

UCO
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ORIENTE
RIONEGRO- ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO
LAS FORMAS IMAGINARIAS DE LA OTREDAD. ESTUDIO EN EL CONTEXTO
DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

DE: WILNER YEBINSON ASPRILLA PEREA

ASESOR
CARLOS ANDRES ARANGO LOPERA

MEDELLÍN, FEBRERO DE 2023

Resumen

La multiculturalidad, en educación, pretende abrir una perspectiva de reconocimiento y respeto por la diferencia. En ese escenario, postulado por Colombia en su Constitución de 1991, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos pretende abrir un espacio para que en las escuelas y colegios del país se hable de la historia, los valores y las costumbres de la población afrocolombiana. Sin embargo, a más de dos décadas de su instauración, mucho se ha señalado la dificultad para que la Cátedra rinda resultados. En ese contexto, este trabajo revisa las percepciones de estudiantes, padres de familia y docentes de una institución respecto a la Cátedra, actividad que permite indagar en asuntos más profundos como la dificultad para convivir con las diferencias entre personas. Para el trabajo se empleó un mural de situaciones y entrevistas en profundidad con padres de familia y docentes. Es una investigación cualitativa, exploratoria, realizada en dos momentos: el deductivo, donde se analizan los datos de las entrevistas y el mural a partir de las categorías identificadas en la revisión de literatura; el inductivo, donde se revisan los datos a la luz de la pregunta por lo imaginario y la otredad, lugar donde se argumenta que existen las mayores dificultades para reconocer al otro. Las conclusiones muestran con claridad que, pese a que el discurso reconoce la importancia de la diversidad, en la praxis cuesta integrarla en las interacciones cotidianas.

Palabras clave: etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, multiculturalidad, imaginarios, otredad.

Introducción

Los asuntos del reconocimiento y la identidad deben pensarse como dos caras de una misma moneda (Taylor, 2006). Dichas tendencias obedecen a una tendencia global que pugna por el reconocimiento de las diversidades, y las diversidades no son otra cosa que las manifestaciones particulares de los procesos de identidad de los colectivos humanos. A su vez, todo el movimiento debe entenderse en el seno de la denominada postmodernidad (Lyotard, 2006), o modernidad líquida (Bauman, 2015), contexto en el cual las adscripciones globalizantes entraron en crisis para dar paso a reivindicaciones concretas y locales (García Canclini, 2012).

Es en ese contexto que se debe entender el movimiento de reivindicación de las identidades afro, donde la educación juega un lugar estratégico. Así, la dimensión multicultural de la educación, la etnoeducación y los estudios afrocolombianos, aspectos centrales de este texto, surgen como una respuesta a la necesidad del reconocimiento de la identidad afro, que durante siglos estuvo escondida, reprimida e infravalorada, como consecuencia de la colonización de los países de América Latina, específicamente Colombia.

Sin duda, la colonización y su consecuente tráfico de esclavos es la cifra desde la cual se organiza este problema. La llegada de los extranjeros a las tierras americanas implicó un juego dialéctico, donde nativos y foráneos leyeron desde sus claves interpretativas lo que encontraron en el otro, mientras los africanos traídos a esta tierra debieron establecer narrativas para dar cuenta de su situación: llegados a la fuerza a una tierra extraña, habitada por indígenas nativos

que estaban siendo dominados por la misma fuerza que trajo a ellos hasta acá (Peralta Agudelo & Díaz Benjumea, 2022).

En ese marco, la Constitución colombiana de 1991 es un hito, por cuanto logró darle cabida a una serie de poblaciones que desde tiempos atrás reclamaban su reconocimiento (Caicedo & Cambindo Larrahondo, 2021; Carabalí Ospina, 2020; Machado Moreno et al., 2021; Marolla, 2019). Poblaciones étnicas con un sentir y necesidad de encontrarse incluidos y dignificados a partir de esta nueva constitución política.

De hecho, Todo el movimiento constitucionalista de Latinoamérica incluyó a los grupos étnicos, y con esto generó las condiciones para el surgimiento de normatividad y entidades especializadas en la atención a estas comunidades. (Colombia en ,1991), (Ecuador en el, 2008) y (Bolivia en ,2009), lo hicieron explícito en sus constituciones (Martelo Ortiz, 2021).

