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia...”* Se promoverá,

*entonces, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación preescolar, básica, media y superior, lo que permitirá la inclusión de la dimensión étnico-cultural, y el conocimiento de la historia y culturas afrocolombianas de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales de los establecimientos educativos”* (Foro Nacional de Etno-educación Afrocolombiana, 2004,pp. 15-16). La reglamentación e implementación de la Cátedra no asegura que se cumpla con los objetivos que propone por lo tanto, las visitas a una institución educativa en la que se implementa la Catedra de Estudios Afrocolombianos (I.E.D Altamira), se convirtieron en una oportuna estrategia para indagar la forma en que son aplicables en la realidad dichos objetivos y así determinar acciones para el fortalecimiento educativo intercultural desde lo afro a partir de los avances de implementación de la catedra de estudios afrocolombianos.

Los alcances de este tipo de trabajo se piensan alrededor de sus efectos educativos por eso se crean al final del trabajo algunos talleres aplicados a los estudiantes de la I.E.D Atenas que dan luces sobre la emergencia de un elemento pedagógico que visibilice saberes afro en la escuela teniendo en cuenta que la identidad cultural de los pueblos afrocolombianos requiere de un constante y reforzado reconocimiento que defienda y proyecte su cultura desde la interculturalidad.

## **CARACTERIZACIÓN IED ATENAS**

### **1. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO**

#### **Caracterización de la institución y de los sujetos.**

A continuación se dará a conocer la contextualización de la Institución Educativa Distrital Atenas y caracterización de los sujetos durante el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa, con el interés de identificar comprensiones que se tienen en la escuela alrededor de Afrocolombianos y apuestas curriculares que visibilicen saberes afrocolombianos.

#### **EL COLEGIO ATENAS:**

La Institución Educativa Distrital Atenas se encuentra ubicada en el barrio Atenas, en la dirección Diagonal 34 sur No.2ª – 05 Este de la Localidad Cuarta San Cristóbal. “El Colegio Atenas I. E. D. atiende básicamente a la comunidad del barrio Atenas y a los barrios aledaños: La Victoria, San Vicente Suroriental, Canadá, Juan Rey que se caracterizan socio - económicamente en el estrato 1, el P. E. I. la describe así: “En el barrio Atenas viven personas de escasos recursos económicos. Sus habitantes provienen del campo, por lo general desplazados por la violencia de la década de los años 50. Trabajan como obreros de construcción, fábricas, vendedores ambulantes, empleados del servicio doméstico y de restaurantes, celaduría y existe un número considerable de pensionados. En cada hogar tienen entre dos y tres hijos y el ingreso promedio por familia equivale a un salario mínimo” (GUZMÁN, 2009).

Como tal, el Colegio atiende básicamente a la comunidad del barrio Atenas y a los barrios aledaños: La Victoria, San Vicente Suroriental, Canadá, Juan Rey. San Cristóbal es una de las localidades que más concentra y en la que más conflictos se generan desde y hacia la población Afro “Precisamente, informó El Tiempo que en la localidad de San Cristóbal llegaron el pasado abril cerca de 100 familias Afro-descendientes a ocupar de manera ilegal varias de las casas del barrio Santa Rosa que fueron desalojadas hace un año... no son habitables por estar en una zona de alto riesgo de deslizamiento”. (Garcia, 2013). Esta situación pone en manifiesto las implicaciones de la violencia en territorios con evidentes recursos naturales en los que en su mayoría son habitados por indígenas y negros-afrocolombianos en el país. Y a partir de estas condiciones son desplazados a ciudades como Bogotá, Cali y Barranquilla en búsqueda de mejores condiciones de vida. Sin embargo, lo ocurrido en los barrios cercanos al colegio es una muestra clara de la expansión del conflicto en el país, pues gran parte de la población vive en las zonas de mayor marginalidad y pobreza de estas ciudades, perdiendo parte de sus pertenencias físicas y construcciones culturales y comunitarias.

## **EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL ATENIENSE EN RELACION CON EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

El Proyecto Educativo Institucional se sustenta jurídicamente desde la Ley General de Educación (1994) en Colombia, y tiene como objetivo principal que los estudiantes se integren a una propuesta educativa de carácter integral y se construyan como sujetos autónomos participativos, solidarios que promuevan la transformación social desde los

ámbitos en los que se desenvuelven: personal, interactivo y colectivo con el fin de fomentar la participación de los Niños, Niñas y Jóvenes en su contexto.

## **CARACTERISTICAS DEL PEI ATENIENSE EN RELACION AL PROYECTO INVESTIGATIVO**

El horizonte institucional en la I.E.D. ATENAS:

- Aceptarse a sí mismo y al otro, respetando las diferencias, creando vínculos afectivos para crecer como ser individual y social en pro de la construcción de una sociedad más justa y armónica.
- Plantea como visión ser reconocida local y regionalmente como una institución educativa de carácter oficial con altos estándares de calidad en la formación integral básica de sus niños, niñas y jóvenes, proyectando estudiantes tolerantes, autónomos y participativos, capaces de auto regularse, constituyéndose en sujetos de la transformación social, local y regional.
- Planteando como misión ofrecer a sus estudiantes de educación preescolar y básica primaria y secundaria, una formación integral que promueva el desarrollo humano en todas sus dimensiones. A través de procesos pedagógicos que toman como punto de partida el mundo experiencial del estudiante, lo guiamos en la construcción del saber, del saber ser y del saber hacer para que logre la comprensión de su entorno mediante el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, comunicativas y ciudadanas que le permitan actuar en y sobre la sociedad.

De alguna manera las propuestas dadas en el PEI Ateniense en relación con la construcción del proyecto investigativo determinan intereses para la construcción de sujetos que promuevan vínculos colectivos y consoliden acciones para una convivencia más justa dentro y fuera de la escuela, desde acciones de transformación en la sociedad acordes a su realidad. En consecuencia la caracterización de los sujetos se diagnostica a partir de los intereses y acciones que los maestros y estudiantes crean y recrean en la Institución Educativa. En efecto, se mostrara a continuación lo que a nivel curricular se aplica por parte de los maestros teniendo en cuenta que el PEI promueve una estructura curricular sustentada en tres valores:

- Autoestima como condición de desarrollo personal
- Tolerancia como condición de desarrollo interactivo
- Pertenencia como condición de desarrollo colectivo

A partir de lo vivenciado en la práctica pedagógica investigativa estos valores juegan un papel indispensable como fines de la filosofía institucional en busca de una educación integral caracterizada por ser armónica sustentada en la creación de sujetos autónomos, reflexivos y propositivos a nivel individual y colectivo.

Estos valores son ejes transversales en los planes de área y se desarrollan de la siguiente manera:

- **Autoestima como condición de desarrollo personal:** en este caso se pretende un ejercicio de reconocimiento individual por parte de los estudiantes para fortalecer sus capacidades con el fin de crear estrategias propositivas desde su reconocimiento. Esto en la práctica se evidencia desde actividades pedagógicas

artísticas, de juegos y roles que tienen la intención de generar un compromiso individual que permite al estudiante desarrollar habilidades desde su pensamiento y su rol en la escuela, su familia y sociedad.

- **Tolerancia como condición de desarrollo interactivo:** el ejercicio de tolerancia tiene que ver con reconocer fortalezas y dificultades a nivel grupal pensando en acciones que promuevan el respeto. Por tanto, se crean ejercicios de interpretación donde las exposiciones orales, producción escrita y actividades grupales crean consensos y disensos que para aprender y construir juntos.
- **Pertenencia como condición de desarrollo colectivo:** en cuanto a este eje se estimula en los estudiantes un reconocimiento que abarca el contexto socio-cultural, para lo dicho se crean actividades de reconocimiento y valoración de distintos códigos culturales a través de textos literarios, videos, exposiciones, presentaciones teatrales y lecturas. Promoviendo algunos intereses por superar dificultades socio-culturales siendo perteneciente de un contexto en el que sus acciones propositivas son valiosas.

Estos valores son apuestas centrales para ser articuladas tanto al PEI como en los proyectos de área con el interés de crear ambientes escolares de respeto por las diferentes manifestaciones dinamizando procesos participativos de compromiso individual y colectivo, partiendo de las capacidades individuales de los estudiantes a fin de interpretar la realidad de acuerdo a experiencias propias dentro de un escenario educativo y realidad diversa estimulando la autonomía. Así mismo, se plantean ejercicios de intercambio que posibilitan en ocasiones compartir entre distintas posturas intentando que sea un dialogo respetuoso en beneficio de mejores relaciones interpersonales fortaleciendo capacidades



para acciones colectivas fomentando la participación colectiva en la comunidad escolar y cultural a la que pertenecen los estudiantes.

## **CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS**

Actualmente el colegio Atenas maneja desde Preescolar hasta Noveno Grado de Básica Secundaria. Los sujetos con los que se dio inicio al desarrollo de la práctica pedagógica investigativa son estudiantes de ciclo IV JM.

Se hace necesario señalar en relación con el proyecto de investigación que se priorizan intereses relacionados con el respeto de la diversidad cultural enfocándose principalmente en las formas de comprender a los Afrocolombianos. Se protagonizan como sujetos significativos dentro de la Práctica Pedagógica a Maestros y Estudiantes:

## **MAESTRAS Y MAESTROS**

Desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas algunos de los Docentes del colegio Atenas desde distintas áreas crean estrategias curriculares con el interés de fortalecer los procesos educativos con los estudiantes, con la idea de dar cumplimiento a los acuerdos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional. “Nuestros niños disfrutan, aprenden, respetan al otro y reconocen la diversidad cultural desde los proyectos de área y aula” (ATENAS, pág. 32), y así mismo para fortalecer y dar continuidad a su práctica docente.

Sin embargo, de acuerdo a lo mencionado anteriormente se identifican algunas tensiones que evitan el cumplimiento de los intereses trazados, ejemplo de esto es lo que responde el profesor Agustín al preguntarle: ¿Aborda desde su área temas que tengan que ver con la diversidad cultural y por qué? “No mucho, me concentro más en mi área, trabajar ese tipo

de temas me tomaría mucho más tiempo y me salgo de lo propuesto, en algunas ocasiones retomo temas que tengan que ver con Grecia y Roma en el Arte”, así mismo el profesor Justo responde lo siguiente al preguntarle: ¿Tiene en cuenta el contexto de los estudiantes para desarrollar su práctica pedagógica? “Si, pero cuando se trata de problemas personales o comportamentales prefiero estar distante y tal vez enviarlo con alguien que le pueda ayudar”. Con estas apreciaciones queda claro que la ejecución curricular de algunos docentes no contribuye a la continuidad de los lineamientos curriculares del proyecto educativo institucional (P.E.I.), al enfocar su trabajo individualmente en cada asignatura aislándose de un proceso vivencial que permite desarrollar estrategias de mejoramiento de la realidad desde la educación y lograr materializar el horizonte institucional que orienta los proyectos de área y aula desde la construcción de sujetos autónomos participativos, solidarios que promuevan la transformación social desde los ámbitos en los que se desenvuelven: personal, interactivo y colectivo. Dentro de este marco, las acciones efectuadas por parte de algunos docentes impiden enfocar un trabajo articulado que alcance la meta institucional que dinamice un mejoramiento continuo de la práctica pedagógica docente en la que el intercambio cultural promueve una permanente motivación en los docentes para identificar estrategias pertinentes que comprometan la comunidad educativa y su realidad.

El maestro del colegio Atenas I.E.D. será capaz de vivir su propia construcción humana y de acompañar la de los otros, gracias a su disposición para respetar la diferencia, tomar decisiones con responsabilidad social, considerando fundamental su capacidad de asombro y su actitud lúdica e investigativa y abierta al cambio”, no se desarrolla en su totalidad debido a que algunos criterios personales de los docentes evitan involucrar una práctica

pedagógica más vivencial que resuelva situaciones concretas del contexto de los estudiantes.

## **ESTUDIANTES**

Aquí se intenta dar un protagonismo especial a los estudiantes que en últimas se convierten en un medidor de las prácticas docentes, y al mismo tiempo construyen formas de asumirse y asumir a los demás. Dentro de los principales intereses algunos estudiantes pretenden fortalecer acciones de respeto y reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela.

Algunas de las intervenciones y posturas de los estudiantes critican un orden social excluyente que afecta aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. En ocasiones expresan posibles propuestas de solución. Al momento de crear espacios discusión y análisis relacionados con temas Afrocolombianos, prevalecen posturas que se sustentan principalmente desde lo fenotípico y su lugar en la esclavitud durante y después de la Colonia.

- Para la mayoría de estudiantes del ciclo IV del colegio Atenas J.M, los Afrocolombianos-Negros: “Han sufrido de esclavitud y burla por ser diferentes a nosotros”, la diferencia a la que hacen referencia es desde aspectos físicos y tradiciones culturales que para algunos les da un carácter de exóticos.
- Así mismo la mayoría de estudiantes los conciben presentes en escenarios que tienden a la folclorización, valga como ejemplo lo que un estudiante señala: “en la

televisión nos muestran a los Afrocolombianos como humoristas, bailarines y deportistas”.

- Para algunos estudiantes la presencia Afro en escenarios académicos, políticos, económicos es visible aunque con menor participación, pero de alguna manera se tiende a pensar que al tener todas las capacidades necesarias para participar activamente en estos escenarios se desvaloriza sobre aquellos en los que ellos los hacen presentes, es decir:

*“A pesar de todo ellos nos aceptan y no nos rechazan como nosotros a ellos”.*

*(Conversatorio, Julio de 2012. Tatiana Hernández 801 J.M.)*

- La tensión de lo expuesto radica en percibir cómo en la mayoría de los casos las acciones de fortalecimiento para el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela por parte de los estudiantes se ven afectadas por naturalizar una posición para los afro de acuerdo a sus características físicas y estereotipar sus prácticas culturales. Convirtiéndose así en un tema relevante debido a que los resultados obtenidos desde un método cualitativo que parte de abstraer dinámicas sociales de los estudiantes relacionadas a su contexto. Por tanto se acudió a caracterizar la población compartiendo con la comunidad educativa específicamente con los estudiantes, de hecho se emplearon técnicas de campo como entrevistas, talleres, observación participante y actividades pedagógicas con los estudiantes de ciclo IV J.M, en el colegio Atenas, indagando las comprensiones de los estudiantes frente a gente negra- afrocolombiana en el ámbito económico, político y socio-cultural.

Evidenciando lo siguiente:

### **SOCIO-CULTURAL:**

La mayoría de los estudiantes definen roles a gente Negra- Afrocolombiana, que configuran formas de socializar en la vida cotidiana desde unas características fenotípicas que biológicamente les facilitarían posicionarse sobresalientemente en actividades deportivas, musicales y de gastronomía. Al mismo tiempo se tiende a folklorizar su desempeño en dichas actividades, muestra de esto es lo que se expone a continuación.

### **ASPECTO FÍSICO:**

Las cuestiones del color y otros rasgos físicos son fundamentales en las comprensiones de los estudiantes: *“Son negros porque vienen de África y tienen melanina”, “Hay una negrita en el otro octavo de la que nos burlábamos por el peinado”, “Ellos son juzgados porque no tienen la misma cultura y son de diferente color” (Conversatorio, Noviembre 14 de 2012. Estudiantes 801 J.M).*

A continuación se presenta una tabla que identifica las más significativas comprensiones dadas a lo largo de la ejecución de actividades pedagógicas en cuanto a rasgos físicos.

<b>RASGOS FÍSICOS</b>	
<b>POR ESTUDIANTES DE LA IED ATENAS</b>	
<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>
La figura física de sus cuerpos (por ejemplo sus caderas y cintura)	La figura física de sus cuerpos (son cuerpos físicamente trabajados porque han tenido trabajos pesados)

Cabellos y peinados (por ejemplo trenzados y drecks)	Algunos tienen labios grandes
Algunas tienen dientes grandes y blancos	Algunos tienen dientes grandes y blancos
Color negro de su piel como característica común.	Color negro de su piel característica común.

**Tabla 1 DEFINICION DESDE LO FENOTIPICO**

*(Taller, 10 Septiembre de 2012. Grupo de Estudiantes Atenas 801 J.M)*

<b>CARACTERÍSTICAS QUE DESTACAN DE LOS AFROCOLOMBIANOS POR ESTUDIANTES DE LA IED ATENAS</b>	
<b>MUJER</b>	<b>HOMBRE</b>
Habilidad especial para bailar	Habilidad especial para bailar
Habilidad deportiva	Habilidad deportiva (lo relacionan con ser atleta)
Mujer trabajadora	Consideran que son agresivos
Venden el cabello	Que se dedican algunos a la caza
Da impresión que huelen feo	Son bullosos
Algunas son sucias	Algunos tienen mal olor
Son alegres y no les da pena nada	Algunos son sucios
Vestuarios	Son alegres y no les da pena nada
Son rumberas	Son rumberos

Comen mucho pescado	Comen mucho pescado
---------------------	---------------------

**Tabla 2 DEFINIENDO ROLES DE LOS AFRO EN LA SOCIEDAD**

*(Taller, 17 Septiembre de 2012. Grupo de Estudiantes Atenas 801 J.M)*

De alguna manera estas comprensiones ubican a los afro bajo un proceso de clasificación que en ocasiones se sustenta desde algunas de las imágenes más recurrentes respecto a las poblaciones e individuos afrodescendientes hablan de inferioridad mental, pereza, disposición para el baile y las artes amatorias, aptitud para trabajos manuales, barbarismo y sexualidad exacerbada. Estos imaginarios estereotipados han sido construidos históricamente por medio de prácticas, instituciones ideológicas y discursos entre los cuales han sido predominantes los de la ciencia, la medicina y la religión. El paradigma occidental blanco como modelo social hegemónico ha sido utilizado en diversos contextos y momentos históricos para esencializar una supuesta ‘superioridad ‘blanca’ y producir la ‘inferioridad’ negra (ROJAS, 2008)

**ECONÓMICO:** Algunos estudiantes describen prácticas predominantes con fines económicos para las y los Afrocolombianos como lo son barberías y peluquerías Afro, bares, discotecas, restaurantes y venta de frutas, dulces y galletas en las calles de la ciudad. Sin embargo, para otro grupo de estudiantes es claro que existe participación activa en otros escenarios distintos a los mencionados como el arte, la literatura y la política.

**POLÍTICO:** En cuanto a las formas, sentidos y prácticas de organización social describen la esclavitud es un referente histórico para hablar de afrocolombianos desde dos razones: La primera tiene que ver con el sometimiento de seres humanos que fueron esclavizados posicionándolos como oprimidos provenientes de África sin tener claro si es un país o un

continente que se ha caracterizado por cuestiones inhumanas cargadas de marginación y poco desarrollo.

La segunda aunque no es muy común, pero sí en algunas ocasiones se menciona tiene en cuenta acciones de resistencia en búsqueda de libertad de los Afrodescendientes, dando un carácter de sujeto de lucha en respuesta a condiciones de opresión.

*“Debemos reconocerlos por su cultura y sus logros”*

*“A pesar de todo ellos nos aceptan y no nos rechazan como nosotros a ellos”*

*“Rescato la fuerza física y la emocional para no sentirse mal”*

*(Debate, Septiembre de 2012. Grupo de estudiantes Grado 8 J, M.)*

Teniendo en cuenta la contextualización y la caracterización surge el siguiente problema de investigación y la pregunta investigativa que orienta el proyecto.



## **DEFINICIÓN FINAL DEL PROBLEMA PLANTEADO**

En la escuela los estudiantes manifiestan parte de las relaciones sociales que ocurren dentro y fuera de esta misma, para este caso tienden al uso de formas estereotipadas de representar a la gente Negra-Afrocolombiana, definiendo roles y prejuicios hacia las diferencias que emergen desde distintas prácticas culturales. De ahí que la mayoría de los argumentos tienden a describir características físicas que les permitirían desenvolverse con determinada habilidad en escenarios musicales, deportivos y de gastronomía.

Sin embargo, un pequeño grupo de estudiantes deducen que ser Afro no condiciona su actuar en la música, deporte y gastronomía. Sino que su actuar en otros escenarios también es posible, en consecuencia la pretensión no es restarle importancia a prácticas culturales materiales e inmateriales que han sido significativas históricamente desde tradiciones Afrodescendientes.