Es necesario insistir en el carácter reivindicatorio y de lucha que hay tras este reconocimiento, por tanto la Constitución significó, ante todo, un “escenario de reflexión social y política de la sociedad colombiana” (Olaya Requene, 2021, 2022). Este escenario reflexivo fue el acicate de la inclusión de la diversidad en el contexto de la educación, pues permitió una perspectiva multicultural y le dio aval a la etnoeducación en el sistema educativo colombiano (Caicedo & Cambindo Larrahondo, 2021); (Hurtado-Saa, 2017); (Ministerio de Educación Nacional, 2010) .

La Constitución es la que le da posibilidad a una educación también diversa. Pero, si bien ese aval en el ordenamiento jurídico del país podría avizorar un escenario de cambio, inclusión real y reconocimiento de las diversidades, no hay un consenso total respecto a su impacto. En este trabajo interesa especialmente esa ambivalencia, pues recae sobre un concepto central: la otredad. Si, de plano, podría pensarse como algo necesariamente positivo el incluir las diversas voces e identidades del país, a treinta años promulgarse la carta magna, y a un par de décadas de emitirse las normas que regulan lo referente a la educación (multiculturalidad, etnoeducación y, particularmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) existe evidencia para cuestionar la real disposición del país respecto a la otredad, asunto que guarda relación, como se propone en este trabajo, con lo imaginario.

Para entenderlo, se puede recurrir a la propuesta de (Garcés Aragón, 2017, p. 361-369), según la cual la educación en Colombia oscila entre dos tendencias: 1) homogenización cultural, referida a una educación “con raíces en la colonización europea y el período de formación de la República”, que se enmarcó dentro de un “proyecto de Nación que procuraba un país con una lengua, una religión, una raza, una cultura y por consiguiente una única identidad cultural para todos los colombianos”; y 2) “El reconocimiento de la diversidad etnocultural en el proceso educativo, el cual garantiza en el nuevo marco constitucional” (p. 361).

Ante esa doble orientación, no cabe esperar periodizaciones clausuradas; si bien la Constitución abre el segundo movimiento, muchos estudios señalan que la primera tendencia no habría desaparecido del todo, incluso luego de la implantación de las normativas guiadas hacia el reconocimiento de la diversidad. ¿Por qué? Porque bajo las directrices políticas sigue existiendo,

tanto en el plano gubernamental como en el de la cotidianidad de los habitantes, una resistencia hacia lo diferente. Esto se entiende si se acepta que antes de la Constitución, “la educación tenía una finalidad claramente definida: asegurar una sociedad uniforme, donde los grupos minoritarios, abandonando su cultura, se doblegaran a los dictámenes del grupo o grupos hegemónicos” (Carabalí Ospina, 2020, pp. 133–148.) Desde ahí cabe esperar que, si bien la intención multicultural que orienta una educación inclusiva está legitimada desde lo más alto de la jerarquía del sistema jurídico del país, se necesiten ejercicios para revisar constantemente qué tanto se aplica y se viven esos direccionamientos.

Es claro que, pese al esfuerzo constitucional por plantear una perspectiva de educación multicultural, “no se puede comprender el proceso de la interculturalidad fuera de las redes de poder, las subjetividades y las políticas de identidad y los contextos en que se han performado” (Marolla, 2019, p. 160). Lo inter y lo multicultural surgen como valores que en el ideal deben proclamarse y defenderse, pero su incorporación en el ordenamiento legal del país implica un ejercicio de poder, pues sus iniciativas han de chocar con una larga tradición de rechazo y exclusión de lo otro, lo diferente. Por tanto, no se debe esperar que la simple promulgación de normas podría soliviar la red conflictiva que la multiculturalidad exige (Aristizábal Giraldo, 2000; p. 15, 1–8.) (Díaz Pérez & Bolaño García, 2021, p. 057–3067). (López Benítez, 2021, p. 13–14, 150–153).; (Martínez Lasso, 2022, 97–107). De suyo, la intercultural surge desde la periferia de la sociedad, pues “supone involucrar dos aspectos fundamentales, esto es, una dimensión política y una acción que denomina proactiva, y que surge de los movimientos sociales en pro de sus derechos” (2021, p. 162). Vista así, la perspectiva intercultural en la

educación supone el ejercicio de unas redes de poder que se otorgan la posibilidad de reconocer a los otros, pero surge también por las luchas históricas que esos otros han protagonizado.

Con todo, es en el marco de esta orientación multicultural como se concreta la posibilidad de la etnoeducación en el sistema educativo colombiano (Calderón Leyton, 2021, p. 13.23-34); Valderrama Rentería, 2021, p.15-44). Para la población afrocolombiana, la etnoeducación ha representado un dispositivo mediante el cual tramitar sus formas de lucha contra el racismo propio del sistema escolar (Hinestroza Ramírez & Roca-Servat, 2021, p. 147-158), y desde ahí, ha representado una posibilidad de comunicación con la nación (Martínez Guzmán, 2021, p. 332-345). Por tanto, busca el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, procurando relevar la importancia de sus lenguas y dialectos, mediante la inclusión, la protección de la identidad cultural y reivindicando los derechos de las comunidades negras (Marolla, 2019, p. 177). Su propósito es lograr el reconocimiento de saberes ancestrales, pero contando con la interculturalidad como forma de “interrelacionar tales conocimientos con las distintas culturas y etnias presentes en el país” (Marolla, 2019, p. 179), A partir de ahí se procura el fortalecimiento de la identidad étnica desde lo histórico y lo cultural, y su injerencia en la dinámica social .Lo que la constituye en una propuesta de enfoque diferencial donde se reconoce y protege la diversidad en el contexto de la nación colombiana (Caicedo & Cambindo, 2021, p. 23).

Para Sinisterra (2022), la etnoeducación se entiende “como un proceso de recuperación histórica y re significativa para las comunidades afrodescendientes e indígenas” (p. 1540), Sin embargo, (Chacón Bernal, 2021, p. 112-155) critica el prefijo *etno*, pues el propósito de

reconocer la diferencia —por vía étnica— se puede convertir, finalmente, en una forma de apartar a los otros (precisamente, sin reconocerlos en su diversidad, segregándolos).

En ese sentido, cobra relevancia el trabajo de (Bustamante Valdés, 2021, p. 69-97), quien revisó la literatura sobre estudios afrocolombianos y encontró dos grandes tendencias: las que evalúan etnoeducación desde lo histórico y lo social, y las que evalúan las políticas de impacto. En cuanto a lo sociohistórico, (Bustamante Valdés, 2021, p. 69-97), halla resonancias con lo que se mencionó antes de (Garcés Aragón, 2017, p. 361-369), la tendencia histórica a la segregación y el rechazo de las personas afro. En cuanto al impacto, un aspecto que vale revisar es la efectiva integración de la diferencia en la educación, propósito consignado en la constitución y desarrollado en la normativa posterior. Al respecto, (Martínez Lasso, 2022, p. 97-107), encuentra que esa gestión de lo diferente se ha intentado mediante la diversidad exógena (buscar el reconocimiento de la diferencia ante los otros) y la endógena (encontrar y reconocer la propia diferencia). Al final, lo que esto deja claro es que, en el terreno de la pugna por el reconocimiento, la alteridad es la clave en la que se han sucedido los acontecimientos.

Un signo representativo de ese juego de poderes que supone la diferencia se encuentra en las investigaciones que han resaltado el carácter de lucha que hay tras el mismo reconocimiento vía Constitución, leyes y decretos, de la perspectiva multicultural y la etnoeducación como perspectiva de puesta en praxis de sus ideales (Aristizábal Giraldo, 2000; p. 1-8), Casas Mayolo, 2021, p. 9,) (Hinestroza Ramírez & Roca-Servat, 2021, p. 147-158), (Lao-Montes, 2022, p. 17-60), (Lozano Meneses et al, 2022, p. 284-310), (Rebolledo Cortés, 2021; p. 307-331), (Rincón Becerra, 2021; p. 254-255), (Rodrigues et al., 2022, p. 52). De hecho,

“En ese marco, el movimiento de la negritud en Latinoamérica fue en sí mismo un terreno disputado ideológicamente, al tiempo que se enfrentó a otras corrientes contradictorias entre sí: afro-americanismo, ideologías de izquierda, discursos influenciados por la experiencia afroamericana, la descolonización de África y la de un embrionario discurso de defensa de la mujer negra o feminismo negro (Valderrama Rentería, 2021, p. 17)”.