Sin lugar a duda las formas estereotipadas de representar a los afrocolombianos generalmente caricaturizan erróneamente las características y comportamientos de quienes son estereotipados invisibilizando sus prácticas culturales, que existen mucho antes de la esclavitud en la Colonia, sin decir que sus acciones de resistencia y la puesta en marcha de sus saberes en esta época no hayan sido significativas.

En virtud de lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación:

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué aporte pedagógico se genera desde la visibilización de saberes Negros-Afrocolombianos para fortalecer procesos educativos con enfoque intercultural dentro y fuera de la escuela?

Para dar respuesta a esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos:

### **OBJETIVO GENERAL**

Generar un aporte pedagógico a partir de la visibilización de saberes Negros-Afrocolombianos en la escuela para el fortalecimiento educativo intercultural dentro y fuera de la escuela.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Reconocer y analizar las comprensiones que tienen estudiantes de secundaria frente a la gente Negra-Afrocolombiana, estableciendo la pertinencia y valoración de los Afros y sus saberes en la escuela.
2. Analizar los avances de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela con el fin de identificar algunos aportes pedagógicos en clave intercultural.
3. Identificar los efectos educativos que surgen desde la visibilización de saberes Negros-Afrocolombianos para la construcción de avances pedagógicos interculturales.

## JUSTIFICACIÓN

Más allá de exaltar a los afro y sus saberes lo que se busca desde y sobre este proyecto pedagógico investigativo que comprende los avances de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en la escuela, es consolidar prácticas educativas de empoderamiento de los sujetos y sus subjetividades individuales y colectivas con intencionalidad emancipatoria. Lo cual tiene una trascendencia política en la medida que involucra reflexionar frente a la explotación y subordinación que se ha dado del afro relacionándolo en la mayoría de los casos como un ser pasivo, esclavo y con una disposición especial para la servidumbre, de acuerdo a imposiciones proporcionadas desde la Colonia en América y que se siguen reproduciendo en la actualidad. Es interesante examinar la situación también desde, el papel que asume una experiencia educativa afro poniendo en el terreno educativo saberes que contribuyen a acciones de resistencia ante la uniformidad política, social, económica y cultural lo cual es pertinente pues “la escuela es un lugar privilegiado para la expresión de las diferencias culturales, pero también para la emergencia de formas estereotipadas de representar dichas diferencias. Y en este sentido, el currículo juega un papel central en la legitimación o no de este tipo de fenómenos socialmente construidos. De esta manera, existe una tendencia a folklorizar la diferencia, lo que conlleva otro modo de discriminación, que reduce y estigmatiza la representación identitaria” (CASTILLO, 2010).

Por consiguiente, es valioso el componente dado desde propuestas subalternas de las comunidades afrocolombianas, a fin de plantear soluciones más acordes a la realidad evitando la naturalización de relaciones sociales de superioridad e inferioridad que

contribuyen a formas de marginación. En efecto, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y la Universidad Pedagógica Nacional, pueden considerarse como espacios académicos para discutir y fortalecer este tipo de acciones permitiendo ampliar la mirada en torno a la construcción de conocimiento, impidiendo la universalidad de este mismo ya que en su mayoría se caracteriza por la ausencia del legado cultural Africano existente mucho antes de la esclavización y no solo se remontan a cinco siglos de opresión en América, y que sin lugar a duda ha generado importantes aportes que pues han estado presentes en la construcción de la cultura universal.

## **METODOLOGÍA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO**

Este proyecto pedagógico investigativo es de investigación acción porque desde un sentido heurístico permite la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas (Colmenares, 2008) desarrollándose mediante un enfoque cualitativo que permite reflexionar acerca de las comprensiones de la realidad, desde una postura que intenta subvertir los modelos de producción de conocimiento propuestos desde occidente y poner en debate la necesidad y alcances de la descolonización, haciendo visible y reinterpretando los sujetos, la historia colonial, y las relaciones de poder entre sociedades y los grupos colonizadores y colonizados. Con el intento de construir proyectos culturales y políticos contra hegemónicos a partir de las voces subalternas. “Cuestionando la manera como hasta hoy se establece la comunicación estereotipada colonial entre el “primer” y el “tercer mundo”, inclusive en la ayuda humanitaria para el desarrollo y la construcción de paz,. Así mismo, se denuncia cierta forma de “imperialismo cultural” en funcionamiento, que se proyecta en las imágenes propias y en la percepción del otro, desde la deshumanización hasta la idealización o exotismo” (Montealegre, 2010).

De alguna manera hablar de afrocolombianos y sus saberes desde una propuesta educativa como la Catedra de Estudios Afrocolombianos en los discursos académicos se torna como un tema reciente y novedoso para ser problematizado, y desde la investigación acción procura:

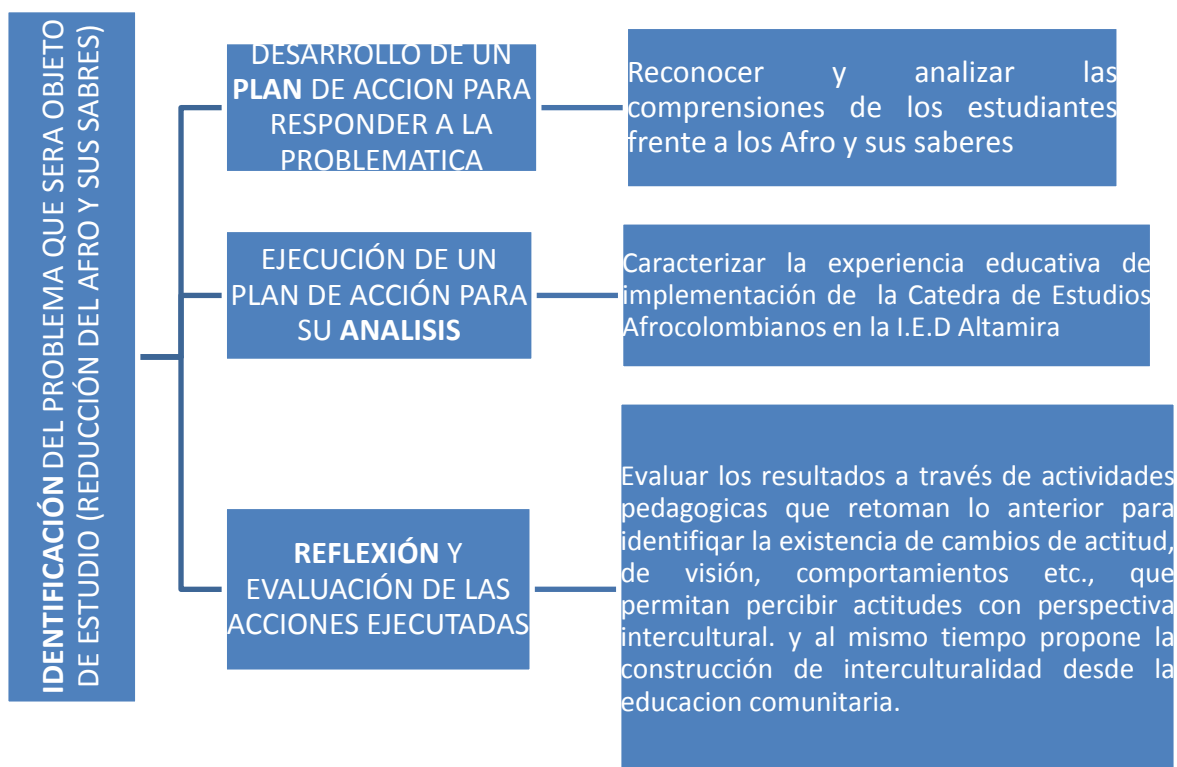
La construcción de decisiones colectivas que requieren de la participación de los estudiantes en busca de una mejora que cuenta con unos análisis desde actividades pedagógicas reflexivas que intentan conducir al cambio. Por lo tanto, se sigue muy de cerca el proceso de observación y reflexión donde se involucran las posturas iniciales de los

estudiantes y maestros, el marco formal para la cátedra de estudios afrocolombianos, las apuestas de una experiencia de implementación de cátedra afro y al final retomar los avances y construir una estrategia desde la educación comunitaria para la construcción de interculturalidad.

Por tanto, se facilitan algunas estrategias para cuestionar, reflexionar y criticar intereses e ideologías dominantes. Promoviendo en los estudiantes un ejercicio reflexivo y propositivo que pone a prueba las prácticas de relacionamiento seres humanos-naturaleza desde los estudiantes.

### **Etapas comprendidas en el Proyecto Pedagógico Investigativo desde la Investigación**

#### **Acción**



**Tabla 3 ETAPAS DISEÑO METODOLÓGICO**

Estas etapas se definen para generar desde la investigación acción unos elementos pedagógicos comprensivos, es decir, que no separen al sujeto de su realidad y eviten reducir el conocimiento bajo teorías universales. En ese sentido procura no solo oponerse a lo dicho sino crear alternativas desde una postura epistémica que “permite ver lo que no es visible, nombrable y factible dentro de las instituciones de y con poder” (Torres Carrillo, 2004, pág. 66), explorando nuevos usos sociales al conocimiento producido.

De ahí que, se da un lugar central al sujeto y su subjetividad a partir de una relación directa entre este y su realidad, “cuyo objetivo es mirar a la escuela y construir, a partir de ella, una teoría sobre su cultura” otorgando a los actores presentes en esta “la capacidad de mirarse y de producir conceptos o teorías para conocerse más profundamente y transformarse. Para convertirse en actores conscientes de su propia construcción”. (Parra Sandoval, Parra Sandoval , & Lozano, 2006, pág. 29). De tal forma, lo dicho es congruente a la articulación entre el sujeto y el conocimiento de su realidad social, tomando como herramienta de análisis la implementación de la CEA, a fin de generar desde y sobre este caso, prácticas educativas de empoderamiento de los sujetos y sus subjetividades individuales y colectivas con intencionalidad emancipatoria.

## **TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Por esta razón, se acude entonces a la aplicación de entrevistas dirigidas a actores claves porque son ellos quienes cotidianamente han vivido la experiencia de implementación de la CEA, o han tenido algún acercamiento al Proyecto Pedagógico Investigativo. Por tanto, vale decir que las entrevistas individuales a profundidad son el instrumento más adecuado



cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad, dada la posición que ocupan, la edad o la experiencia que tienen, estos informantes son definidos como 'conocedores o expertos', por lo cual puede considerarse que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural por el grupo en cuestión" (Bonilla & Rodríguez Sehk, 1997, pág. 158). En concordancia, las entrevistas surgieron alrededor de conversaciones, preguntas abiertas y discusiones a profundidad a maestros y estudiantes respecto a temas Afrocolombianos con el interés de captar percepciones y sin ánimo de imponer desde la función entrevistadora opiniones.

De otro lado se hizo uso de entrevistas enfocadas, caracterizadas por dirigirse a situaciones concretas que sucedían alrededor de la implementación de la CEA o fuera de esta, permitiendo la construcción de puntos de vista personales creados desde experiencias personales. Tan importante como las anteriores fueron las entrevistas grupales dadas entre consensos y disensos que enriquecían la reflexión y análisis desde lo grupal para cada sujeto y el Proyecto Investigativo.

### **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Para esta técnica se observó y participo en las actividades de grupo, lo cual posibilito la aproximación a la realidad en calidad de docente en formación durante la práctica pedagógica investigativa. Por lo tanto las relaciones que se establecieron con estudiantes, maestros y demás comunidad educativa permitieron "conocer las apreciaciones que las personas tienen de su realidad, las concepciones y valores de su propio mundo" (Mutis Ibarra, 2005, pág. 63). De tal forma la descripción de dinámicas cotidianas dentro de la escuela registraron parte de la rutina educativa comprobando las tensiones que circulan en entre intereses y acciones de los sujetos, enunciando así comprensiones alrededor del

contexto cultural y al mismo tiempo permitiendo dar significado a la información obtenida a partir de las observaciones.

### **OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE**

Algunas visitas a los colegios y otros espacios académicos, contaron con la observación de aspectos que se consideraron pertinentes como los son ejecución curricular por parte de maestros y visitas a clases para analizar el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes, sin ser participe activa. Lo que conllevó a la comprensión del interés investigativo motivada por las prácticas sociales específicas que ocurrían en el transcurrir de la práctica pedagógica investigativa.

### **DIARIOS DE CAMPO**

Teniendo en cuenta que “por una parte la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento, de la teoría, pero a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. La práctica es pues, la fuente, el fin y el criterio de verificación y comprobación de la veracidad de la teoría” (Martínez L. , 2007, pág. 73). Se toman los diarios de campo como herramientas para describir el contexto en el que se desarrolló la práctica pedagógica investigativa, recopilando la información alrededor de la implementación de la CEA posibilitando relacionar las tensiones dentro del proyecto investigativo para dar paso a reflexiones desde la comprensión e interpretación.

La selección y articulación de estas técnicas, construía avances en el desarrollo de los objetivos propuestos registrando y analizando situaciones en la vida cotidiana de la escuela donde se desarrolló la práctica pedagógica investigativa. Convirtiéndose en herramientas de identificación de una problemática donde se redujo al afro y sus saberes pasando por un

análisis atravesado por intereses y acciones jurídicas en donde se corre el riesgo de seguir subsumiendo bajo dinámicas de subordinación aunque se estén reconocidos como sujetos para luego pasar a identificar posibles análisis y soluciones de lo dicho. Encontrando como experiencia más cercana la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos retomando sus aportes a la construcción de un sistema educativo intercultural y para finalizar y al mismo tiempo empezar se contempla como un aporte la generación de un aporte pedagógico desde saberes afro que sin lugar a duda posicionan un carácter ético-político, comunitario e intercultural donde la investigación acción permitió combinar el conocimiento teórico con la práctica logrando identificar, planear, ejecutar y reflexionar dentro de la investigación.

## **CAPITULO II**

### **AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA**

A continuación se pretende reconocer y analizar las comprensiones que tienen un grupo de estudiantes de ciclo IV en el colegio Atenas (en el que no se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) y en el que se da inicio a la Práctica Pedagógica Investigativa. Por lo tanto, se abordan parte de las reflexiones expuestas en espacios de discusión y análisis con los estudiantes en relación con las aproximaciones dadas para el término afrocolombiano desde los lineamientos curriculares para la cátedra de estudios afrocolombianos que suscitan el carácter de sujeto a los afrocolombianos a partir de la constitución política de Colombia 1991, que proponen la visibilización de sus aportes al desarrollo del país y evita los imaginarios negativos como ser humano Afrocolombiano, esto con el fin de establecer la pertinencia y valoración de los Afrocolombianos dentro y fuera de la escuela.

### **ANTECEDENTES**

Frente a los Afrocolombianos-Negros, académicamente han sido pocos los estudios que se han dado a causa de “problemas de invisibilidad, entendida ésta como una expresión de discriminación, que se manifiesta en la ausencia académica de programas oficiales de enseñanza e investigación. Los problemas son notorios al examinar el volumen de trabajos que, por ejemplo en el campo de la antropología, se ha dedicado a los grupos indígenas, que desde hace casi cincuenta años han suscitado el mayor interés de esta disciplina”

(Friedemann, 2000, pág. 543). Lo anterior contempla como significativos los efectos que se producen al no considerar a las poblaciones Afro-descendientes como objeto de reflexión intelectual, y fundamentando los primeros estudios como carentes de legitimidad arguyendo que “estudiar negros no era hacer antropología.

Para los años 50 y 70 se retoman por académicos Colombianos algunas posturas teóricas del modelo de los estudios Afro-americanistas de EE.UU, caracterizados por la emergencia de investigaciones antropológicas de la realidad de culturas africanas y afroamericanas creando espacios de discusión y análisis desde grupos académicos y distintas comunidades con el fin de reivindicar la trascendencia del pasado africano, tal vez invisible en América.

En los años 80 se consolidan intentos alrededor de la identidad étnica a fin de avanzar en la recuperación de una memoria que proyecte su identidad cultural. Estos avances fueron importantes y de alguna manera tomaron mayor significado en los años noventa a partir de intereses académicos y gubernamentales respaldados por el reconocimiento jurídico en 1991 con la Constitución Política de Colombia, en la que se enuncia un carácter de sujeto político a Negros-Afrocolombianos del que se profundizara más adelante. Al mismo tiempo se considera como una etapa interesante para la academia y emergen estudios especialmente en el pacífico colombiano, convirtiéndose así, en un foco de intervención por parte del Estado en el que se evidencian intereses económicos ajustados a dinámicas mercantiles propias del comercio global, teniendo en cuenta que es una región con recursos potenciales.

El conflicto armado a finales de los años 90 produjo ausencias a la hora de hacer investigaciones en este lugar, por tanto a partir del año 2000 se visibilizan nuevos abordajes temáticos y de lugar “En contraste, la bibliografía sobre Bogotá es, con un par de excepciones, producida desde el 2000 para acá. Los estudios urbanos en diferentes ciudades, el desplazamiento forzado, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la acción afirmativa predominan en la literatura producida en los últimos años. Esta tendencia parece que se reforzará en el futuro inmediato, por lo que la región del Pacífico y los temas relacionados con territorialidad y etnicidad dejarán de tener el peso tan marcado en el conjunto de la producción académica sobre la gente negra en el país”.

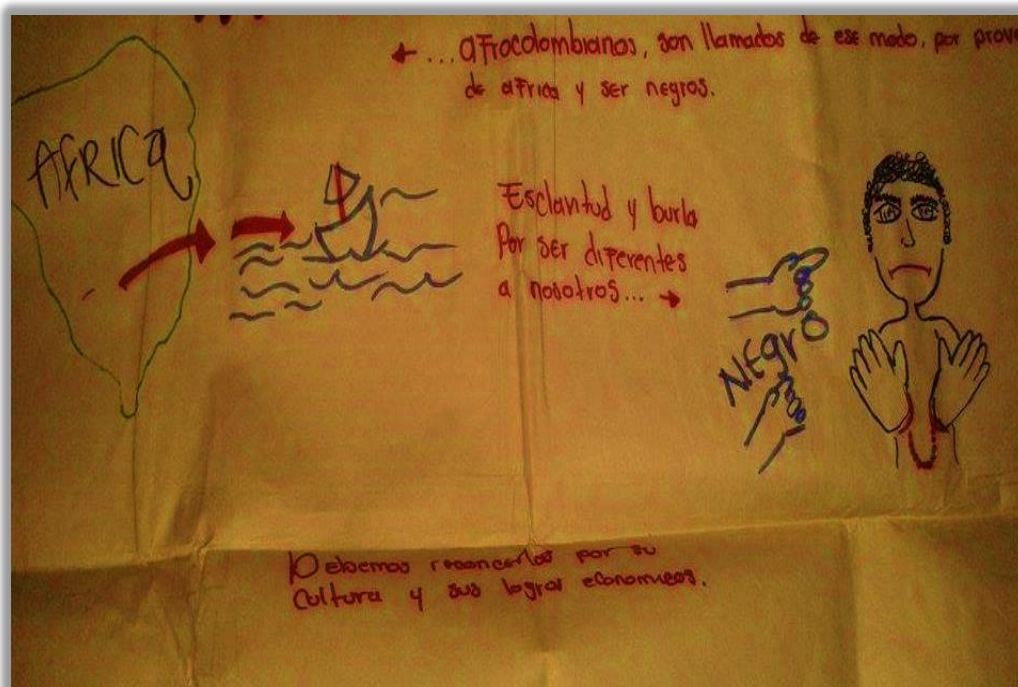
En efecto, considerando que este Proyecto Pedagógico toma como referente investigativo la Catedra de Estudios Afrocolombianos. Se tendrá en cuenta la definición del termino Afrocolombiano desde sus lineamientos curriculares, debido a que proponen una resignificación del termino negro entendido este como esclavo y animal, por eso les marcaban a fuego vivo, la iglesia católica estableció que no tenían alma (consciencia, inteligencia, razón) y los científicos europeos determinaron que el cerebro de un adulto africano era equivalente al cerebro de un niño europeo de nueve años. (Mosquera, 2013) De tal manera, se da paso a reconocer su existencia como un ser humano (sujeto) de raíces culturales africanas y colombianas, bajo un discurso reivindicativo del afro y sus saberes impidiendo imaginarios negativos al significado histórico, geográfico, político y cultural del Afrocolombiano desde la educación.