Esa perseverancia en la lucha logra un lugar preponderante en la (Constitución de Colombia 1991), y su definición de Colombia como país diverso e incluyente. Desde ahí, es como se fundamenta el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), cuyo surgimiento se considera un “hecho inédito” (Caicedo-Ortiz & Castillo-Guzmán, 2021, p. 224), una “oportunidad valiosa” (Velásquez Mosquera, 2021, p. 23), un “mecanismo que ofrece privilegios dentro del contexto escolar al permitir abordar aspectos tan importantes para Colombia como la diversidad étnica y cultural” (Machado Moreno, 2021, p. 52-65), Como apuesta jurídica, la Cátedra es posible gracias a la perspectiva etnoeducativa, que infringe un “nuevo aire” para que esta se consolide (Mosquera Hernández, 2021, p. 111-124), Desde ahí, la CEA fomenta e impulsa con un nuevo significado que vislumbra una educación inclusiva para todos (Caicedo-Ortiz & Castillo Guzmán, 2021; De la Hoz Linso et al., 2021, p. 221-236).

Acorde al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), los objetivos de la Cátedra comprenden aspectos como “conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana”, “reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional, “aportar al debate pedagógico

nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo”, “contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana”, “propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios”, “replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano”, “plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación”, así como “crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana” (Ministerio de Educación Nacional, 2010) Es entonces la CEA una herramienta y propuesta fundamental para el fortalecimiento y enriquecimiento cultural, la identidad étnica y a transformación social.

Dentro de los propósitos, los lineamientos promulgados por el Ministerio incluyen identificar y conceptualizar las prácticas de enseñanza relacionados con los aprendizajes ancestrales, aportar directrices para el diseño de contenidos con enfoques etnoeducativos, diseñar textos y materiales de apoyo y consulta, formar en valores sobre asuntos ambientales basados en las cosmovisiones de los grupos étnicos y fijar la manera como las instituciones responden a la multiculturalidad creciente en la población escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 9).

Como se puede apreciar, los lineamientos del Ministerio cobijan una amplia gama de propósitos en el ámbito educativo. En efecto, es así por cuanto, según (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán 2021, P. 115-135), la Cátedra surge como una política agenciada desde intelectuales,

líderes y pensadores para quienes “la escuela constituye un medio fundamental para reconocer la existencia histórica y los aportes de los pueblos afrodescendientes a la nación” (p. 233). Su mera existencia afirma la condición multicultural como una política pública. Esto se evidencia en que ha impactado las dimensiones pedagógica (en términos de los contenidos y las prácticas de enseñanza), epistémica (desde la construcción de conocimientos propios de las comunidades afro) y política (desde la afirmación de la identidad) (Orozco Marín, 2021 p.15-32), Esto haría, al decir de Balanta Castilla (Balanta Castilla, 2021, p.73-78), que lo que propone la Cátedra sea pertinente no solo para Colombia sino para América Latina.

Sin embargo, según advierte Casas Mayolo (2021), “los factores de éxito en su implantación son delicados, y requieren la articulación de tres engranajes: institucional, prácticas educativas y los factores adicionales asociados”(P.9) De ahí que a menudo las investigaciones empíricas reportan balances no tan positivos. Por ejemplo, (Jaimes Morales et al., 2021, p. 657,671), encuentra que la cátedra reduce todo al canto, es coyuntural, no atiende a la multiculturalidad en pleno y que los docentes afro se sienten discriminados.

Por ejemplo, Caicedo-Ortiz y Castillo-Guzmán (2021) identifican cuatro formas de racismo escolar: en el currículo, en la cultura escolar, en la formación docente y en el proyecto educativo de las instituciones (PEI) (p. 128). De alguna forma, esto tiene que ver con la gran cantidad de instituciones que no han implantado alguna iniciativa relacionada con la Cátedra, según investigación de (Martelo Ortiz, 2021, p. 161-195), En su estudio, solo 6% de las instituciones consultadas (19.046 en todo el país, dentro de un total de 20.046 registradas por el Ministerio), dijeron abiertamente haber adelantado actividades o lineamientos relacionadas con

la Cátedra, mientras un 34,4% afirmaron haber realizado al menos una actividad que tenía que ver con la educación multicultural.

Itinerarios hacia el problema

Colombia es “uno de los países y ciudades latinoamericanas con mayor población afrodescendiente” (Granja Escobar, 2021, P. 228-241), pero es “el segundo país de Latinoamérica donde se ejerce más la discriminación y el racismo a pesar de que es también el país que ocupa el segundo lugar con mayor población negra después de Brasil” (Balanta Castilla, 2021, p. 75). Esa correlación, que se evidencia también en Brasil, hace ver que donde hay mayor población afrodescendiente es donde más se encuentran expresiones racistas (González Sevillano, 2016; Orozco Marín, 2021; Rodríguez, 2021, P. 101-114).

Dichos estudios muestran constantemente que la escuela es blanca y, si bien la multiculturalidad interpela los esquemas tradicionales, “es evidente que este nuevo ‘visitante multicultural’ todavía no logra tener un lugar desprovisto de las subvaloraciones históricas atribuidas a la diferencia racial, a las memorias disidentes y los símbolos del mercado global” (Caicedo-Ortiz & Castillo-Guzmán, 2021, p. 166). Y, si bien el asunto tiene aspectos por analizar en cuanto a la política educativa, la gestión curricular, el rol de los docentes y demás miembros de las comunidades escolares, es claro que, de fondo, es un asunto que se mueve en torno a los imaginarios (De la Hoz Linso et al., 2021): la razón por la cual, pese a las disposiciones en materia de legislación educativa (Casas Mayolo, 2021, p. 9), los esfuerzos de diferentes colectivos sociales (Mosquera-Vallejo & Tobar, 2022), intelectuales (Corpas Figueroa, 2021; p.

72-96, Friedemann-Sánchez, 2022, p. 23-50), y políticos (Ochoa Sierra et al., 2021, p. 59-76), aún recaen cuestionamientos sobre la eficacia de la Cátedra.

Es así como se llega al centro de interés de este trabajo: revisar, desde las percepciones de los estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa, cómo se viven el conjunto de prácticas, contenidos, experiencias y vivencias relacionadas con la CEA.

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Javiera Londoño, Sección Luis Alfonso Agudelo Londoño, situada en el barrio San Diego, en la ciudad de Medellín, en la parte inferior del Parque La Asomadera, sector que pertenece a la Comuna 10, La Candelaria. Pertenece a un estrato socio económico, medio-bajo, y sus habitantes viven en condiciones de precariedad y vulnerabilidad, sobre todo los que habitan en el sector de Niquitao, barrio antiguo de la ciudad, caracterizado por contar con un alto número de habitantes indigentes, y donde se viven problemáticas como drogas, prostitución, expendio de estupefacientes. Durante mucho tiempo, el barrio ha sido lugar de llegada de muchos grupos vulnerables como migrantes (principalmente de Venezuela y Ecuador) y desplazados por la violencia del país.

Gran parte de los estudiantes de la institución provienen de familias monoparentales, las cuales se caracterizan por ser población flotante, debido sus condiciones. La población atendida en la Institución va desde el nivel Transición hasta el grado Quinto de la Básica Primaria, en edades comprendidas entre 5 y 14 años. El 70% del conjunto de estudiantes se encuentran beneficiados con el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), en los niveles I y II, es decir, los que dirigen la atención más urgente debido

a la vulnerabilidad de las personas. En consecuencia, estas personas reciben seguridad social subsidiada, lo que los hace beneficiarios de la salud, de la educación y de los programas de restaurantes escolares.

Muchas de las familias derivan su sustento del comercio informal (recicladores, venteros ambulantes, lavadores de carros), como también la comercialización de bebidas alcohólicas y sustancias psicoactivas. A esta situación se suma el alto número de personas en situación de calle, mendicidad y población víctima de desplazamiento forzado. Dichas condiciones emergentes vienen generando problemáticas sociales como deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas desde temprana edad y maltrato intrafamiliar, entre otros.