## LOS AFROCOLOMBIANOS

La existencia de un orden colonial entreve una clasificación humana bajo una dicotomía que de alguna manera ubica en comparación al negro del blanco. A causa de esto, en Colombia “los negros trabajadores serviles de haciendas, minas y familias acomodadas eran considerados inferiores moral e intelectualmente, como una estrategia segura de validar esta condición de subordinación (Cf. II/1.2). Sin embargo, una visión más radical se desplegaba sobre los negros que vivían por fuera de este orden servil. Los negros salvajes aparecían particularmente en las selvas del Chocó, los valles intercordilleranos, las hoyas de los grandes ríos y la Costa Atlántica, distantes del control económico, cultural y político nacional. La representación de éstos era aún más barbarizada, por cuanto condensaban los temores y las limitaciones de la élite frente a lo negro, ya fuese subyugado o libre. (Arias Vanegas, 2007, pág. 57). A fin de mantener un orden colonial en el que el complejo de inferioridad entre colonizador y colonizado se hace paradójico cuando el colonizador desea el lugar del colonizado expandiendo su dominio, a partir de una representación geopolítica de América en la que el paraíso es una utopía desde el pensamiento occidental y se vive a través de conductas salvajes, de inocencia, desnudez, libertad y al mismo tiempo perversas por lo tanto le teme y le desea. Con la abolición de la esclavitud (1851) se agudizan esas imágenes de perversidad enunciando una insatisfacción por la pérdida de poder y dominación de las elites sobre estas poblaciones, que ahora pasan “formalmente” de esclavizados a sub-civilizados incrementando comportamientos libertinos desde su salvajismo a falta de limitaciones políticas y económicas. Este argumento corresponde muy bien a la representación de los sujetos afrocolombianos desde el discurso colonial que priorizo responder a sus necesidades políticas y económicas asociando las características

físicas y de comportamiento de los afro a una inferioridad distante entre las poblaciones consideradas como mayoritarias.

Según Kant, a diferencia de las otras razas: [Los negros] pueden ser educados pero solos como sirvientes (esclavos), o sea que se permiten ser entrenados... [Para eso] aconseja usar una caña de bambú partida en vez de un látigo para que el negro sufra dolor (porque la gruesa piel del negro no recibiría suficiente agonía con un látigo) pero sin morir [...] el africano merece este tipo de “entrenamiento” porque es “exclusivamente haragán”, vago, y propenso a la duda y los celos. El africano es todo eso porque, debido al clima y las razones antropológicas, carece de “verdadero” carácter (racional y moral) (Walsh, 2004). Un ejemplo de representación de lo dicho en la escuela se muestra a continuación con una imagen en la que los estudiantes revelan una forma de señalamiento hacia los afro:



**Tabla 4 taller desigualdad y estereotipo- 26 sep. 2012**



Ahora bien, inicialmente conversar de afros con los estudiantes es remitirse puntualmente a un color de piel por tanto, con los términos Negro y/o Afro se define y caracteriza a seres humanos que tienen piel de color negro por parte de la mayoría de los estudiantes, lo cual hace parte de una particularidad física importante que no es la única, pues poseen otras de carácter étnico e identitario. Cabe aclarar que la discusión entre si se es afro y/o negro en esta ocasión no tendrá una atención especial debido a que de acuerdo a los espacios visitados en la práctica pedagógica investigativa eso va a depender del auto reconocimiento y sentido que se le dé al término.

*“Me siento orgullosa de ser negra; no soy Afro-descendiente; ‘afro’ son todos ustedes, porque el mundo nació en África. Yo soy negra, aunque guste o disguste a los Afro-descendientes el que les digan de esa forma. Siempre me ha gustado que me digan negra, porque todo el tiempo mi comportamiento y mi forma de ser y pensar es de una negra. (Yepez, 2012).*

En efecto, se profundiza más en el sentido de las valoraciones que tienen los estudiantes, encontrando reiteradamente en los talleres la circulación de mensajes que refieren a características de su corporalidad en relación con la fuerza de trabajo de tal manera “sus cuerpos son físicamente trabajados porque han tenido trabajos pesados” (Canchila, 2012).

En efecto, así como algunos estudiantes plantean que los cuerpos les permiten tener mayor habilidad en trabajos pesados, la elite criolla del siglo XIX los requería para laborar. Prevalciendo un cuerpo vigoroso sobre capacidades laborales, quedando mucho más visible su cuerpo que el carácter laborioso. Dentro de este marco ha de considerarse que

estos argumentos toman fuerza cuando al mismo tiempo el Afro se asocia a la pereza y puede entenderse a partir de la idea en la que “[...] él [negro] se cree más dichoso que nadie, porque no tiene los deberes del ciudadano ni las necesidades de la civilización. Su platanar eterno, su maizal y su yucal (que son casi un lujo), su hamaca, su red y su canoa, le bastan para vivir. Cuando necesita sal [...] llena su piragua de plátanos, yucas y pescado seco, va á venderlos a la más cercana villa o parroquia, se provee de lo que necesita y vuelve a su vida de indolente reposo”. (Samper 1861: 98). El estilo de vida marcado por cosmovisiones en las que practicas económicas, culturales y políticas aporta un sentido distinto a la vida respecto al orden republicano al que no tuvieron la ambición de integrarse. De esta manera, al no encontrarse sometidos laboralmente y sin ser considerados como ciudadanos en la organización política y económica de la nación, la realización de prácticas cotidianas fueron asociadas a la pereza.

De la misma manera, los imaginarios sociales de los estudiantes se encargan de ubicar a los afros como gustosos de la música y como poseedores de habilidades especiales para la danza como lo ven en televisión y a veces en las izadas de bandera: “¡los negros son muy rumberos!”. Sin embargo, de acuerdo a esta imagen simplificada es oportuno señalar como la música y la danza para las culturas afro han sido factores que permiten recrear el pasado y esa recreación del pasado posibilita la configuración de diferentes identidades. Hemos encontrado que por un lado desde el punto de vista de las músicas del pacífico yo diría las músicas no occidentales danza y canto constituyen una simbiosis es decir es imposible desde estas culturas el canto separarlo del baile, lo que no pasa en occidente. A través de las narrativas cantadas cuando los sujetos entienden los contenidos, la comprensión de los contenidos de las narrativas cantadas solo es posible a partir de la ubicación en el momento

histórico político en las que surgen y en las que circulan. Por lo tanto, metodológicamente hemos encontrado que para poder interpretar una narrativa cantada hay que ubicarse en el momento histórico político en el que fue construido y en el pensamiento del autor de la letra y de aquel que construye la música. (Perea, 2012). En síntesis, la música y la danza son elementos identitarios a través de los cuales se tiende a estigmatizar a los afrocolombianos, olvidando lo significativo de estos elementos en las trayectorias cotidianas de Afro-descendientes agravando la situación en caso de estigmatizarse desde imaginarios creados a partir de intereses hegemónicos que se asocian a la inferioridad de los Afro, expuesta en discursos racializados que reducen su participación en la sociedad al baile y las fiestas donde se hace viable excluir en otros escenarios de la sociedad.

También se puede observar como con la gastronomía ocurre algo similar que con la música y la danza, protagonizando prácticas culinarias realizadas por afros desde dos puntos de vista principales: el primero tiene que ver con sitios de comida que han visto en la ciudad y la fama de buena sazón. “en la mayoría de pescaderías que he visto las personas que trabajan allí, o administran estos negocios son negros, ellos tienen diferentes formas de hacer la comida, son hechas con buen sazón y sabor” (Hernandez, 2013). El prestigio que tiene la comida por parte de los estudiantes no contiene argumentos del sentido de la comida más allá de un sustento para el cuerpo, dejando de lado como “por medio de la gastronomía se sabe cómo piensa un pueblo, que es lo que le gusta, cuál es su cultura. (Caldas, 2014). La participación de los afro en estos escenarios evidencian no solo formas de sustento a través de la venta de comida en una ciudad como Bogotá, sino que al mismo tiempo revelan una forma de participación con la que algunas veces logran potenciar relaciones sociales con sus paisanos. Las percepciones de los estudiantes pueden ser

excluyentes y estereotipadas cuando se considere que solo tienen capacidades para desempeñarse en estos oficios, sin decir que no sean valiosos.

Las afirmaciones realizadas por los estudiantes aluden al Afro con un olor particular, la creencia en un “olor caprino” peculiar de los negros, al igual que otras creencias similares respecto de otras razas, toca una esfera personal y es útil para justificar el denegar intercambios sociales y el uso de lugares públicos que implican un contacto cercano, como restaurantes, teatros y transporte público. De esta manera, el olor se convierte en un factor clasificatorio directo y/o indirecto que tiene unas consecuencias sociales (Synnot, 2003, pág. 448). Al igual la idea del uso de taparrabos, su oficio y habilidades para la caza, y que solo habitan en costas, selvas, ríos situándolos como extraños y de otro espacio reafirmando como desde el integracionismo nacional se ha dado una “identidad colectiva” que, ha llevado una idea de lo nacional centrada en la cultura y la geografía andina, y que por lo tanto coloca en lugar periférico las áreas y las culturas del país no andino (Pacífico, Costa Caribe, Amazonas y Orinoquía). (Castillo, 2010).

Por ello, se ha contribuido a una forma de auto representación y representación definiéndose como un nosotros sobre un otro generalizado y que tiene que ver con largas construcciones culturales y sociales que constituyen una dinámica comparativa y al mismo tiempo excluyente. Donde el “otro” (el afro, el indígena, el joven, la mujer etc.) se hace desde el protagonismo de una representación social dominante.



### **Tabla 5 taller la cultura Afrocolombiana no es ajena a nuestra historia**

Esto ha dado lugar a una paradójica forma de reconocimiento, en la que sólo es posible la igualdad de aquel que se asume como diferente; muchas de las veces sobre la base de los criterios que en un principio dieron lugar a su exclusión, o de aquellos definidos por los expertos como lo oficialmente diferente (el modelo de alteridad oficial) donde lo *afrocolombiano* parte del reconocimiento político y de la indagación académica centrados en dos procesos históricos vividos por los hombres y mujeres negros/negras que llegaron a América y sus descendientes: la esclavización y el ancestro africano (Losonczy 1997, 1999). No obstante, cabe cuestionar en qué medida muchos negros-afro no se consideren representados en una identidad de memoria que parte del pasado de esclavización, sino más bien desde representaciones históricas locales que pueden ser andinas, rurales, urbanas, costeras etc.

En Colombia la intensificación de leyes que evitan la negación e invisibilidad o visibilidad estereotipada de los Afro, se dieron lentamente y tomaron fuerza con movilizaciones de poblaciones para reafirmar su carácter de ser humano, con construcciones culturales que merecen ser exaltadas. Los estudios académicos sobre afrocolombianos en las ciudades (Barbary y Urrea 2004; Cunin 2003; Mosquera 1998) son algunos de los factores que han conducido a una definición más amplia de lo negro en Colombia (Wade 2009). Esta nueva definición no necesariamente se identifica con una definición racial, pero, por su énfasis en lo afro, abre esta posibilidad. Claro que lo afro puede ser interpretado desde una óptica etnicista, según la cual son los lazos de la historia y la cultura los que lo definen, pero creo que también implica criterios racializados, porque evoca ineludiblemente la categoría de negro. (Wade, 2011). Que supone una jerarquía racial consecuenta con elaboraciones jurídicas consideradas como legítimas dentro del contexto de formación de la nación colombiana.

La popularización del término afrocolombiano desde unos vínculos con el legado africano y el otorgamiento de humanos desde lo jurídico permitió leer a la escuela como un escenario de convivencia que representa prácticas políticas y culturales desde dinámicas cotidianas. Las valoraciones de los estudiantes se basan en un nosotros sobre los otros (dominador/dominado), partiendo de un suceso histórico como lo es la esclavitud en la colonia, en la que en ocasiones es protagónico el carácter rebelde de los africanos en busca de liberarse y sobrevivir dentro de dinámicas de dominación donde salen a flote mecanismos de resistencia desde sus saberes culturales. Sin embargo, no se hace tan visible la trascendencia de elementos culturales antes de la colonia, limitando así su presencia en la historia a una etapa en el tiempo que no deja de ser adversa e importante, aunque las

muestras concretas de participación en la construcción de la cultura universal han estado presentes antes y después de la colonia.

En efecto, al ser la esclavización un punto de partida en los estudiantes para decir quiénes son Afrocolombianos-Negros, se tienen en cuenta más como esclavos que como seres humanos que fueron esclavizados naturalizando así, prácticas de sometimiento. Agrediendo o denigrando por un color de piel, una forma de vestir, peinar, hablar y actuar. Naturalizando a un ser humano que han visto en televisión, documentales, libros y conversaciones con su familia como bailarín, divertido, tosco y extraño del que tal vez algunos tolerarían pero no adoptarían ninguna de sus prácticas en la vida cotidiana, porque les causan gracia o no se sienten tan extrovertidos como aseguran que son “ellos”. A excepción de la comida, pues les gustaría tener “recetas de comida de comunidades del caribe o del pacífico “porque tienen buen sazón”, o tal vez “tener esa fuerza física y espiritual” que les ha permitido soportar etiquetas de reducción del Afro como deportista, buen cocinero y bailarín negando así una identidad que va mucho más allá de las etiquetas.

Es evidente que las valoraciones individuales de algunos estudiantes contemplan imaginarios reduccionistas desde un sentido común que naturaliza que los negros-afro nacen con unas características biológicas que los destinan a ubicarse en la danza, el deporte y trabajos que exigen fuerza física y al mismo tiempo las prácticas culturales afro son objeto de caricaturización manifestando burla hacia peinados, formas de hablar, actuar etc. Sin embargo, la situación es mucho más amplia pues legalmente (Constitución Política de 1991), se promueve un modelo de sociedad que reconoce las diferencias y las incluye pero decide sobre estas, desde una jerarquía que incrementa la desigualdad desde una visión

totalitaria de la cultura en donde las particularidades, las diferencias y las lógicas distintas no han tenido cabida.

En este sentido, una de las propuestas educativas que apela por la dignificación afrodescendiente desde la educación es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos proponiendo formas de entender la diferencia y formas de abordar la educación desde la interculturalidad con el fin de eliminar, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia (MEN, Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2002) y a fin de vislumbrar esto más allá de su apuesta jurídica se asiste durante la práctica pedagógica a una experiencia de implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Altamira ubicado en la misma localidad (San Cristóbal), en la que se encuentra ubicado el colegio Atenas en el que se inició la Práctica Pedagógica Investigativa. Considerando este ejercicio pertinente para la búsqueda de soluciones que propongan desde la educación acciones que no solo se opongan sino propongan frente al rechazo, negación y desconocimiento del afro y sus saberes desmontando prejuicios. Por tanto, las visitas a esta experiencia se definen como de gran valor pues vislumbran posibilidades y tropiezos a la hora de implementar la Catedra de Estudios Afrocolombianos así como retos en términos interculturales que implican fortalecerse, parte de los hallazgos se verán en el análisis propuesto en el siguiente capítulo.



## **LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS COMO PUENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

*“Desde que entramos en la escuela o la iglesia,  
la educación nos descuartiza: nos enseña a  
divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.  
Sabios doctores de ética y moral han de  
ser los pescadores de la costa colombiana,  
que inventaron la palabra sentí-pensante para  
definir el lenguaje que dice la verdad”*

*Eduardo Galeano*

Se pretende generar un análisis a partir de las apuestas de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Escuela IED Altamira, a fin de identificar como se construye Interculturalidad. Para lo dicho se tiene en cuenta la definición y algunas características desde el Marco Legal de la CEA, y las formas en que se desea la construcción de interculturalidad desde allí, debido a que desde sus lineamientos curriculares da cuenta de la Interculturalidad como un proceso exitoso que parte del reconocimiento de la diferencia, pasa por el dialogo y permite la coexistencia de lo diverso en distintos escenarios de convivencia. En consecuencia al ser la CEA una propuesta educativa que puede funcionar como puente para la creación de Interculturalidad, se toma como referente la experiencia de implementación de CEA en el Colegio Altamira para la identificación de avances de Interculturalidad, teniendo en cuenta algunas tensiones entre lo que se busca en la experiencia y lo que se crea a fin de generar aportes pedagógicos que fortalezcan propuestas educativas que comprendan o no la interculturalidad.

## **ANTECEDENTES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS**

La Catedra de Estudios Afrocolombianos obedece a la Política Pública de Etnoeducación en Colombia entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a tramitar por la vía educativa el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad en el país, posicionándose claramente como una estrategia de Estado que probablemente brinde atención y de respuesta a las necesidades de quienes denomina como grupos étnicos. Sin embargo, cabe cuestionarse de que manera subvierte prácticas y representaciones que desdibujan una sociedad multicultural y que ha crecido como monocultural.

En consecuencia, con el accionar de aparatos jurídicos para comunidades Indígenas y Afrocolombianas el reconocimiento de la diversidad cultural construye una forma de representación dirigida pues “desde su enunciación, la Ley implica un acto de marcación cultural de los grupos étnicos y uno de desmarcación del resto de la sociedad.” (Rojas & Castillo, 2007, pág. 16) Esto quiere decir que desde la legitimación de prácticas institucionalizadas se crea un efecto social que clasifica y regula lo que conoce y desconoce, consecuente con la política de multiculturalismo que propone el reconocimiento, la valoración positiva, la aceptación y el respeto del “otro”, donde las leyes funcionan como pretensiones que no tienen en cuenta las necesidades y aspiraciones de las poblaciones.

Hechas estas consideraciones de manera breve se presentan algunas etapas que anteceden el origen de la Catedra de Estudios Afrocolombianos:

- En **1976** el ministerio de educación en el artículo 11 del decreto 88 estipula que los programas regulares para la educación de las culturas indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentaran la conservación de sus culturas autóctonas.
- El programa de etnoeducación fue creado por el ministerio de educación desde **1984** a través de la resolución 3454 la cual oficializa los lineamientos generales de educación indígena.

Los indígenas han sido “vistos básicamente como una población rural, glorificados como las raíces ancestrales de la nación, vituperados como no humanos, hechos objeto de estudios arqueológicos y antropológicos y usados como inspiración para iniciativas artísticas” (Wade, Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas), 2006, pág. 73) convirtiéndose en el “otro” bajo una dinámica dual de humanos y subhumanos o deshumanizados. Las movilizaciones indígenas adquieren protagonismo al reconocerlos como grupo étnico, dicho reconocimiento no lo tenían los Afro, quienes no presentaban las características mencionadas de acuerdo a las definiciones de las políticas de reconocimiento. “Un impacto evidente de las reformas y la política en Colombia y, creo, a más amplia escala ha sido lo que podría llamarse la «indigenización» de lo negro. En muchos países, las reformas se destacan por montar los derechos de los afrolatinos en modelos de derechos indígenas. En otra parte he dicho que negros e indígenas han tenido históricamente –y siguen teniendo en gran medida– posiciones muy diferentes en las «estructuras de alteridad» de las naciones latinoamericanas (Wade, 1993, 1997).

En **1991** La Constitución Política en su artículo 55 transitorio, dio lugar a la expedición de la Ley 70 de 1993 y demás decretos reglamentarios, en los que se reconocen los derechos de la población afrocolombiana en su condición de grupo étnico. Y tal y como lo menciona Wade, “el peso de las reformas apunta a la región del Pacífico, donde la gente negra habita en comunidades rurales y «tradicionales» en tierras «ancestrales», en una región delimitada, con diferencias culturales bastante claras, aparentemente separados del resto de la nación. Las mismas organizaciones negras tendieron a centrarse en aspectos de diferencia cultural, en lugar de racismo. La imagen de lo negro en Colombia se convierte en la de la región del Pacífico: rural, regionalmente específica y con apariencia indígena” (Wade, 2006, pág. 74).

Con el reconocimiento jurídico que define un carácter pluriétnico y multicultural para la Nación, se pueden establecer dos posiciones que permiten identificar los rumbos que ha tomado el marco normativo y sus consecuencias. Estas dos posiciones Eduardo Restrepo las ha señalado como celebratoria y de condenación, la posición Celebratoria es interesante en la medida que posiciona luchas subalternas de movimientos indígenas y afrodescendientes mucho antes de su inclusión al Marco Jurídico, entendidas así las políticas multiculturales “como un avance democrático, que más que una concesión de los gobiernos de turno es el resultado de transformaciones sustantivas agenciadas por fuertes movimientos sociales en el país y también de orden transnacional, en los cuales los derechos

colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes han adquirido visibilidad y se han posicionado.

El movimiento zapatista en México, la CONAIE en Ecuador e, incluso, la elección de Evo Morales en Bolivia serían expresiones de ese empoderamiento de sectores sub-alternizados a partir de las políticas de las identidades étnicas, del derecho a la diferencia o, para formularlo más precisamente, el derecho a la igualdad en la diferencia” (Restrepo, 2008) .

En consecuencia con esta posición celebratoria queda claro que aunque el carácter legítimo que maneja la política multicultural de reconocimiento, los indígenas y afrodescendientes del país no solo han existido después de 1991. De otro lado la posición de condenación brinda un panorama para comprender como la particularización étnica es una herramienta dentro de dinámicas globales consecuente con intereses económicos, desencadenando así una política que puede significar dominación y explotación bajo un discurso pacifico de igualdad.

- Continuando con el marco normativo, para 1993 La Ley 70 reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución Política, que protege la identidad cultural y derechos de las Comunidades Negras, crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- La ley 115 de **1994** señala que la etnoeducación es la educación que se ofrece a grupos de comunidades que integran la nacionalidad.

- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de **1998**, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Con los lineamientos curriculares se avanza en aspectos teóricos, pedagógicos y temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término Afrocolombiano.

La identificación de estas etapas evidencia el sustento de la cátedra dentro de una política de multiculturalismo que acciona poder social desde sus instituciones para atender la multiculturalidad. Dando un lugar y una enunciación distinta a los “grupos étnicos”, a partir de un marco normativo de representación que genera tensiones cuando no cambia ese orden precedente de enunciación dual que se expuso anteriormente con la indigenización y tampoco responde a lógicas e intereses propios de las comunidades.

La CEA hace parte de la política de etnoeducación y la política de etnoeducación se desprende de la política de reconocimiento multicultural ya expuesta, donde la etnoeducación ha sido una propuesta de Estado dirigida, es decir una política para los grupos étnicos lo cual puede ser peligroso cuando se priorizan lógicas que le apuestan a la competitividad, eficiencia y calidad para apuntar a un “progreso” como sociedad. Posicionando una sola lógica que continúa invisibilizando y controlando formas de pensamiento distintas, convirtiéndose así el panorama en algo que se debe afectar y en este caso desde la educación, tomando la interculturalidad crítica entendida como “una

herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

De ahí que, desde esta propuesta el análisis en concreto pretende retomar elementos de una interculturalidad crítica y la de-colonialidad como una posibilidad que trasciende en un contexto de negación, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir” (Walsh, 2010) En consecuencia, le apunta a una relación clara entre los estudiantes y su realidad a fin de vislumbrar caminos para la consolidación de prácticas educativas que comprendan el empoderamiento de los sujetos y sus subjetividades con intencionalidad emancipatoria desde y sobre el caso afro, potenciando capacidades de reconocimiento individual y colectivo dentro y fuera de la escuela .

## **CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS**

Desde los lineamientos curriculares la cátedra de estudios afrocolombianos se define como: una propuesta educativa que propone formas de entender la diferencia y formas de abordar la educación desde la interculturalidad con el fin de eliminar, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia.

Los lineamientos hablan de asumir la interculturalidad pero no la definen en sus dimensiones y al mismo tiempo toman a la CEA, como una herramienta educativa para la construcción de interculturalidad. Siendo la Cátedra una de las tantas propuestas educativas que han emergido en América Latina procurando una reflexión frente al sentido y formas de relacionarse en lo diverso.

En la búsqueda de definición de interculturalidad desde los lineamientos se encuentra lo siguiente:

- Se admite el sentido de la interculturalidad cuando su aplicación no solamente es desde y para Afrodescendientes, pues busca el reconocimiento de valores materiales e inmateriales de las comunidades Afro.
- Se comprende la interculturalidad como un referente de formación para los maestros que deseen incluirla en sus currículos como asignatura, proyecto transversal de área (s), o por proyectos y actividades.



- Se adopta como un concepto en construcción que aporta pedagógicamente al asumir la interculturalidad en los procesos educativos.
- Desde la etnoeducación es tenida en cuenta como una herramienta que al convertirse en una realidad puede permitir la redefinición de “obstáculos históricos con sus secuelas políticas y psicológicas”, definiendo que la interculturalidad tiene fundamentos “lógicos e históricos”.
- Con la ley 115 de 1994: la interculturalidad es concebida como un criterio que afianza la educación de y para grupos étnicos en el país.

Con el ánimo de identificar como construye interculturalidad la CEA, para este proyecto pedagógico investigativo se tomara la interculturalidad como un concepto en construcción que aporta como una apuesta que busca el reconocimiento jurídico y la promoción de relaciones positivas de tolerancia y coexistencia en procura de la dinamización y confrontación cultural para la construcción de una sociedad más justa de acuerdo a lo expuesto en los lineamientos curriculares para la CEA.

Permitiendo así, determinar el uso y sentido en la experiencia de implementación de la CEA esos aportes pedagógicos, se tiene en cuenta el marco legal sustentado en el interés de atender la diversidad étnico-cultural desde los años 90 en Colombia, y de otro cuenta con la tensión entre intereses y acciones de los sujetos protagonistas en la experiencia, para cuestionar los términos en que se configura la Interculturalidad.

## **EL SENTIDO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS DESDE SUS LINEAMIENTOS CURRICULARES.**

Resulta oportuno señalar los objetivos de la CEA, para determinar cómo se hacen presentes en la experiencia de Implementación en el Colegio Altamira. Tal y como lo estipula el marco normativo, la Catedra de Estudios Afrocolombianos pretende “eliminar, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia... Se promoverá, entonces, la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en la educación preescolar, básica, media y superior, lo que permitirá la inclusión de la dimensión étnico-cultural, y el conocimiento de la historia y culturas afrocolombianas de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales de los establecimientos educativos” (Nacional, 2004), para lograrlo se propone formas de abordar la educación y la diferencia, teniendo en cuenta que la escuela en la mayoría de los casos se consolida como un espacio uniformizador que incluye posiciones culturales distintas y donde se interiorizan formas de autorepresentar y representar las diferencias culturales en expresiones cotidianas.

Sin embargo, esta situación puede constituirse como posibilidad en la escuela para reflexionar en qué términos se incluyen las visiones culturales distintas cuestionando sus implicaciones sociales y políticas ampliando el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales sin ser ajeno a dinámicas estructurales dentro de la sociedad.

En este orden de ideas, las valoraciones reduccionistas y estereotipadas hacia los Afros y sus saberes por parte de un grupo de estudiantes en el Colegio Atenas, conducen a buscar estrategias de solución en términos educativos que reviertan acciones de negación y desconocimiento del afro y sus saberes. Por ello, se examinan algunos elementos que propone la Cátedra de Estudios Afrocolombianos formalmente pues contempla abordajes para la educación y la diferencia desde la Interculturalidad. Por consiguiente, se intentan hacer evidentes algunos de esos elementos en una experiencia concreta de implementación de la CEA a fin de identificar aportes pedagógicos en clave intercultural.

### **CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL COLEGIO ALTAMIRA.**

Desde el año 2002 en el Colegio Altamira la Maestra Luz Stella Escobar, quien se autoreconoce como Mujer Afrocolombiana, implementa la CEA, como proyecto transversal en el área de Ciencias Naturales, con el objetivo de posicionar temas relacionados con saberes culturales Afrocolombianos dentro y fuera de la escuela, determinando hacia donde van transportando esos saberes en la educación. Antes de continuar conviene señalar que el desarrollo de la CEA se acciona dentro de un modelo educativo imperante, *tal modelo tiene varias características distintivas, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: 1] es un sistema escolarizado, 2] de tiempos compartimentalizados, 3] saberes atomizados en áreas del conocimiento, 4] altamente individualizado, tanto en la administración de la enseñanza como en su evaluación, y 5] con parámetros pedagógicos que han sido caracterizados como de tipo “frontal” (frente al estudiante, un profesor y un tablero).* (Hederich & Camargo, 2001, pp.4.).

Con respecto a esto se puede afirmar que la implementación de la Catedra no garantiza que lo mencionado deje de suceder pues en la práctica pedagógica investigativa se evidencia que aunque se crean algunas acciones desde la implementación de la CEA para afectar el Proyecto Pedagógico Institucional, no ha sido posible a causa de que algunos maestros consideran que para trabajar la Interculturalidad no es estrictamente necesario implementar la Catedra de Estudios Afrocolombianos como lo hace la Maestra Luz Stella Escobar desde el área de Ciencias Naturales. Sin embargo, en ningún momento se desconocen los avances efectuados y no se descalifica el trabajo realizado por la maestra. De otro lado, esta experiencia de implementación tiende a verse como aislada en la Escuela cuando se prioriza responder a políticas curriculares vigentes que miden criterios de calidad desde contenidos de áreas obligatorias consecuentes con “un paradigma de conocimiento no sólo universalista sino además jerárquico. Basado en un determinado “complejo cultural con el nombre de racionalidad” (Quijano, 1992: 440 en Mignolo, 2003a: 122).

Dentro de este esquema comprensivo, Europa se constituiría centro en la sede de la “humanidad racional” frente al resto del mundo” posicionando una sola forma de conocimiento para todos que puede llegar a olvidarse de construcciones de conocimiento distintas y que han hecho parte significativa de la cultura universal, el concepto de universal es entendido aquí como lo menciona el pensador Afro-Caribeño Aime Césaire “mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares”. (Césaire, 2006, p. 84).

Estas consideraciones fundamentan lo que la Profesora Luz Stella Escobar manifiesta “*Lo que vengo trabajando con ellos es como empezamos a entender que hay otras formas de pensamiento, otras formas de conocimiento y pongo a trabajar ese saber alrededor de los otros*”. (Escobar, Saberes Afro, 2010). Por esta razón, con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se promueve la coexistencia de saberes que comprometen una relación íntima con la naturaleza a través de conocimientos tradicionales que procuran prácticas de conexión, participación, ética, valores, reciprocidad, ritmos, tiempos y ciclos en la naturaleza, convivencia y subsistencia más allá de lo material.

Planteando una relación ética entre seres humanos-naturaleza que busca fortalecer la estructura curricular desde un dialogo que crea y recrea la practica pedagógica a lo que se hará referencia con detalle más adelante en el apartado: ¿cómo se enseñan los saberes afrocolombianos en la I.E.D Altamira?. Por consiguiente, la exaltación de saberes afro tiende en ocasiones a tomar mayor valor cuando se comprenden como respuestas históricas y políticas a una etapa en la que fueron esclavizados. Por tanto se rescatan y recrean en distintos espacios locales. Sin embargo, no sobra recordar que los aportes de descendencia Africana no sólo han sido desde su resistencia como pueblo esclavizado, sino que han significado ampliamente en la construcción de la cultura universal.

Esta experiencia comprende la Dimensión Ambiental propuesta en los lineamientos curriculares para la Catedra de Estudios Afrocolombianos expedidos en el año 2001 por el Ministerio de Educación Nacional y al mismo tiempo retoma construcciones epistémicas y culturales para producir y aplicar el conocimiento desde algunos saberes Afro (siembra lunar, espacios de uso, producción, relaciones de reciprocidad, armonía, conexión y

equilibrio entre Seres Humanos-Naturaleza). Consolidándose como una propuesta inacabada que se dinamiza permanentemente y se nutre de la Interculturalidad como un aspecto por construir en la educación que funcionaría como un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010).

En efecto, la CEA implosiona dentro de la escuela re conceptualizando epistémicamente al colocar en escena los saberes afro tomando parte de la dimensión ambiental presentada en los lineamientos curriculares para la CEA, en donde se precisa como; los afrocolombianos y afrocolombianas han conservado, desarrollado y recreado tradiciones ancestrales sobre la apropiación de los recursos del entorno guardando una relación armoniosa con la naturaleza, lo cual constituye un patrimonio cultural digno de ser considerado en el currículo, en la perspectiva de aunar aportes para la solución de los evidentes problemas ambientales del país.

Estos saberes afrocolombianos sobre prácticas tradicionales de producción y formas de manejo medioambiental pueden ilustrar sobre posibles modelos de desarrollo compatibles con los procesos ecológicos y la biodiversidad” (MEN). En consecuencia, para el desarrollo de la propuesta se ha tenido en cuenta un diagnóstico socio-ambiental de la localidad San Cristóbal, con dinámicas que reflejan problemas medio-ambientales. Siendo el contexto un punto de partida para la formación de líderes dentro y fuera de la escuela, que comprendan problemáticas ambientales y así mismo construyan acciones que promuevan propuestas frente a dichas problemáticas.

La profesora explica que realizan un trabajo de aula y con la comunidad. "En el trabajo de aula vamos al territorio, trabajamos por ciclos con tres quebradas: el ciclo tres (6° y 7°) tiene la quebrada Chorro de Silverio; en el ciclo cinco, los 10° tienen la quebrada La Chiguaza y los 11°, la quebrada Aguamonte. A partir de esas prácticas los estudiantes se inscriben en unas líneas de investigación, que son: la del hambre, que tiene que ver con los proceso de siembra; otros la de residuos, que tiene que ver con sociedad de consumo, y otros en la del agua, que aborda la problemática de contaminación del agua. El eje central es la contaminación de la microcuenca La Chiguaza, y los proyectos apuntan a entender la relación del agua con las plantas, los residuos, etc. De lo anteriormente dicho, la propuesta desde el área de Ciencias Naturales funciona como proyecto político y de Derechos Humanos que busca la transformación de una realidad en beneficio de las condiciones ambientales del sector retomando epistémicamente saberes ancestrales afro que posibilitan apropiar conocimientos de descendencia Africana en la escuela.

En este sentido, se evidencia de manera particular en el Colegio Altamira donde se contextualizan las condiciones geográficas y ambientales del sector, se formulan acciones para que los estudiantes de la institución *“empiecen a conocer que si estamos mal hay otras culturas que nos pueden aportar para mejorar y que si estamos mal es porque hay una visión del mundo que esta instaurada en nosotros y que además es antinatural”* (Escobar, Saberes y Cosmovisiones Afrodescendientes, 2012). Frente a esto, se emprende un dialogo intercultural puesto que se avanza por una valoración positiva del afrocolombiano y sus saberes, vislumbrando a la escuela como un epicentro de lucha política que genera

tensiones, en ocasiones incómodas para el dominio de poder que posee a nivel institucional. Aunque, al mismo tiempo dinamiza las posibilidades de reclamo y expresión en la malla curricular desde saberes afro que tienen en cuenta una relación ético-política entre Seres humanos- Naturaleza, invitando a cuestionar y proponer desde el respeto, la reciprocidad, el equilibrio, la armonía y la preservación en un contexto de explotación de explotación y subordinación a nivel local, regional y global.

En suma de esto, se considera que la interacción de diversas lógicas puede contribuir colectivamente a dicho contexto, y en esta ocasión se da a conocer una propuesta desde lo afro para pensarse la crisis ambiental y social en donde la naturaleza se convierte en objeto de dominio, y a lo que Arturo Escobar, denomina colonialidad de la naturaleza lo que incluye: a) clasificación en jerarquías (razón etnológica), ubicando a los no-modernos, los primitivos y la naturaleza en el fondo de la escala; b) visiones esencializadas de la naturaleza como fuera del dominio humano; c) subordinación del cuerpo y la naturaleza a la mente (tradiciones judeo-cristianas, ciencia mecanicista, fallogocentrismo moderno); d) ver a los productos de la tierra como si fueran productos del trabajo únicamente, es decir, subordinar la naturaleza a los mercados impulsados por los seres humanos; e) ubicación de ciertas naturalezas (coloniales/ tercer mundo, cuerpos femeninos, colores de piel oscura) afuera del mundo masculino eurocéntrico; f) la subalternización de todas las demás articulaciones de biología e historia a los regímenes modernos, particularmente de aquellos que despliegan una continuidad entre lo natural, lo humano y lo supernatural- es decir, entre el ser, el conocer y el hacer-. Aunque los conocimientos producidos por Afrocolombianos han sido reducidos desde dinámicas coloniales, para esta experiencia se retoman algunos conocimientos locales de comunidades Afro del Pacífico Colombiano,



que va de la mano con los objetivos de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, y tienen que ver con la promoción de un reconocimiento de sus saberes como un patrimonio cultural digno de ser considerado en el currículo y al mismo tiempo con el fin de proporcionar estrategias de solución a las problemáticas ambientales del país.

## ¿CÓMO SE ENSEÑAN LOS SABERES AFRO EN LA IED ALTAMIRA?

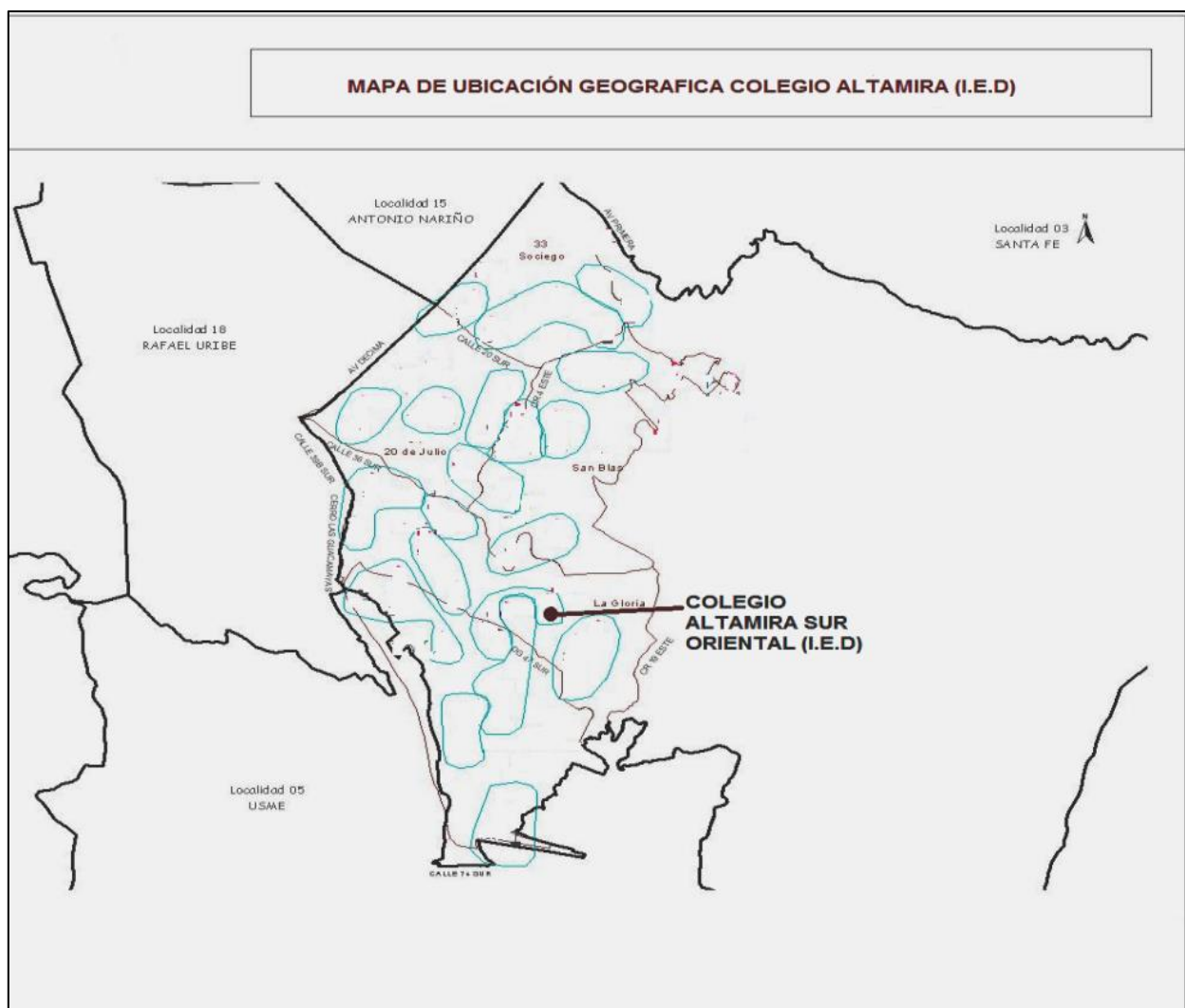


Tabla 6 Sistema de Georeferenciación Elaboración: Oficina Asesora de Planeación  
(Online)

La propuesta pedagógica plantea formas de interacción con los seres humanos-naturaleza, retomando tres conceptos desde la filosofía africana del Igbo y Muntu desde donde están basados parte de los saberes que se enseñan y recrean en la escuela IED ALTAMIRA, proponiendo comprender el funcionamiento de la naturaleza y así posicionarse de manera distinta con esta. “Estos saberes filosóficos se comprueban en el conocimiento ancestral que los pobladores de estas culturas tradicionales, afros/negros, raizales y palenqueros han concebido sobre la naturaleza, para ellos es sagrada, los seres espirituales pueblan el bosque y el río. Dicen también que la vida de la naturaleza está ligada a ritmos biológicos y temporales, así mismo la vida humana debe seguir esa rítmica para conservar el equilibrio”. (Escobar, Memorias del XIII Congreso Internacional, 2011). En vista de esto se analiza la realidad ambiental articulando lo local, con lo regional visibilizando dinámicas ambientales en el pacífico colombiano y lo global haciendo énfasis a los impactos que surgen desde una economía extractiva.