Dadas las circunstancias problematizadoras que se derivan en este contexto social, la institución educativa asume la responsabilidad de atender niños, adolescentes y jóvenes de la población, a través de una educación inclusiva, que se propone comprender, vivenciar y gestionar procesos que permitan la educación integral como un derecho y un deber fundamental, por medio de proyectos pedagógicos que favorezcan los modos de vida y el bienestar de esta comunidad entre ellos, en aspectos como medio ambiente, paz y democracia y prevención de la drogadicción.

En este contexto social vulnerable, la implementación de la CEA no ha contado aún con un despliegue decidido por parte de la Institución, lo que hace necesario revisar, más allá de acciones puntuales desprendidas de la Cátedra, cómo los agentes escolares (estudiantes, padres de familia y docentes) perciben el desarrollo de procesos que buscan, conforme a los

lineamientos del MEN antes mencionados, abrir la posibilidad de la diversidad y el respeto a la diferencia, en aras de la convivencia escolar y la formación de ciudadanos que comprendan la diversidad como una fuente de potencialidades.

En ese sentido, este proyecto se dirigió a proponer elementos pedagógicos que permitan resignificar los imaginarios sobre la comunidad afrocolombiana. Bajo esa orientación general, desarrolló tres fases: primero, identificar las percepciones sobre la comunidad afrocolombiana en los estudiantes del grado Primero de la Institución, reconocer las prácticas prácticas docentes y su correspondencia con la comprensión de la comunidad afrocolombiana de los estudiantes del grado primero de la Institución, y reconocer las percepciones que sobre la Cátedra tenían los padres de familia.

El trabajo de campo se desarrolló durante 2021, mediante las fases y lineamientos metodológicos que se describirán a continuación.

Metodología

Se parte de la perspectiva de Meranda e Silva, (2022), quien plantea que la educación es un espacio complejo, donde coexisten diversidad de agentes que actúan de forma que sus metas

se cumplan, razón por la cual “podemos conocer a la gente, difícilmente podemos anticipar el resultado de sus interacciones”¹. (p.52)

En ese sentido, esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, ya que este permitía un acercamiento directo con los estudiantes, facilitando la observación y el análisis hermenéutico del contexto educativo, social y cultural de la población. De igual manera, este enfoque fue muy útil en el análisis y enriquecimiento de datos, lo que —a su vez—permitió conocer, discernir y diagnosticar estrategias de posibles soluciones frente a las problemáticas encontradas, generando así la interacción, participación, percepción y opinión de todas las personas involucradas. Concurrente con esto, se asumió una orientación hacia la metodología del paradigma decolonizador, debido a que facilitó la adquisición, resignificación de conocimientos, reconceptualizaciones y reflexiones, partiendo desde las distintas cosmogonías, saberes, prácticas y experiencias tanto de los afrocolombianos como del resto de la comunidad educativa. Por tal razón, el presente trabajo se enmarca dentro de la investigación-acción, puesto que, de la mano del investigador, incitó la introspección o reflexión colectiva la cual permitió la optimización de procesos tales como: planificación, observación, acción y —finalmente— el acopio de ideas e intervenciones de cara a la transformación del contexto escolar.

¹ “A educação é um espaço complexo, habitado por agentes diversificados, livres e predispostos a agir para que as suas necessidades e sonhos sejam resolvidos (Hamido, 2007), o que significa que ainda que possamos conhecer as pessoas, difícilmente podemos antecipar o resultado das suas interações (Fullan, 2001; Silva, 2019)”

Para la presente investigación la muestra seleccionada fue intencional, la cual, como lo afirma Ávila (2006), consiste en adelantar un procedimiento que permite seleccionar casos característicos y se emplea en muestras pequeñas. De este modo, la investigación se enfocó en un número de 20 estudiantes del grado primero, sección seis (1.6), población que oscila entre los 6 y 7 años, donde participaron 9 niños y 11 niñas. Igualmente, seis docentes y cuatro padres de familia participaron en la muestra.