El objetivo es tomar postura desde conceptos que giran alrededor de la construcción de un conocimiento práctico que se ha ido acumulando y se aproxima a la creación de una lógica de recuperación y recomposición de la naturaleza evitando el incremento de pérdidas ecológicas. De ahí que, el concepto de Unidad en la práctica pedagógica investigativa se afirma como la conexión existente entre los seres humanos-naturaleza, y que va a depender de prácticas que intervienen en la destrucción o construcción del entorno natural y social, dependiendo de los intereses y acciones que se ejecuten dentro de esta. Alrededor de este concepto se enseña el Cierre de Ciclos con la Siembra Lunar en el Colegio, empezando por observar cómo funciona la naturaleza y los impactos desde la regulación del mercado sobre está impidiendo por ejemplo cerrar ciclos. Estas consideraciones fundamentan ejercicios

como las siembras lunares *“teniendo en cuenta que hay unos tiempos indicados para la siembras y para el manejo de la tierra, entender los ciclos es como por ejemplo: yo siembro una planta y esa planta me da su fruto y ese fruto se recoge y se siembra. Distinto a lo que pasa con las semillas con las que trabajan las multinacionales en donde yo siembro y nunca cierro el ciclo porque la semilla no me vuelve a dar. Me da el fruto y llega hasta allí. Y hay que estar comprando, manteniendo el ciclo abierto porque al capital le conviene eso”*. (Escobar, Enseñanza de los Saberes Afrodescendientes, 2012).

El desarrollo de este tipo de saberes esta articulado directamente a la interacción cotidiana de los estudiantes y sus familias, y al mismo tiempo posiciona una forma de percepción de la naturaleza para darle otro sentido de organización desde la cosmovisión de algunas comunidades afro del pacifico colombiano aportando elementos para fortalecer la participación y visibilizar los diversos saberes y formas de vida, en este caso desde cosmovisiones propias de las poblaciones Afro.

Para el concepto de integralidad se manejan espacios de discusión desde un trabajo practico, que permite cuestionar y analizar la dependencia en términos de la biodiversidad, *“para entender qué es lo que pasa en los territorios cuando se acaban los bosques que son diversos, que es lo qué pasa con nosotros cuando nos ponen a comer un tipo de comida que te venden por medios de comunicación. Nosotros somos diversidad, nuestro organismo tiene diversos minerales que son los minerales que encontramos en las diversas plantas. No sólo consumo un tipo de alimento sino que necesitamos de una diversidad de alimentos. Yo me uno al ciclo en términos de: yo siembro diversidad y consumo diversidad porque somos diversidad. Porque ya de hecho el organismo es diverso pero esa*

diversidad tiene sentido cerrando el ciclo, donde yo rompa con el ciclo de la diversidad altero ese concepto de integralidad”. (Escobar, Espacios de Uso, 2012). La dependencia para este caso hace referencia a que de alguna manera se está atado a la necesidad, en la relación seres humanos-naturaleza, bajo un ciclo que tiene transformaciones en su desarrollo y se afecta en caso de no cerrarse. Por tanto, el proceso de productividad toma fuerza en la educación ambiental desde lo afro enalteciendo un valor ecológico como aporte de descendencia africana a la sociedad.

En cuanto al concepto de interdependencia se prioriza la importancia del respeto y sentido crítico en las relaciones entre seres humanos- naturaleza. Cuando la naturaleza o el “otro” distinto a mí, es considerado como ajeno y nunca parte de mí, comprendiendo que “nada es igual y para la cultura es un problema porque se naturaliza la exclusión y la discriminación donde el “otro” es distinto y ajeno. Con los estudiantes por ejemplo se hacen ejercicios de escritura que van desde cómo yo pienso y de qué forma se piensa entendiendo que somos y no somos distintos pero somos así. Hay aprendizajes que uno hace del otro.” Con la idea de confrontar y reducir asimetrías sociales de dominación, a través de ejercicios positivos que muestren a nivel individual y colectivo lo que se es, sustentados en criterios de respeto.

La puesta en marcha de estos conceptos en la práctica desarrolla curricularmente una apertura hacia diversas formas culturales y de socialización generando una utilidad pedagógica pues muestran cómo se deben dar las interacciones entre Seres Humanos-Naturaleza, interacciones que están determinadas por el conocimiento que a través de la observación milenaria realizada por estos grupos humanos aprendieron a entender cómo funciona, cuáles son sus tiempos, ritmos y ciclos. Este es un conocimiento sentí-pensante,

más allá de la mera racionalidad instrumentalizada, de ahí que pensar que solo es suficientemente con decir que debemos usar racionalmente los “recursos” y la escuela desarrolla toda una función pedagógica para lograr este objetivo. Sin embargo, mientras motivamos a la comunidad educativa a que ahorre agua, energía, que los niños y niñas no le arranque las hojitas a la planta, a nivel local, y nacional, las multinacionales se están apropiando del agua, extraen todos los materiales del subsuelo, patentan el conocimiento de las comunidades alrededor del mundo vegetal y terminan interviniendo el territorio con las consecuencias sabidas y conocidas por toda la ciudadanía. (Escobar, Memorias del XIII Congreso Internacional, 2011) Buscando fortalecer espacios de diálogo intercultural desde estructuras curriculares.

Aun cuando, la experiencia no despliega una articulación con maestros de otras áreas; no obstante, “consultan cosas, tienen conversaciones, pero no son muy dados... ¡No hay actitud!” que permita el desarrollo de estos temas en la Escuela. (Escobar, Ambiente Educativo, 2012) . De tal manera que, se afecta la utilidad y el sentido de la propuesta sin una actuación colectiva que cree y recree la experiencia. Alrededor de esto se encuentra que con algunas excepciones, en el área de Ciencias Sociales, los maestros manejan un interés por trabajar temas que visibilicen a las comunidades Afrocolombianas desde lo contra hegemónico, sin olvidar la riqueza cultural presente en cada comunidad considerando que la cuestión es amplia y por eso dan espacio a cada comunidad y no sólo a lo Afro pues lo afro es importante pero no lo único, por eso no se olvidan las luchas campesinas e indígenas entre otras.

Este tipo de percepciones tienen que ver con las acciones que han visto durante su tiempo de trabajo en el colegio Altamira, con la implementación de la CEA por parte de la Profesora Luz Stella. Precisamente, se valen de ejemplos para explicar cómo en varias ocasiones la experiencia se ve anclada a adaptaciones discursivas donde “se hace necesario llamar la atención sobre la persistencia de relaciones interculturales que no constituyen prácticas interculturales y que, en muchas ocasiones, se dan en forma accidental, sin que sus protagonistas se percaten de las mismas”. (Cassiani, 2007). Conduciendo a una contradicción entre el reconocimiento de rasgos identitarios afro como una particularización que promueve exclusión subvirtiendo su discurso pedagógico y político en el que se proponen eliminar prácticas de segregación que contribuyen significativamente a la marginalidad debido a que una cosa es reconocer las especialidades de la cultura y otra cosa es que yo me separe. ¡Ah es que yo soy afro y usted no! Eso sería un suicidio social, nos terminaríamos de dividir aún más” (Verjel, 2012).

Un argumento que da fuerza a esta situación lo hace saber la misma profesora Luz Stella cuando manifiesta que se encuentra desencantada con los estudiantes en la escuela, cuando por ejemplo “a muchos no les gusta sembrar, eso es una tortura. Pero me he dado cuenta que se van de la escuela y siembran. Por ejemplo me encontré a un estudiante y me dijo: Profe yo tengo un palenque en Usme y le digo: ¿cómo así? ¡A ti no te gustaba nada de eso! Y me dijo: no, no era que no me gustara sino que no era el momento. Compro un lote y siembra con la luna y entonces uno dice: son esas cosas que quedaron. Son cosas que uno dice bueno uno está trabajando pero es también a largo plazo. Para ellos en el momento de las clases no es de importancia pero cuando se ven abocados a otras situaciones empiezan a hacer uso de esos saberes”. (Escobar, Valoración de la Práctica, 2012).

Sin lugar a duda la Escuela representa un espacio de posibilidades educativas en donde es un reto empezar a dialogar con “otras” formas de saber dentro de los procesos escolares a causa de su carácter homogeneizante. Sin embargo, prácticas como la siembra lunar van más allá del aula de clase y de la escuela, protagonizando una forma de saber popular de comunidades afro en el que su práctica va a depender de la decisión de cada estudiante por asumir o no en algún momento de su realidad este tipo de prácticas. Funcionando la propuesta en esta ocasión como una forma de relación entre grupos étnicos y la sociedad “mayoritaria” en las que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de dos saberes que se aprenden en la escuela. (Cassiani, 2007). Que posiblemente no hagan ruptura a prácticas de asimilación impidiendo la materialización de una interculturalidad que se alimenta del factor político y se cuestiona la estructura de poder dominante.

De la misma forma durante un tiempo afirma la Profesora Adriana Corredor, que en el colegio se usaron continuamente los peinados Rastafaris por algunos estudiantes y “la profesora Stella les decía: quítense el cabello!, criticaba la ropa del joven sin tener en cuenta que desde el cuerpo también se aprende.” Esos pantalones entubados no los dejan pensar” O también se escuchaban frases como: si usted es afro como yo ¿por qué hace eso? Así hay contradicción con lo que plantea” pues los peinados Rastafaris son una manifestación identitaria Afro, ya que a través del peinado se exteriorizan creencias religiosas y políticas milenarias, que no son ajenas a la esclavización en Jamaica y su abolición (1834), luchando así por la libertad de la población negra en un sistema de dominación y explotación.

Al referirse de forma despectiva se contribuye a una práctica de dominio en la que se crea opresión asumiendo un rol uniformizador. Por lo tanto, contradice parte de los intereses mencionados con anterioridad pues “por un lado descalifica la práctica de la discriminación explícita propia de las sociedades jerárquicas estamentarias pero, por otro lado, la promueve”. (Tubino, 2005). Fallando así el intento por crear respeto hacia las “diferencias”, a partir de una contradicción entre lo que se busca y lo que se crea con la implementación de la CEA, ya que de alguna manera este tipo de acciones promueven un aislamiento que divide y excluye, y de ningún modo transforma ese orden precedente en prácticas de una sociedad jerárquica que aunque ha sido cuestionada desde la práctica pedagógica ha contribuido a fortalecer.

En concordancia, la escuela como institución se ciñe a estrategias normativas que como lo señala Viaña tienen que ver con *“establecer “normas” y “reglas”-que permitan seguir totalizando y subsumiendo socialmente, bajo lógicas liberales y estatales, a las otras formas de vida no liberales”*. (Viaña, 2010, p 19.) Priorizando entonces las competencias, en función de las lógicas de mercado, siendo así la escuela un escenario de convivencia con un carácter homogeneizador que más que atacar se requiere de entender y proponer frente a lo dicho. Acudiendo a un ejemplo concreto la posición de una estudiante egresada del colegio Altamira y ahora estudiante de la Licenciatura en Química de la Universidad Distrital, permite analizar como la CEA dentro de la escuela puede ser aislada al no estar incorporada en las pruebas de estado que evalúan bajo unos criterios de calidad, esto lo hace a partir de cuestionarse “¿De qué me sirve sembrar un frijol en todo el bachillerato? ¿Y el ICFES qué?, esta situación desde lo normativo asume contradicciones cuando se está



pensando en un sistema educativo intercultural que intenta unas transformaciones en las instituciones y relaciones sociales.

Y por otro lado considera que este tipo de clases deberían ser por interés, la profe por obligarlos se hizo coger fastidio, se cerró mucho a esa idea”. (Bustos, 2013). La forma de escolarización se impone a partir de las políticas curriculares, provocando tensión entre estas y la forma de abordar la diferencia que asume la CEA junto con los sujetos dentro de la implementación.

La política y algunas prácticas más que los intereses contribuyen a generar una uniformización evidente en parte del accionar pedagógico de la Maestra que implementa la CEA, limitando las condiciones de abordar la diferencia en la educación, siendo indudable el papel que “las identidades culturales juveniles buscan resaltar en el territorio escolar, a través de resistencias a la homogeneización pues los individuos construyen territorialidades corporales y orales, que conviven de forma alternada con las propias culturas escolares, y mantienen un rasgo de afirmación de la diferencia.” (Castillo, Del racismo y la discriminación racial en la escuela, 2010). Por otra parte aunque se trabajan aspectos propios de las culturas Afrocolombianas con los saberes Afro, dentro de algunas de las dinámicas escolares se conduce a evitar la estigmatización y uso de formas estereotipadas de representar a la gente Negra-Afrocolombiana de las que se hizo referencia en el problema de investigación.

“Muchos de nosotros nos iremos a otros lugares y a través de esos proyectos (CEA) nos llevamos una visión más amplia de lo que sucede en la zona a nivel ambiental y a nivel

social. Y más que pertinente esta propuesta, es la reflexión que nos deja este trabajo para llevarlo a la vida. Por la situación en la zona y en general en toda la ciudad. A nivel ambiental es fuerte, hay grandes problemas sociales, ambientales y culturales. Por ejemplo con la discriminación y ella (Profesora, Luz Stella Escobar) aprovechando su condición no solo como docente sino como persona Afro-descendiente, trabaja por esas cosas que son importantes para tener un mejor desarrollo social”. (Rangel, 2012). Estudiantes como Carlos, hacen evidente en sus posturas la pertinencia de la propuesta en el contexto.

Sin embargo, en ocasiones se presentan formas básicas de relacionarse en las que la interculturalidad promueve un reconocimiento de los Afro y sus saberes en condiciones de igualdad o desigualdad en la que los estudiantes no asumen los saberes afro como constructores de conocimiento y de relaciones nuevas entre los Seres Humanos-Naturaleza. “Y eso sí ha pasado en la escuela porque hay niños que dicen: cumplámosle a Stellita con lo afro” y lo que menos queremos es que los niños hagan eso, sino que lo reivindiquen y se sientan parte de eso”. (Corredor, 2012).

*Ocurre entonces un intercambio relacional donde “La noción conservadora y dominante de interculturalidad, que se entiende más o menos como una interrelación de respeto y diálogo entre diversos para vivir en armonía, hace abstracción de lo que debería explicar, y parte del supuesto implícito de que lo único importante es la voluntad subjetiva de ser respetuosos para establecer “diálogo”. Por eso, lo único que hace, realmente, es dar sermones y exhortaciones de buena voluntad, y con eso resuelve todo el dilema de la interculturalidad”.* (Viaña, Interculturalidad Crítica y Descolonización, Fundamentos para el Debate., 2009).

Con la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, la interculturalidad se hace visible como *una herramienta que Apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.* Concibiendo la diferencia como un tema estructural que debe recibir tratamiento para adelantar avances propositivos en luchas subalternas que en este caso se manifiestan en la reivindicación de los afro y sus saberes culturales desde la educación a través de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos que apunta a la transformación de una realidad medio ambiental que se encuentra atravesada por dinámicas que agudizan la situación ambiental y a fin de mejorarla se propone cuestionar y transformar algunas relaciones seres humanos-naturaleza que desde saberes Afro.

De tal manera, la práctica pedagógica de la maestra es decisivo el posicionamiento del carácter Afrocolombiano en la educación, considerándolo importante porque brinda herramientas para entender algunas de las formas de pensar las huellas de Africanas y los conflictos raciales existentes. Además por los aportes históricos, por las formas de relacionarse con la naturaleza, y por aportes que van más allá de lo que hemos hecho y tiene que ver con el sostenimiento de esta estructura global.

La propuesta se consolida como una forma de resistencia en la que se cuestiona, reconoce y promueve en los estudiantes la “toma de decisiones frente al sistema, por una escuela que se piense las complejidades de la vida a partir de cosas tan elementales, también porque nos merecemos una vida distinta y no sólo unos la merecen, porque nosotros nos debemos a

la naturaleza y debe tener importancia en lo cotidiano”. (Escobar, Resistencia Educativa, 2012) Según esto, la interculturalidad no sólo hace referencia a la relación entre culturas sino que se refiere a la conflictiva relación de convivencia de distintas culturas en un mismo entorno que en este caso se enriquece desde una interdisciplinariedad manifestada en un trabajo pedagógico que se acciona dentro y fuera del Colegio, articulando la comunidad educativa (estudiantes), barrial (padres de familia-habitantes del sector), regional (comunidades Afro del Pacífico). Buscando y creando mejores relaciones individuales y colectivas: Seres Humanos-Naturaleza, por lo tanto. *“Si hay alguien que tiene alto impacto en la comunidad es ella. Y no le importa el tiempo escolar ella es Stella conoce gente, hace comunidad y ha hecho que se interioricen ciertos lenguajes ciertas cosas”*. (Corredor Adriana, 2012)

Muestra de esto es la forma en la que se visibilizan los saberes Afrocolombianos, permitiendo de un lado problematizar las condiciones ambientales y de otro los estereotipos que se tienen frente a los Afro. Para la mayoría de estudiantes la pertinencia de retomar estos saberes es oportuna para proponer estrategias frente a las problemáticas ambientales y de negación a personas afrocolombianas y sus saberes.

En este sentido la relación entre interdisciplinariedad e interculturalidad se representa desde un nuevo modo de entender la enseñanza de la química y la biología desde saberes afro con el objeto de proponer alternativas a las relaciones Seres Humanos- Naturaleza. De hecho, la interculturalidad adquiere un carácter de reto en la educación que viabiliza la desintegración de lo estático y se apoya en este caso en las formas de interactuar en beneficio de la sociedad y la naturaleza.

En efecto, lo más importante es comprender como esta no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es y lo que no, reconocido como conocimiento. (Rojas & Castillo, 2007, pág. 21). Sin lugar a duda la enseñanza de saberes afro a través de la Catedra de Estudios Afrocolombianos remite a un proceso de encuentro compartido entre saber científico y saberes afro que buscan el enriquecimiento cultural para visibilizar una opción oportuna en un contexto de relaciones de dominio entre Seres Humanos-Naturaleza en las que muchas veces no se piensa desde una reciprocidad compartida.

En suma de lo anterior esta experiencia se consolida como innovadora porque implica:

- La visibilización de los afros y sus saberes proponiendo reflexionar ética y políticamente la visibilización y exclusión de estos mismos.
- De otro lado se rompe con los límites del aula de clase y se trabajó inicialmente con las familias de los estudiantes, vecinos del colegio, creando palenques en las quebradas cercanas ubicando una problemática ambiental de lo local, a lo regional y lo global. Adoptando un carácter comunitario en la educación que se cuestiona dinámicas individuales y colectivas dentro de un contexto a fin de promover acciones que no solo se opongan sino propongan a las consecuencias de la relación seres humanos-naturaleza.