Para el desarrollo de esta investigación, se elaboró inicialmente la matriz de categorías, sobre la cual se hizo un análisis respecto a cómo la información recolectada respondía a los objetivos y a la pregunta, acto que permitió identificar qué categorías iniciales se desarrollaron frente a esos objetivos: CEA, interculturalidad, etnoeducación, comunidad afrocolombiana, cultura e imaginarios sociales. Estas categorías surgieron desde la revisión de literatura, en la que se buscaron documentos que incluyeran la palabra clave “estudios afrocolombianos”. Se analizaron un total de 47 textos científicos, identificados en las bases de datos Ebsco y Google Academic, en el período 2010-2022. En la revisión, considerados por criterio de relevancia para el presente estudio, se analizaron 40 artículos científicos, cinco capítulos de libro, un texto de ponencia y una tesis de Maestría.

Luego de esa fase deductiva, se procede al análisis inductivo, donde la información se reinterpretó por completo a partir de las categorías emergentes: el otro, los otros, la otredad. Estas categorías surgieron luego de analizar los resultados globales de las percepciones de

estudiantes, padres de familia y docentes, y hablan de una reacomodación de la información obtenida. Para el análisis de información se empleó el software Atlas Ti.

Para las percepciones de los estudiantes se usó un mural de situaciones. En este, se presentaron un conjunto de imágenes a los estudiantes. Las imágenes representaban situaciones de discriminación racial. A partir de la exposición de estas imágenes, el docente dirigió preguntas al grupo, buscando generar una reflexión en torno a los temas de la diversidad y la perspectiva multicultural, acorde a los lineamientos del MEN (2010) para la Cátedra. El uso de imágenes se considera pertinente para poblaciones infantiles, en lo cual seguimos a Rodríguez (2021), Olaya Requene, (2021 p. 782-812,) y Calderón Leyton, (2021, p.23-34), investigadores que las emplean en el contexto de la investigación sobre asuntos raciales, violencia y discriminación.

La entrevista en profundidad fue la técnica empleada con los padres de familia. Se trató de un grupo de cuatro padres de familia, en la que se abordaron sus concepciones de la diversidad étnica y el respeto a la diferencia. Esta entrevista sirvió para acercarse al fenómeno desde el contexto familiar, clave en el desarrollo de la discriminación, tal como sostienen Bustamante Valdés (2021, p.69-97), (Zabala et al., 2020, p. 79-90), y Chacón Bernal (2021, p. 72-96).

Con los docentes, seis en total, se empleó también la entrevista semiestructurada. La inclusión de los docentes se consideró relevante, no solo por el lugar que tienen en el proceso educativo, sino por los señalamientos de Zabala et al (2020) y (Casas Mayolo 2021, p. 9),

quienes son insistentes en afirmar el lugar ambivalente que ocupan los docentes en este proceso. Si bien son quienes deben implantar las políticas, les corresponde enfrentar ellos mismos situaciones de precariedad laboral respecto a los gobiernos que son sus empleadores, y ellos mismos viven situaciones de discriminación.

A través de entrevistas, en los padres de familia se indagó por las percepciones existentes sobre la Cátedra, así como sus testimonios sobre la relación de sus hijos con el entorno escolar, particularmente lo referido a la diferencia y la diversidad. Las entrevistas se recomiendan como técnica de investigación cuando se trata de abordajes cualitativos en los cuales la voz de las personas que protagonizan el fenómeno de estudio son claves, particularmente por retomar la oralidad como fuente de información (Díaz Pérez & Bolaño García, 2021; p.3057-3067, López Benítez, 2021; p. 13-14, 150-153 Lozano Meneses et al., 2022; p. 284-310, Mendoza et al., 2021, pp. 51-71).

Resultados

Percepciones de alumnos (mural de situaciones)

En la actividad denominada “mural de situaciones”, los alumnos fueron exhortados por el docente a visualizar unas imágenes, contestar unas preguntas que se les dirigían a propósito de estas y, al final, construir sus propios dibujos. La actividad fue realizada el (28, de octubre de, 2021), antes de las entrevistas a padres de familia y docentes. El acercamiento a las percepciones mediante la imagen tiene la ventaja de suscitar situaciones espontáneas en las que las respuestas ágiles, abiertas y directas de los alumnos constituyen el insumo fundamental del trabajo.