De tal manera se basa en el respeto no con fines de amoldar a los estudiantes a intereses globales que tienen como finalidad dejar de cuestionar la médula de la cultura moderna y universalizada, que prioriza la propiedad y los beneficios de las grandes corporaciones, grupos de poder y privilegiada del mundo “globalizado”. (Viaña, 2010). Sino, como valor individual y colectivo que se encarga de recuperar la pluralidad cultural cuestionando modos de ser y actuar en el mundo revelando que es posible la existencia de múltiples formas de crear conocimiento.

Por eso, se intentó hacer énfasis en el qué y cómo se enseñan los saberes afro en la escuela, debido a que la epistemología de la interculturalidad se apoya en la creación de saber integrado, vertebrado desde la complementariedad y profundización de los significados y modos de entender las relaciones entre los pueblos, entornos y comunidades, descubriendo el sentido implícito y explícito de las concepciones y valores comunes a las culturas, procediendo alcanzar una escuela intercultural, en la que la reflexión y la comprensión profunda de la práctica de la enseñanza, necesitan apoyarse en la metodología de investigación adecuada. (Medina, 2002, pág. 66).

Por consiguiente, las actividades pedagógicas asumen parte de los problemas (relación seres humanos-naturaleza) y los integra al currículo adoptando un carácter comunitario en la educación que se cuestiona dinámicas individuales y colectivas dentro del contexto, a fin de promover acciones propositivas frente a las consecuencias de las relaciones asimétrica en donde la armonía puede ser posible cuando liberarse de la dominación y explotación sea un hecho.

Por este motivo, se conciben entonces los saberes afro como una herramienta pedagógica que alimenta la búsqueda para explorar la diversidad y así mismo cuestionar en qué términos se hacen visibles los afro y sus saberes y en cuáles invisibles. Por tanto, las actividades pedagógicas tuvieron como objetivo transformar modelos educativos existentes que en ocasiones priorizan el factor económico sobre el cultural, a fin de fortalecer una educación que dimensione su presencia histórica y se potencien experiencias culturales dando así un carácter intercultural que comprende lo diverso y aspira una educación y sociedad desde el fortalecimiento mutuo, extendiendo parte de la cultura afro y sin ánimo de exterminar o destruir otras culturas sino más bien haciendo del aprendizaje algo recíproco, sustituyendo así una matriz cultural entendida como única, que impide diálogo y respeto desde su sustento modernizador desde elementos como los siguientes:

- Auto-reconocimiento de una mujer, maestra, investigadora y afrocolombiana interesada por modificar imaginarios negativos frente a los Afro-Negros y sus saberes políticamente. Por tanto, desde su práctica docente enfoca esto a una propuesta de educación ambiental que se cuestiona la relación Seres Humanos-Naturaleza.
- Búsqueda e identificación de algunos saberes culturales afro del Pacífico para recrearlos en la escuela como continuidad de la lucha afro-negra desde la educación y la construcción de un sistema educativo intercultural saliendo de los enfoques considerados como válidos dando sentido al contexto de los estudiantes.

- Reafirmación de la cultura afro en la escuela desde valores como el respeto y la solidaridad a nivel individual y colectivo dando sentido a las formas de aprender y enseñar en las que no se desconozcan el acumulado cultural afro.
- La mixtura de actores, intereses y contradicciones dentro de la experiencia generan posturas diversas a la hora de interpretar relaciones entre Seres Humanos-Naturaleza lo cual brinda un sentido valioso en caso de generar sensibilización desde la educación.
- Esta experiencia se torna pedagógicamente valiosa cuando al retomar todo lo anterior se mejora el sentido de la educación y se transforman las acciones de reducción del afro y sus saberes por parte de los estudiantes aunque sea extraño tener en la escuela saberes que en varias ocasiones no han sido validados por la academia y que posicionan la identidad afrocolombiana-negra como apuesta política.

Por consiguiente, la identificación de los aportes de la cátedra de estudios afrocolombianos para la escuela en clave intercultural se hacen relevantes y se tienen en cuenta debido a su apuesta pedagógica desde lo Afro, para reconfigurar la relación Seres Humanos-Naturaleza. Teniendo en cuenta, que así como hay una globalización en la educación como propuesta de producción en un mundo capitalista, se hace necesario pensarse en una globalización de la resistencia que confronte y proponga de acuerdo a la realidad.



Por tanto, con lo visto en la práctica pedagógica investigativa, el accionar pedagógico se define como un espacio social de lucha que vislumbra condiciones de posibilidad, y en esa medida se valora inmensamente su apuesta desde lo Afro, por la formación de sujetos reflexivos y propositivos de acuerdo a su contexto, donde a nivel **ético** se intencionan acciones de cuidado, respeto, armonía, equilibrio y reciprocidad entre Seres Humanos-Naturaleza. Y por otro, la convivencia comunitaria Afro invita a actuar juntos, siendo esta característica una herramienta de tipo **político** porque implica comprometerse con aspectos de solidaridad y justicia en el contexto, pensando en el beneficio a nivel individual y colectivo. Al constituirse esta propuesta dentro de un proceso de socialización ético-político se ratifica la problematización de distintas formas de lenguaje, praxis, poder, conocimiento, construcción y circulación de valores y practicas solidarias que viabilizan un ejercicio intercultural, trabajando y fortalecido desde saberes afro.

Así mismo, se hace una ruptura a la exclusión histórica del afro y sus saberes ya que “en la escuela, nunca nos enseñaron de nuestros ancestros, ni de nosotros mismos, fuimos a la escuela pero aprendimos de todo y de todos menos de nosotros mismos”. (Pabón, 2010). Además, es una educación que no se desliga de la naturaleza y así interroga y analiza los alcances de dinámicas como la territorialidad, la organización social, consensos y disensos entre culturas bajo condiciones de respeto mutuo. Fortaleciendo espacios que permiten la formación política de y para lo local, regional y global confrontando asimetrías en un panorama de subordinación y explotación.

En el siguiente apartado se dará a conocer de forma explícita la forma en que se retoman los campos Ético y Político que invitan a una convivencia comunitaria representados desde las categorías Interdependencia, Integralidad y Unidad de las que se desprenden los saberes afro puestos en marcha con la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Altamira desde el año 2002. Teniendo en cuenta, que a partir de esto, se pretende dejar un aporte pedagógico que nace de la de práctica pedagógica investigativa y se intenta retroalimentar con el diseño y aplicación de algunos talleres a estudiantes de secundaria en el Colegio Atenas y el Colegio Altamira, donde sus resultados vislumbran caminos para el avance de una apuesta pedagógica en clave intercultural que requiere de una construcción a largo plazo.

### **CAPITULO III**

*“Nuestros sabios no están en Europa, con los grandes pensadores políticos que hemos leído en la historia, sino que están acá, en las selvas, en los ríos están pescando para sobrevivir y a ellos es quienes debemos escuchar para lograr lo que soñamos: LA UTOPIA”.*

*Orlando Fals Borda*

### **DIMENSIONANDO LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION DESDE EL ANALISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LA ESCUELA.**

El presente capítulo inicialmente expondrá de manera breve lo que antecedió el diseño de los talleres, continuando así, con el diseño y aplicación de los talleres que dan cuenta de unos resultados a partir de su desarrollo por parte de los estudiantes del Colegio Atenas y al finalizar se da cuenta de la apuesta pedagógica que nace desde dos momentos importantes: el primero de ellos tiene que ver con los avances basados en la práctica docente de la maestra Luz Stella Escobar en el colegio Altamira y la formación que se construyó en la práctica pedagógica investigativa en calidad de docente en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH. En este sentido, los mentefactos que se muestran al final se convierten en herramientas que se retroalimentaron de los dos momentos antes mencionados y se consolidan como el inicio de avances en clave intercultural para la escuela teniendo en cuenta conceptos afro.

Al reflexionar frente a posibles soluciones de tipo pedagógico que eviten las formas estereotipadas de representar a los afrocolombianos y sus saberes, considerándose este el problema de investigación que emergió al inicio de la práctica pedagógica investigativa en la I.E.D Atenas con estudiantes de secundaria del Ciclo IV. Abriendo, así, interrogantes que cuestionan qué estrategias educativas existen de y para evitar prejuicios que caricaturizan erróneamente las características de quienes son estereotipados.

Por tanto, la revisión teórica fue acercando a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una estrategia educativa que elimina, comportamientos negativos frente a la diversidad, contribuyendo a la construcción de un sistema educativo intercultural en la medida que pretende dar a conocer valores materiales e inmateriales afro bajo un constante reconocimiento de defensa y proyección de su cultura.

Siendo la interculturalidad una iniciativa relevante que propone revertir acciones de negación y desconocimiento del afro y sus saberes, y le apunta a la coexistencia desde la confrontación cultural en beneficio de una sociedad más justa. En efecto, se decide visitar una experiencia de implementación de la CEA (I.E.D Altamira), a fin de identificar como se construye interculturalidad en la práctica teniendo en cuenta algunas tensiones entre lo que se busca y lo que se crea con el objeto de generar una apuesta pedagógica a partir de la verificación de los tipos de interculturalidad que se generan desde la implementación de la Catedra que indudablemente contiene una perspectiva desde los Saberes Afro.

En este sentido se retoman los campos de carácter ético, político y de convivencia comunitaria afro, provenientes de las prácticas de la Catedra en la IED Altamira, puesto que se consideran como necesarios para la construcción de una educación que empodere a los sujetos y sus subjetividades con una intencionalidad emancipatoria, que nacen y están representados desde los saberes Afro desde las categorías de interdependencia, integralidad y unidad.

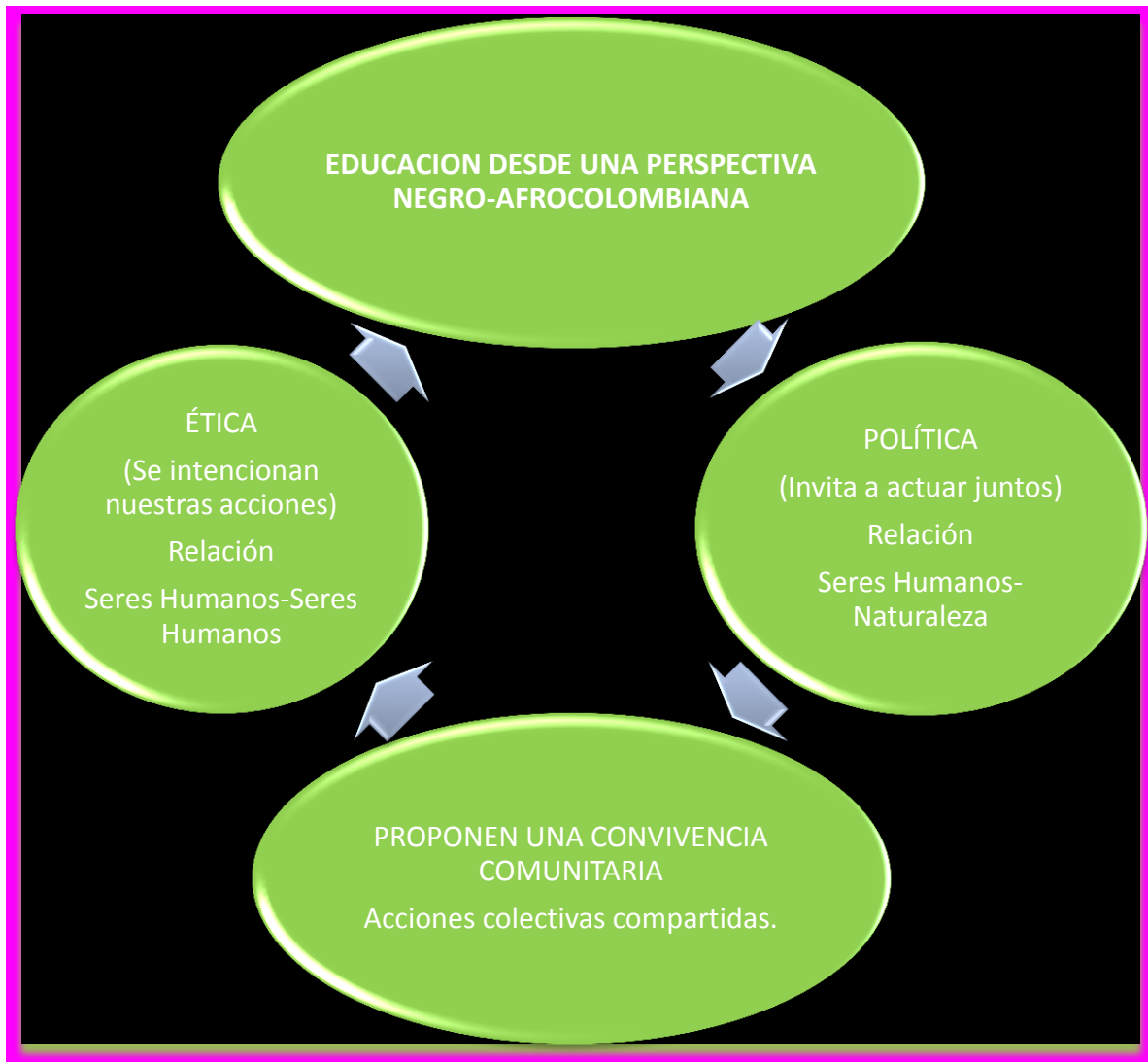
A continuación, se muestra el diseño y la aplicación de algunos talleres como aporte pedagógico desde un proceso de práctica pedagógica investigativa que intenta intervenir en el problema encontrado al inicio y que tiene que ver con las formas estereotipadas de representar a la gente Negra- Afrocolombiana y que evita la consolidación de las apuestas por un sistema educativo intercultural.

### **ELEMENTOS EN CLAVE INTERCULTURAL QUE SE RETOMAN DE LA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACION DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS**

Para asumir la interculturalidad en la educación se hace necesario reflexionar alrededor de la escuela como espacio de socialización en el que se presentan distintos modos de construcción cultural y epistémica que no están exentos de la imposición de paradigmas hegemónicos que configuran a la sociedad y el conocimiento y traen consecuencias de negación obligando a la universalización.

Cuando se habla de afros en la escuela no sólo se hace una apertura a una lucha identitaria sino que lo cognitivo también adquiere un lugar de crear y aplicar conocimiento.

**Campos que se retoman de los avances de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos.**



**Tabla 7 ELEMENTOS DE LA CEA**

## **APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO CON LOS ESTUDIANTES DE CICLO IV EN LAS I.E.D.S ATENAS**

Con el interés de visibilizar saberes negros-afrocolombianos en la escuela para fortalecer propuestas educativas con enfoque intercultural, se crean algunas actividades pedagógicas que comprenden una formación ético-política en términos de reciprocidad abordada desde una relación Seres Humanos-Naturaleza (saberes afro). Esto se hace con el propósito de identificar la existencia de cambios de actitud, de visión y comportamientos en los estudiantes de la institución educativa que permitan percibir actitudes con perspectiva intercultural y así generar un aporte pedagógico que fortalezca la interculturalidad en la educación.

### **¿QUE PASO ANTES DE APLICAR EL INSTRUMENTO?**

Antes de aplicar el instrumento se encontraron representaciones y auto representaciones por parte de los estudiantes que de alguna manera generaron distinciones particulares usando formas estereotipadas de representar a la gente Negra-Afrocolombiana desde la definición de roles y prejuicios basados en características fenotípicas y de folklorización de prácticas culturales que reducen y estigmatizan al afro y sus saberes.

Al respecto se mostraran algunas percepciones iniciales que sustentan lo dicho:

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>COMPRESIONES</b>
<b>EDXON PARRA</b>	Una solución viable para el racismo es que “los negros se vayan a África con sus costumbres”.
<b>SAMUEL VERA</b>	“No me gustaría como compañía una mujer afro y desplazada. ¡Qué asco, cochina!”
<b>LORENA ARIAS</b>	“Todo me gusta de los negros menos el olor”. Risas
<b>DAVID ALEJO</b>	“ Los lugares en los que viven hay muchos negros, comen mucho pescado, son lugares de menores recursos y hay mucha pobreza”
<b>BRANDON GRANADOS</b>	“Ellos son juzgados porque no tienen la misma cultura o porque son de diferente color”



## Tabla 8 ¿QUE PASO ANTES DE APLICAR EL INSTRUMENTO?

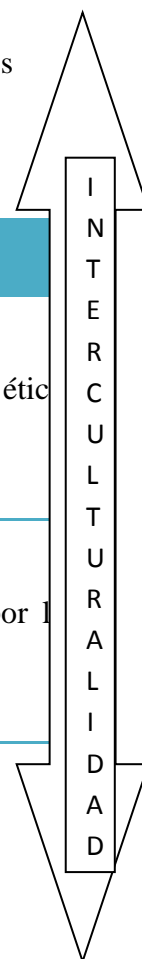
En vista de estas valoraciones se repiensa en las formas de abordar la educación contemplando la posibilidad de una educación contextual que abarque la realidad y sea pertinente a los conflictos cotidianos que se presentan en la escuela. De manera que, se presentan a continuación algunos hallazgos de actividades pedagógicas propuestas a fin de evaluar cambios en clave intercultural por parte de los estudiantes.

### ¿Qué diseños se hicieron?

Inicialmente con el propósito de afianzar el aprendizaje autónomo en los estudiantes ya que éste reconoce la capacidad de toda persona y colectivo para producir conocimiento útiles para la vida, partiendo de sus propias experiencias e historia, y a través de los cuales puede confrontar los saberes socialmente construidos, sean estos disciplinares o producto de la política. Se presenta la estructura que se tuvo en cuenta para la organización de las actividades pedagógicas valiéndose de los campos ético y político a saber, transversalizados por la interculturalidad como elemento significativo dentro de estas:

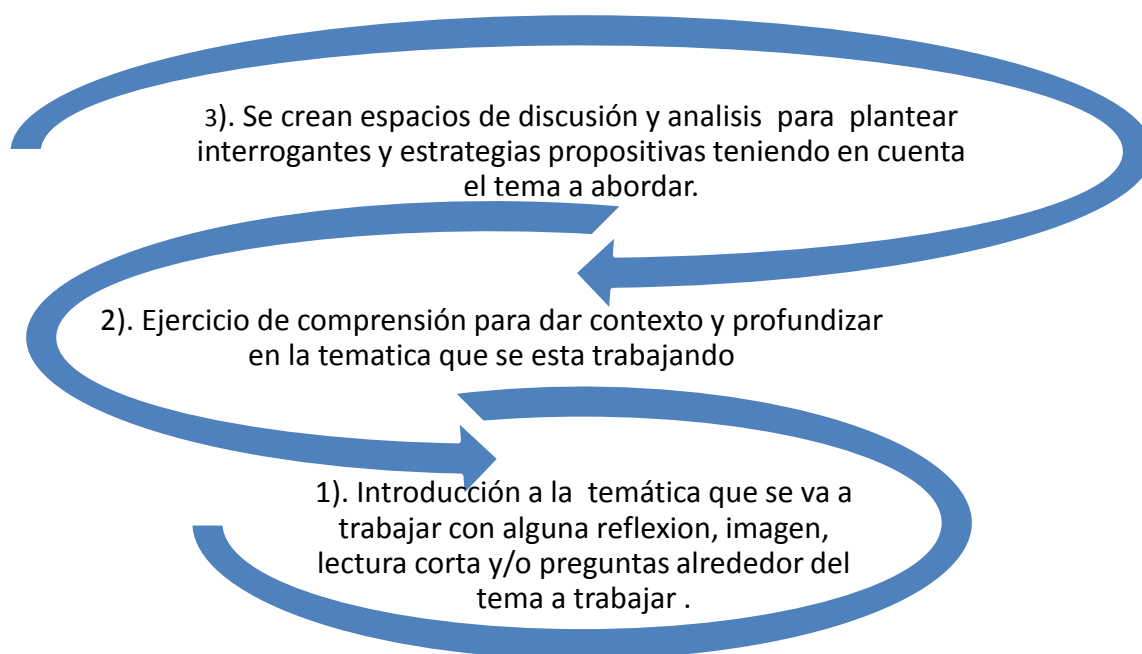
CAMPOS
<b>ETICA</b> Ejercicio de sensibilización que permita descubrir formas de relacionarse con un sentido ético como alternativa dentro de dinámicas de relación instauradas (dominador-dominado).
<b>POLITICA</b> El proceso educativo se fortalece con valores culturales afro basados en el respeto por la naturaleza lo cual implica una postura crítica.

Tabla 9 EJES ETICO Y POLITICO- INTERCULTURALIDAD



Teniendo en cuenta que “la interculturalidad es, ante todo, un proceso en construcción que está atravesado y generalmente determinado, en el escenario político, por la estructura de poder dominante (Cassiani, 2007). Se deciden tomar estos campos como ejes porque invitan a la construcción de relaciones basadas en la reciprocidad, las cuales exigen de acciones colectivas para determinar las condiciones de vida comunes enfatizando en el fortalecimiento político para proponer una interculturalidad subalterna que estimula a evitar relaciones de inequidad y desigualdad social.

Para cada momento se trabajó con los estudiantes de octavo y noveno del Colegio Atenas, teniendo en cuenta el siguiente esquema:



**Tabla 10 ESQUEMA DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS**

A continuación se presentaran los resultados de los talleres a través de los campos de ética y política.

Cabe aclarar que para el desarrollo metodológico se tuvieron en cuenta ejercicios de lectura, escritura, socio dramas, juegos de roles y elaboración de carteleras que permitieran identificar el inicio de avances con perspectiva intercultural en los estudiantes. Cabe aclarar, que estos aportes se retroalimentaron con el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa y se consideró que el aporte de la catedra por más de 10 años en el colegio Altamira comprometía un trabajo que merece ser exaltado y debe seguir definiéndose largo plazo.

Sin embargo el aporte que se muestra, vislumbra elementos para la construcción de avances pedagógicos en perspectiva intercultural y para esta ocasión se hace desde conceptos afro (integralidad, interdependencia y unidad).

### **EJE: ETICA Y VALORES**

TEMA GENERAL	Pertinencia y valoración de los Afrocolombianos
OBJETIVO DE LOS TALLERES PARA EL EJE DE ETICA Y VALORES	Cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.

## **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria del grado Octavo y Noveno J.M I.E.D. Atenas.

## **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

El grupo se organiza en mesa redonda y a partir de imágenes en las que se reproducen situaciones sociales de exclusión se dividen los y las participantes en 4 grupos, para la preparación de un debate en el que surgen argumentos alrededor de las relaciones socio-culturales. Al finalizar se concluye frente a ¿Qué opinión merecen esas situaciones? ¿Por qué y cómo se manifiestan estas situaciones en la realidad?

## **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.

## **RESULTADOS DEL TALLER**

<b>POSTURA DE LOS ESTUDIANTES DESDE UN EJERCICIO DE SENSIBILIZACIÓN.</b>
<b>RELACIONES SOCIOCULTURALES</b>
“¡Nuestra identidad cultural es importante donde es necesaria la diferencia para defender lo propio, para expresarse por sí mismo ya que cada cultura tiene sus derechos!”
¿Por qué a menudo los grupos dominantes procuran imponer su cultura a los “grupos

minoritarios”?

- “Ellos se creen la raza superior y dominan
- “La única cultura que debe haber es la de ellos (blancos)”
- “Mi conclusión es que esto lo hacen por intereses económicos”.

“La gente de Bogotá se cree con un nivel de superioridad y no se toleran las diferencias”

En la televisión y en imágenes de libros se ve que los negros viven en condiciones de pobreza

**Tabla 11 POSTURA DE LOS ESTUDIANTES**

## **EJE: ETICA Y VALORES**

TEMA GENERAL	Pertinencia y valoración de los Afrocolombianos
OBJETIVO DE LOS TALLERES PARA EL EJE DE ETICA Y VALORES	Cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.

### **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria del grado 801 J.M I.E.D. Atenas.

### **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

Por iniciativa propia los estudiantes organizaron un socio-drama en el que se reproducen situaciones sociales de exclusión en distintos escenarios de convivencia y al finalizar la presentación, se reúne el grupo a fin de compartir reflexiones frente a ¿Qué sentimos? Y ¿Qué causas motivan actitudes discriminatorias?

### **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.

## RESULTADOS DEL TALLER

### INTERROGANDO PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN

Los estudiantes del colegio Atenas hicieron palpable el porqué de algunas prácticas de reconocimiento y diferenciación así:

- Establecieron como tema la discriminación, se organizaron divididos en dos partes en el salón de clase
- Definieron que el grupo de estudiantes que estaba a un lado era quienes dominaban y de otro los dominados
- En el centro del salón de clase aparece un afro que desde los grupos dominantes es considerado como “esclavo, de estrato bajo, es sirviente y habla raro”... el afro transitando por distintos escenarios causa “burla y asco por eso se discrimina”.

La conclusión a la que llegan los estudiantes es que “La discriminación no solo afecta a los afro y ésta presentación sirvió como ejemplo de las visiones que se tienen desde grupos que se creen con un nivel de superioridad y no toleran las diferencias”.

## **EJE: ETICA Y VALORES**

TEMA GENERAL	Pertinencia y valoración de los Afrocolombianos
OBJETIVO DE LOS TALLERES PARA EL EJE DE ETICA Y VALORES	Cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.

### **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria de los grados Octavo y Noveno J.M I.E.D. Atenas.

### **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

Los estudiantes usaron información proveniente de prensa escrita a fin de identificar algunos escenarios en los que se visibilizan los Afrocolombianos, para que al final del taller se debata frente a las causas y consecuencias de una organización social uniformizante.

### **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para cuestionar prácticas de saber- poder que contribuyen a legitimar un solo modelo de sociedad.



## RESULTADOS DEL TALLER

### CUESTIONANDO VERSIONES QUE SE SIGUEN REPRODUCIENDO EN LA ESCUELA, EN EL BARRIO, EN LA CASA, EN LOS LIBROS Y EN LA TELEVISION.

“Aunque en los libros y en la televisión vemos el color piel, economía, estrato, defectos físicos, bajos recursos, esclavos, pobres, campesinos y nos burlamos.

No debemos olvidar sus capacidades. Pues al creerse superiores unos dominan y se piensa que la única cultura que debe haber es la de ellos (blancos), esto lo hacen por la economía y por la cantidad de personas que hacen parte de estos grupos”.

“Los afro no deben renunciar a sus costumbres porque son una forma de que renuncien a lo que son”

“Con estas actividades podemos cambiar el racismo y tener más aceptación con las personas negras.

“Esta reflexión es importante porque nos hace cambiar el pensamiento porque desde chiquitos nos dijeron que los negros son malos y todos eso. Y tenemos que cambiar eso y abrir nuestras mentes que todos somos iguales no tenemos que discriminar gente por diferente color”.

“He aprendido a convivir con ellos q es lo más importante”

“No éramos racistas cuando empezamos las clases, pero sabíamos que eran diferentes y

ahora entendemos”

“Me gusta como se dan a conocer con su estilo, su forma de vestir y su cabello”.

Rescatamos el baile, su tradición de unión porque aunque no son consanguíneos son familia y tienen mucho tiempo de lucha

Los afrocolombianos en la ciudad han ejercido diferentes costumbres y a la vez nos han hecho parte de esas costumbres una de ellas son sus bailes. Tengo que reconocer que en parte nuestras danzas tradicionales son en gran parte afro.

## **EJE: POLITICA**

Para el eje de política se decide tener en cuenta el territorio como un elemento que permite problematizar la relación entre los seres humanos y la naturaleza teniendo en cuenta los impactos que causa el uso de los recursos naturales dentro de una dinámica de economía extractiva.

<b>TEMA</b>	<b>ME INVOLUCRO EN EL TERRITORIO</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Convocar a una postura crítica frente a la relación con la naturaleza desde una formación política que retoma los saberes afro

### **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria del grado 801 J.M I.E.D. Atenas.

### **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

Para este taller los estudiantes se organizaron en grupos en cuatro grupos a fin de hacerse en las cuatro esquinas de la cancha del colegio en el que transitaban estudiantes de otros grados y los estudiantes plasmaron con imágenes y frases la situación de los usos de la naturaleza a partir de talleres anteriores que daban cuenta de las dinámicas de economía extractiva y posibles soluciones. Al finalizar cada grupo cuestiona las formas en que se dan

las relaciones entre seres humanos y el entorno y visibilizaron una propuesta de solución desde una perspectiva afro.

### **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para convocar a una postura crítica frente a la relación con la naturaleza desde una formación política que retoma los saberes afro.

### **RESULTADOS DEL TALLER**

<b>Dimensionando y cuestionando el discurso que sustenta la economía extractiva reduciendo el medio ambiente a la razón económica.</b>
“La naturaleza se ve expuesta a daños irreversibles en la sociedad”
“El territorio no es solo un espacio de tierra para cultivar”
“Los indígenas, los campesinos y los afrocolombianos conservan tradiciones para la defensa del territorio”
“En la lucha por el territorio hay muertes, amenazas, secuestros y explotación de recursos que buscan acumular riqueza económica”
“Es de rescatar la forma como usan y buscan alimentos sin dañar la naturaleza”

**Tabla 12 POSTURA DE LOS ESTUDIANTES 2**

## **EJE: POLITICA**

<b>TEMA</b>	<b>ME INVOLUCRO EN EL TERRITORIO</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Convocar a una postura crítica frente a la relación con la naturaleza desde una formación política que retoma los saberes afro

### **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria del grado 801 J.M I.E.D. Atenas.

### **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

Se relacionaron recortes de noticias recientes de las condiciones ambientales locales, con algunos casos regionales que indudablemente respondían a dinámicas globales. Sin embargo se precisó como en ese orden (local-regional y global) se pueden plantear soluciones consideradas como subalternas.

### **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para convocar a una postura crítica frente a la relación con la naturaleza desde una formación política que retoma los saberes afro.

## RESULTADOS DEL TALLER

<b>Reconocimiento individual-comunidad-entorno</b>
“En la parte ambiental empezamos a comprender el manejo de residuos sólidos, la contaminación de las quebradas aledañas al colegio y otros problemas ambientales cercanos”.
“La situación en la zona y en general en toda la ciudad a nivel ambiental es fuerte: hay grandes problemas sociales, ambientales y culturales que se relacionan.

**Tabla 13 POSTURAS DE LOS ESTUDIANTES 3**

### **EJE POLITICO INVITA A UN ELEMENTO A TRABAJAR CONJUNTAMENTE DESDE ACCIONES COLECTIVAS “Trabajar juntos” COMO PROPUESTA DESDE LO AFRO**

Este elemento se retoma porque amplia y propicia pensar en acciones propositivas a nivel colectivo en torno a la realidad ambiental y social que se dinamiza de lo local, a lo regional hasta llegar a lo global y viceversa.

<b>TEMA</b>	<b>VINCULOS COMUNITARIOS</b>
<b>OBJETIVO</b>	<b>Reflexionar alrededor de los problemas sociales y ambientales comprometiendo acciones comunitarias.</b>

## **¿CON QUIÉNES SE REALIZO EL TALLER?**

Este taller se realizó con estudiantes de secundaria del grado 801 J.M I.E.D. Atenas.

## **¿CÓMO SE HIZO ESTE TALLER?**

Para este taller el grupo de estudiantes definió en plenaria formas de beneficio colectivo a través de valores afro que pueden aportar al desarrollo individual y colectivo.

## **¿PARA QUÉ SE HIZO ESTE TALLER?**

Este taller se hizo para reflexionar alrededor de los problemas sociales y ambientales comprometiéndose acciones comunitarias.

## **RESULTADOS DEL TALLER**

Los estudiantes en la plenaria evidenciaron que los afrocolombianos no sólo viven aislados sino que hacen parte de nuestra ciudad aquí viven y trabajan” (Camila) y así mismo “Es injusto que vivan discriminados por ser de color negro dentro de esta ciudad excluyente” (Jose). En efecto, se sitúan discusiones en el contexto bajo una reflexión política en la que no se habla de la historia de los afrocolombianos como aislada, sino que hace parte de unas relaciones complejas a nivel estructural y al mismo tiempo invitan a problematizar esquemas tradicionales de abordar la realidad histórica y cultural.

De esta manera se da una posibilidad de repensar actitudes en las que se invisibilizan el afro y sus saberes constituyéndose en un propósito de reflexión política dando centralidad a los conflictos y tensiones cotidianas en la comunidad educativa.

Los conocimientos locales producidos por los afrocolombianos representan una de las tantas formas de pensamiento y acción, proporcionando valores éticos que potencian valores favoreciendo la formación intercultural desde las cosmovisiones afrocolombianas:

El sentido de unidad y reciprocidad fue protagónico en las intervenciones de los estudiantes:

“Los afrocolombianos se caracterizan por ser familias muy extensas y juntas” (Hernandez, 2013)

“Son numerosos y se cuidan de unos a otros” (Rangel, 2012)

“Son familia aunque no tengan la misma sangre” (Camila)

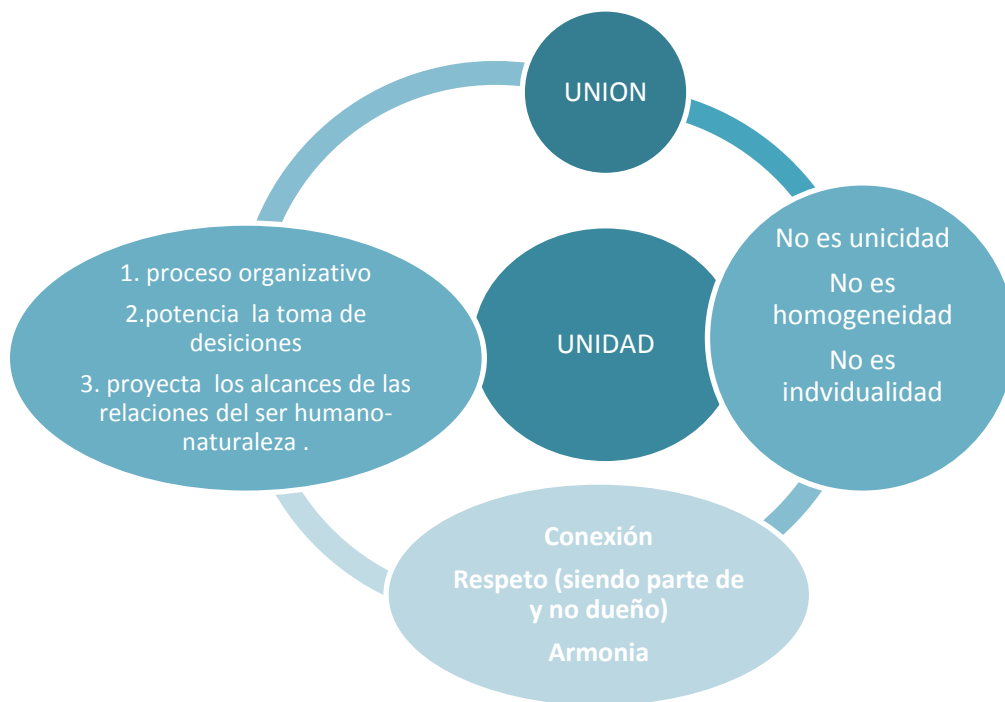
### **APORTE PEDAGÓGICO PARA TENER EN CUENTA EN PROPUESTAS EDUCATIVAS DE CARÁCTER INTERCULTURAL DESDE SABERES AFRO PARA LA ESCUELA.**

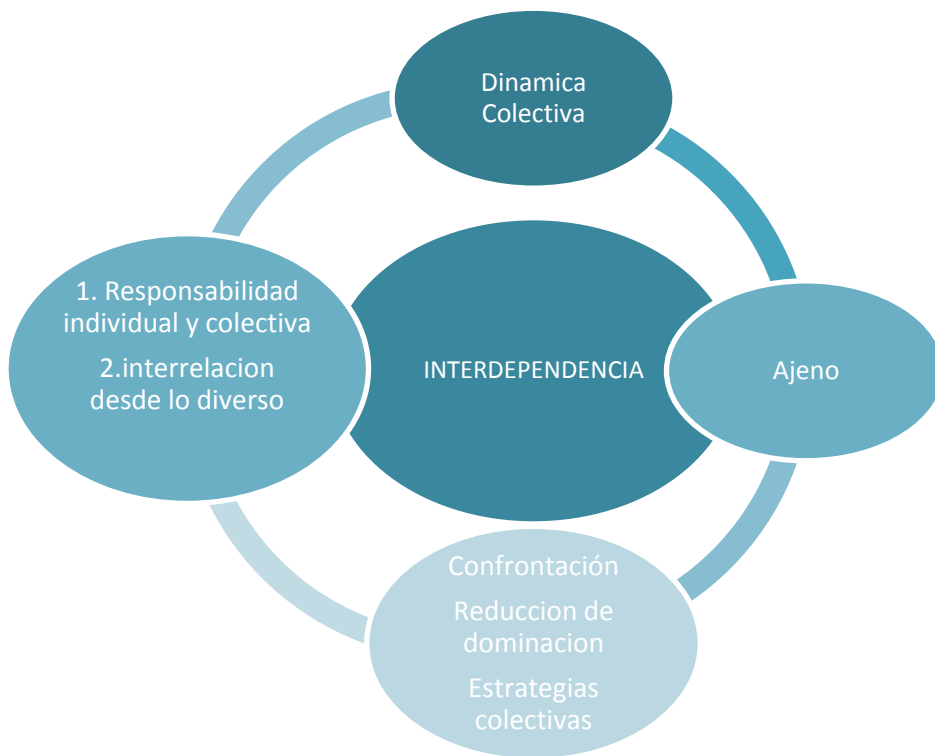
Para el aporte pedagógico se retoman los conceptos de Unidad, Integralidad e Interdependencia como caminos pedagógicos en la escuela desde una perspectiva Afro. En tal sentido, se consideran herramientas útiles a la hora de bosquejar ideas que surgen alrededor de cada concepto, lo cual puede ser muy provechoso pedagógicamente estructurando conocimientos desde los saberes afro que se desprenden con cada uno de estos. De ahí que, el mentefacto comprende cuatro momentos así:



1. Invita a cuestionar a qué puede pertenecer el concepto
2. Identifica las características que posee el concepto
3. Interroga cuáles son sus diferencias respecto a algunas nociones cercanas al concepto
4. Identifica clases y subtipos provenientes del concepto

Los siguientes mentefactos se construyen teniendo en cuenta el paso por los campos ético, político y de convivencia comunitaria y a su vez estos representan los conceptos usados en la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos.





De alguna manera la puesta en marcha de estos conceptos en la escuela pueden llegar a fortalecer la identidad Afro y la interacción con otras culturas, que se espera no sea en términos de desigualdad de acuerdo a lo planteado en la interculturalidad crítica. En concordancia, la práctica de interrelación debe ser valorativa y reorientada desde prácticas culturales propias Afro sustentadas en relaciones armónicas entre Seres Humanos-Naturaleza para el fortalecimiento de organización territorial y social, comprometiendo acciones individuales y colectivas de toma de decisiones sustentada en valores de unidad, reciprocidad, interdependencia que tienen que ver con la equidad, solidaridad, reciprocidad, responsabilidad y bienestar común.

Tener en cuenta al afro y sus saberes posibilita ver como “salimos del exterior no para descubrir el secreto de los otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos” (Escobar, Los saberes Afro como apuesta política., 2012). Esta acción debe ser profundizada para avanzar en el reconocimiento y difusión de prácticas culturales que merecen ser cuestionadas en los estudiantes identificando cómo se ven reflejados en ellas. Pues reiteradamente en sus argumentos creen no tener nexo alguno porque no está en su piel el color negro.

Aquí se intenta proponer una formación ética, en la que se “restituye la palabra negada y silenciada de los pobres, de los desarrapados del mundo, de los condenados de la tierra. “Se trata, pues, de una ética de la descolonización o de la liberación, que orienta una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas.” (Fernandez, 2010). Antes de continuar cabe señalar que se entiende colonialidad desde lo postulados de Aníbal Quijano quien hace referencia de esta como un esquema mental que legitima, justifica y naturaliza desigualdades más allá del colonialismo.

La apuesta que se propone, incita a hacer ruptura a algunas prácticas pedagógicas que se tornan demasiado particularizantes en sus abordajes y por tanto excluyentes viendo a ese “grupo étnico” como algo ajeno, extraño y aislado a su realidad. El reconocimiento puede existir y muchos esfuerzos pedagógicos tienen como objetivo exaltar los valores, aportes, saberes y rasgos culturales afro, la pregunta es ¿en qué términos se da eso? ¿Se estaría en la lógica donde lo reconozco pero decido sobre usted? En estos términos, directa o indirectamente se pueden leer relaciones de dominación que se expresan con naturalidad por parte de los estudiantes y maestros en la escuela y que merecen ser resignificadas comprometiendo responsablemente la individualidad y colectividad del sujeto.

Retomar a los afrocolombianos y sus saberes en la escuela es pertinente para pensar los conflictos que se dan alrededor de las formas de relacionarse, en ocasiones con la idea de la igualdad se naturaliza la exclusión. Por lo tanto, estos ejercicios de sensibilización centraron su atención en analizar cómo yo pienso y de qué forma se piensa comprendiendo que somos y no somos distintos pero somos así.

A través de espacios de reflexión y análisis individuales y grupales teniendo en cuenta conceptos desde la cosmovisión afro con una concepción de territorio como colectivo y merecedor de relaciones armonizables. Donde se han construido simbólicamente formas simbióticas mutualistas generadas a partir de procesos de observación sobre el funcionamiento de la naturaleza, el respeto y conocimiento de sus leyes, ritmos, tiempos y ciclos; la unidad con el cosmos, la interdependencia y la integralidad, hacen parte de la

intrincada trama que comunica a estos seres humanos con los otros seres de los cuales no se sienten dueños pero sí parte. (Escobar, Memorias del XIII Congreso Internacional, 2011)

Sin lugar a duda la recuperación de saberes locales (afro) como el cierre de ciclos con la siembra lunar, al mismo tiempo cada planta sembrada tiene un aprovechamiento medicinal conservando saberes de uso, tratamiento y aprovechamiento de la naturaleza basados en principios de equidad, respeto, reciprocidad y justicia. Merecen ser situados en el contexto de los estudiantes posibilitando así, cuestionar unas dinámicas estructurales que priorizan el ámbito económico sobre el cultural a nivel regional y global ofreciendo herramientas para pensar en acciones propositivas donde el accionar político desde los aportes de implementación de la CEA se inscriben en un modelo crítico que enriquece políticamente las relaciones sociales, dentro de un paradigma establecido como único limitando subjetividades históricas individuales y colectivas que se dinamizan desde experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad, las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias de primer tipo; desde ellos se produce y reproduce los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen y se hibridan con otros sistemas simbólicos provenientes de otros sectores. También es en torno a estas dinámicas como se conforma el tejido social básico que da identidad y fortaleza a los sectores subordinados y excluidos. (Torres, 2002).

Ubicándose la educación como un acto de conocimiento, como un acto político de aproximación crítica a la realidad, como un acto transformativo en tanto y en cuanto el

sujeto consciente de sí mismo si interviene en la realidad para transformarla, y no toma a la realidad como un lado imposible de cambiar donde la renovación pedagógica es pertinente.

En efecto, se tramita pedagógicamente desde la formación política la diferencia cultural en relación con las poblaciones afrodescendientes. Y se da inicio a un ejercicio de sensibilización en el que ya se empieza a pensar en cómo los fenómenos que le ocurren a los grupos afrocolombianos nos competen a todos. Por ello, es fundamental generar actividades pedagógicas cuestionables que hagan ruptura con un dogmatismo homogéneo que invita a la naturalización de relaciones sociales autoritarias.

Por dichas razones, el objetivo es posicionar el conocimiento popular como imprescindible en la educación replanteando conceptos descendencia Afro, a fin de evitar desconocimiento y desvalorización de estos conocimientos. Esto aporta al reconocimiento y visibilización del afro y sus saberes no como marginales ni separados de la historia, en consecuencia algunos estudiantes asumen valoraciones de su existencia con argumentos que se amplían desde una formación política que explica modelos de dominación y explotación.

Los conocimientos locales producidos por Afrocolombianos representan una de las tantas formas de pensamiento y acción, proporcionando valores éticos que potencian valores favoreciendo la formación intercultural desde las cosmovisiones afrocolombianas asociadas a prácticas de interacción cotidiana que evita las consecuencias cuando los individuos portamos una particular cosmovisión asociada al contexto en el que hemos crecido y que

tenemos que asumir como la verdadera y más adecuada. Más aún, en muchas ocasiones somos ciegos y sordos ante otras cosmovisiones: no las vemos no las podemos escuchar en sus propios términos. De este modo, las personas de las culturas afrocolombianas han elaborado su cosmovisión basada en relaciones de interdependencia, integralidad y unidad. (Escobar, Memorias del XIII Congreso Internacional, 2011)

Los afrocolombianos han sabido aprovechar sus relaciones de vecindad mantienen prácticas de memoria y conocimiento que se dinamizan con las múltiples experiencias cotidianas que han sido subvaloradas y merecen un lugar en la educación que en ocasiones se consideran con poco valor. Que sin lugar a duda comprometen un accionar político como estrategia de resistencia que recrea posiciones frente a mejores condiciones de vida.

De acuerdo a los resultados obtenidos en algunas actividades pedagógicas se vislumbra el inicio de cambios en los estudiantes que aunque no sean muy amplios intentan sensibilizar las formas en que se dan las relaciones seres humanos-naturaleza, dentro de una sociedad globalizada que se caracteriza por una dualidad de dominación que funde una barrera entre un superior y un inferior lo que significa que hay una imposición de saberes, valores y conocimientos.

Se promueve constantemente pensar individual y colectivamente desde una posición crítica propositiva que empieza con un ejercicio de sensibilización y cuestionamiento de las relaciones Seres Humanos-Naturaleza, lo cual permite reforzar poco a poco una forma distinta de abordar la educación en la escuela pues tiene en cuenta las características del contexto relacionando lo que ocurre en su barrio, ciudad, departamento, región y país etc. Lo cual evita posicionarse en la realidad como alguien ajeno a ésta abriendo alternativas

que parten del reconocimiento de y para su vida cotidiana desde conocimientos, saberes y valores propios de su barrio, comunidad, familia etc.

Se abrió la posibilidad de compartir experiencias de construcción de saber pues los saberes afro fueron elementos para aprender de las relaciones seres humanos desde una reciprocidad sustentada en el respeto con las que los estudiantes establecieron puntos de encuentro y complementariedades desde su realidad, sus saberes y los saberes afro.

Estos avances pedagógicos son pertinentes para continuar en la construcción de la interculturalidad en la educación reflexionando alrededor de la escuela como espacio de socialización en el que se presentan distintos modos de construcción cultural y epistémica que no están exentos de la imposición de paradigmas hegemónicos que configuran a la sociedad y el conocimiento, y traen consecuencias de negación obligando a la universalización.

## **CONCLUSIONES**

Para este proyecto pedagógico investigativo los Afrocolombianos- Negros son protagonistas en la educación, a fin de quitar etiquetas prejuiciosas sobre estos y sus saberes a causa de una herencia colonial que contribuye a su reducción afirmándolos como “otros” extraños y/ajenos a la sociedad. En este sentido se convoca a darle importancia y validez a los conocimientos populares producidos por estas comunidades.

En efecto, reconocer y analizar las comprensiones de los estudiantes del colegio Atenas frente a los Afrocolombianos y sus saberes se identifica que las formas estereotipadas de



representar al Afro y sus saberes incrementan actitudes de discriminación que son pertinentes para trabajar en la escuela, teniendo en cuenta que la educación es un asunto político, desde el que se puede superar la subvaloración que se crea y recrea, desde relaciones de dominación y explotación. Donde en la mayoría de los casos la escuela a partir de valores y creencias contribuye a fortalecer dichas relaciones.

De otro lado, los avances de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos afectan parte de la malla curricular teniendo en cuenta que en esta experiencia se implementa como un proyecto de área (Ciencias Naturales), replanteando de este modo, el currículo posicionando concepciones y prácticas en las que entran en juego conceptos Afro. Permitiendo visibilizar comprensiones desde trayectorias Afro que comprometen un carácter intercultural en la medida que evita la negación del Afro y sus saberes con la intención de eliminar estereotipos, discriminación, exotización y folclorización de estos mismos.

A este propósito, la Catedra presenta aportes pedagógicos en clave intercultural en el momento que afianza saberes, creando una posibilidad de conocimiento desde lo afro y al mismo tiempo visibilizando su poder cultural, siendo este un factor de carácter ético, admitiendo así, un pluralismo que requiere de la apertura de compromisos para crear y aplicar conocimiento. Donde la interculturalidad no debe relacionarse con una propuesta de identidad nacional que le apuesta a las acciones de inclusión y asimilación para los denominados “grupos minoritarios”, priorizando el ámbito económico sobre el cultural afianzando la promoción de particularidades culturales para ser toleradas sin preguntarse

por los alcances de un esquema de desigualdad política y social que se sustenta desde una perspectiva multicultural, en la que, los sectores hegemónicos intentan apropiarse de las luchas de los grupos excluidos por el reconocimiento cultural y la equidad social". (Tovar, 2004). Por tanto, los conflictos sociales y políticos corren el riesgo de ser invisibilizados y naturalizados dentro de una dinámica inclusiva que incrementa el conflicto de exclusión.

Por consiguiente, pensar en un aporte pedagógico desde lo Afro se puede considerar como innovador, pues a partir de la práctica pedagógica se evidenció que pocos son los interesados en trabajar este tipo de temas, por ser considerados como no necesarios, claros o aún no hay interés por un trabajo articulado. En concordancia, se hace necesario darle continuidad a estos avances desde las mismas dificultades para abordar y enfrentarse desde la educación pedagógicamente.

El aporte que se intenta construir se enfoca en reflexiones desde la información obtenida en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, de alguna manera invita a reflexionar frente a las posibilidades de ampliar propuestas curriculares en las que los conocimientos locales enriquecen la interculturalidad, pues se descubrió que desde el caso afro el carácter ético y político de sus saberes pueden potenciar y fortalecer una educación más humana que problematice, cuestione y proponga frente a las complejidades de relaciones de subordinación y explotación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arias Vanegas, J. (2007). *Nacion y diferencia en el siglo XIX Colombiano*. Bogotá: Universidad de los Andes.

ATENAS, P. I. (s.f.). PEI. 2012. Bogotá, Colombia.

Bonilla, C. E., & Rodriguez Sehk, P. (1997). *Mas alla del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Bustos, A. (30 de 03 de 2013). Pertinencia de la Catedra de Estudios Afrocolombianos. (P. Abril, Entrevistador)

Caldas, M. d. (31 de Marzo de 2014). Anonimas Extraordinarias. (S. Colombia, Entrevistador)

Camila, E. 8. (s.f.). *Conversatorio Territorio*.

Canchila, E. (10 de Agosto de 2012). Reconocimiento Comunidades Afrocolombianas. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una busqueda de las propuestas de las comunidades Afrodescendientes en Colombia. *Educación y pedagogía*, XIX(48), 97-105.

CASTILLO, E. (2010). *Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana*” en: *Si No hay Racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos . .* Bogotá

D.C.: Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en COLOMBIA.

Castillo, E. (2010). Del racismo y la discriminación racial en la escuela. En *Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos* (págs. 75-80). Bogotá, D.C.: Proyecto de dignificación de los y las Afrodescendientes.

Castillo, E. (2010). *Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. (M. I. Mena, Ed.) Bogotá: Corporación Ketzakapa.

Cervantes, C. V. (s.f.). *Centro virtual cervantes*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de [cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_1/diccio.1/diccionario/investihacon.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_1/diccio.1/diccionario/investihacon.htm)

Colmenares, A. M. (2008). La investigación Acción. *Laurus Revista Educación*, 14, 96-114.

Corredor Adriana, C. (12 de Noviembre de 2012). Conversatorio Adriana Corredor (Maestra Ciencias Sociales). *Conversatorio Adriana Corredor (Maestra Ciencias Sociales)*. Bogotá.

Corredor, A. (9 de Agosto de 2012). Identificacndo la Práctica (Cátedra de Estudios Afrocolombianos). (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (5 de 10 de 2010). Saberes Afro. (<http://www.hchr.org.co>, Entrevistador)

Escobar, L. S. (23, 24 y 25 de Marzo de 2011). <http://ceaa.colmex.mx/aladaa/>. Recuperado el 10 de Diciembre de 2012, de [http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria\\_xiii\\_congreso\\_internacional/index.html](http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/index.html)

Escobar, L. S. (Compositor). (2012). Ambiente Educativo. [P. Abril, Dirección] Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Escobar, L. S. (12 de Septiembre de 2012). Enseñanza de los Saberes Afrodescendientes. (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (1 de Septiembre de 2012). Espacios de Uso. (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (10 de Abril de 2012). Los saberes Afro como apuesta política. (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (10 de Septiembre de 2012). Resistencia Educativa. (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (9 de Agosto de 2012). Saberes y Cosmovisiones Afrodescendientes. (P. Abril, Entrevistador)

Escobar, L. S. (9 de Agosto de 2012). Valoración de la Práctica. (P. Abril, Entrevistador)

Fernandez, I. (2010). Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial. *Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial*. CECIES Asociación Civil. Universidad Nacional de Río Negro .

Friedemann, N. (2000). *Huellas de Africanía en la diversidad colombiana*. (Vol. (Tomo I)). (I. C. Hispánica, Ed.) Bogotá: Geografía Humana de Colombia.

García, L. F. (13 de Octubre de 2013). Una mirada a la violencia en los 'barrios de negros'. *EL TIEMPO*, pág. 1.

Grupo de Estudiantes Grado 801 J, M. I. (Compositor). (2012). Prácticas de organización social Afro. [J. I. Grupo de Estudiantes Grado 801, Intérprete, & P. Abril, Dirección] Bogotá, Colombia.

GUZMÁN, G. ( 2009). *Marco Institucional” en: Prácticas de Gestión Curricular en el Colegio Atenas, Institución Educativa Distrital, (I. E. D.).pp.* Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Políticas y Gestión de Sistemas Educativos.

Hederich, C., & Camargo, A. ( 2001, pp.4.). *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá”.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) – IDEP .

Hernandez, N. (24 de Mayo de 2013). Formas de sustento. (P. Abril, Entrevistador)

<http://www.hchr.org.co>. (s.f.).

*ttp://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/ninos-del-colegio-altamira-de-bogota-aprenden-a-relacionarse-con-el-medio-ambiente-a-partir-de-valores-ancestrales-afrocolombianos.html.* Obtenido de

*ttp://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/ninos-del-colegio-altamira-de-bogota-aprenden-a-relacionarse-con-el-medio-ambiente-a-partir-de-valores-ancestrales-afrocolombianos.html:*

*http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/ninos-del-colegio-altamira-de-bogota-aprenden-a-relacionarse-con-el-medio-ambiente-a-partir-de-valores-ancestrales-afrocolombianos.html*

Jose, E. 9. (s.f.). *Debate Diversidad.*

Martinez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

Martinez, M. (12 de 12 de 2005). <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html> .  
Recuperado el 22 de 11 de 2013, de  
<http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html> :  
<http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>

Medina, A. (2002). Interculturalidad e interdisciplinaridad en educacion: Base de la información docente. En A. Medina Revilla, *Congreso "Interculturalidad y Educación"* (págs. 63-87). Mérida: JUNTA DE EXTREMA DURA- Consejería de Educacion, ciencia y tecnologia.

MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Serie Lineamientos Curriculares.

MEN. (Octubre de 2004). *Catedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: MEN.

Montealegre, D. M. (2010). *Enfoques Diferenciales de género y etnia*. Recuperado el 10 de Agosto de 2013, de Dirección Nacional de Servicios Academicos Virtuales UN:  
[http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/Departamos/Escuela%20de%20Pensamiento/Tab2/Modulo\\_Enfoques\\_diferenciales.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/Departamos/Escuela%20de%20Pensamiento/Tab2/Modulo_Enfoques_diferenciales.pdf)

Mosquera, J. d. (2001). *Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón: Estudios afrocolombianos*. Bogotá: Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón. Bogotá.

Mosquera, J. d. (05 de 07 de 2013). Los sujetos del colonialismo y la institución española de la esclavitud de los Africanos (as) en Colombia. *La etnoeducación y los estudios Afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá, Colombia: Movimiento Nacional Cimarron.

Mutis Ibarra, L. (03 de 07 de 2005). *La investigación como metodología*. Recuperado el 10 de 04 de 2013, de <http://www.aibarra.org/investig/temo.htm>: <http://www.aibarra.org/investig/temo.htm>

Nacional, M. d. (2004). *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. . Bogotá.

Pabón, I. (2010). *Rutas sobre Interculturalidad* . Quito: Oficina UNESCO Quito.

Parra Sandoval, R., Parra Sandoval , F., & Lozano, M. (2006). *Tres Talleres: Hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en al escuela*. Bogota. D,C.: Unidad Editorial. Convenio Andres Bello.

Perea, F. (23 de Julio de 2012). Historias con futuro Afrocolombianidad. *Historias con Futuro Afrocolombianidad UPN 3/3*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Division de Recursos Educativos-Universidad Pedagógica Nacional.

Rangel, C. (03 de Noviembre de 2012). Asumiendo la Practica Pedagógica. (P. Abril, Entrevistador)

Restrepo, E. (2008). *Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia* . *El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Dialogo con la Sociología*. Medellín,: Universidad Nacional de Colombia, sede (abril), 2008, pp. .



- ROJAS, A. (2008). *Raza, sexualidad y la colonización de los cuerpos en Colombia*” en: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*. Popayán, Colombia.: Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.
- Rojas, A., & Castillo, E. (Agosto de 2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? (U. d. Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 11-24.
- Serna, L. S. (09 de 04 de 2011). *Oficina del Alto Comisionado Derechos Humanos Naciones Unidas*. Recuperado el 10 de 11 de 2013, de [www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/nuestros-pelos-tienen-historia.html](http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/nuestros-pelos-tienen-historia.html)
- Synnot, A. (2003). Sociología del Olor. *Revista Mexicana de Sociología*, 431-464.
- Torres Carrillo, A. (2004). Por una Investigación desde el margen. En A. Torres Carrillo, *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (págs. 64-79). Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista colombiana de Educación*(43), 43-66.
- Tovar, L. (2004). Multiculturalismo, resistencia y educación intercultural afrocolombiana. En M. d. Nacional, *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 46-53). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Tubino, F. (2005). *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva*". *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, pp.51-76. . Lima: Norma Fuller.
- Verjel, F. (5 de Septiembre de 2012). Percepcion Practica Pedagogica. (P. Abril, Entrevistador)
- Viaña, J. (2009). *Interculturalidad Crítica y Descolonización, Fundamentos para el Debate*. La Paz, Bolivia: III-CAB, Solveiga Ploskonka y Juan José Obando.
- Viaña, J. (2010). La interculturalidad como concesiones al orden de la dominación. En L. T. Jorge Viaña, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 13-19). La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wade, P. ( enero-junio de 2006). Etnicidad, multiculturalismo y politicas sociales en Latinoamerica: poblaciones afrolatinas (e indigenas). *Tabula Rasa, Revista de Humanidades No.4(No.4)*, 73.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista colombiana de Antropologia*, 47, 15-35.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diaspora afro-andina:construyendo etnoeducacion e interculturalidad en la universidad. En *Conflicto e (in) visibilidad retos en Iso estudios de la gente negra en Colombia* (págs. 331-348). Popayan Colombia: Universidad del Cauca.

Walsh, C. (2010). Hacia una comprensión de la Interculturalidad . En C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-78). La Paz Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural” Construyendo Interculturalidad Crítica.* . lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, .

Yepez, H. C. (15 de Marzo de 2012). Yo no soy ‘afro’: soy negra. *El nuevo día el Periódico de los Tolimenses*, pág. 10.