El proceso de codificación y recodificación arrojó un total de 18 códigos, que fueron agrupados en cuatro categorías. Las respuestas de los estudiantes permitieron identificar percepciones destacadas como burla y señalamiento, que se pueden entender como formas del rechazo, justicia y mala educación, asimilados como juicios sobre el rechazo, y “porque es negro” o “salió así” como razones para el rechazo. Como reacciones al rechazo sufrido por las personas de las imágenes, identificaron la tristeza y el enojo. En términos cuantitativos, es significativo que los estudiantes de primaria lograron identificar más formas de rechazo (81 códigos) que reacciones a estas situaciones (31) en las imágenes expuestas.

Tabla 1.

Codificación del mural de situaciones

Códigos	Frecuencia	Categoría	Total, categoría
Amenaza	1	Formas del	81
Burla	53	rechazo	
Le dicen cosas feas	11		
No jugar	2		
Señalar	14		
Justicia	24	Juicios sobre el	46
Mala educación	13	rechazo	
No es malo	2		
Respeto	5		
Respeto por la diferencia	2		

Color de piel	2	Razones del	39
Enfermedad	2	rechazo	
Feo	2		
Lentes	4		
Porque es negro	23		
Salió así	6		
Enojo	1	Reacciones al	13
Triste	12	rechazo	

Los datos e información presentada en esta tabla se extraen del mural de situaciones, instrumento aplicado a los estudiantes del grado 1.6 de la I.E Javiera Londoño, sección Luis Alfonso Agudelo.

Como se puede ver, las razones del rechazo que identifican son siempre motivaciones asociadas a lo físico: los lentes, la condición de ser negro o la enfermedad. La actividad permitió a los estudiantes expresar su sentir sobre los diferentes, pero llama la atención cómo sus expresiones van a medio camino entre lo que saben por la escuela y lo que perciben, muy alimentado por lo que oyen en casa o en sus otros espacios de socialización, como la misma escuela.

Expresión de esto último es la reiterada expresión “es mala educación”. Discriminar, maltratar, hacer *bullying* es “mala educación”: al señalar un comportamiento discriminatorio que la estudiante identifica como indebido, afirma: “Eso es mala educación porque la niña también estudia entonces no se le pueden reír de ella” (MS E6). Al afirmar que la niña víctima de la discriminación “también” estudia, el juicio de valor que se expresa comparte la justificación de

por qué no se debería discriminar: estudiar es una condición que haría al otro cercano a la propia condición, y esto validaría la razón de por qué no rechazarle.

Sobre esto, otro testimonio da luces: “Mi hermano es negro y yo soy blanca y yo no me burlo de él porque el salió así”, donde se encuentra, ahora en un ámbito más cercano, al otro, al diferente. En la misma expresión sobresale algo frecuente en las afirmaciones de los niños: “salió así”, una forma de marcar al otro (al negro) pero sin siquiera afirmarlo como negro. La expresión “salió así”, ubicada en la categoría razones del rechazo, se reitera seis veces, mientras “porque es negro” se afirma, sin tapujos, en 23 ocasiones. Algo que insinúa algún grado de dificultad en nombrar esa diferencia, que, en todo caso, claramente se da por el color de piel, debido a la elección de las imágenes que se usaron como detonantes de la conversación.

Este último testimonio ejemplifica tal asunto: “Uno respeta a los negros para que los negros respeten a los demás”. El respeto es entonces funcional, no por algo intrínseco o relacionado con la dignidad de la persona, sino algo que se hace para evitar problemas. Cuando se discrimina, sin embargo, se recae en mala educación.

Percepciones padres de familia

Las entrevistas a padres de familia contienen dos horizontes de análisis. El primero, referido a la discriminación relacionada con lo étnico, el segundo, en relación con el aporte que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos puede procurar en favor del respeto a la diferencia. Sin embargo, en medio de ambos asuntos, se dejaron entrever percepciones no oficiales, no correctas políticamente que, en todo caso, se colaron como testimonio del imaginario sobre los otros.

En el trabajo de reconocer los códigos inductivos identificados en las entrevistas, se encuentra una base de códigos mayor, como cabe esperar al abordar investigativamente a adultos, personas con un registro verbal más amplio que los niños. El siguiente es el aspecto que deja el trabajo de recodificación e identificación de categorías emergentes.

Tabla 2.

Codificación entrevista padres de familia

Códigos	Frecuencia	Categorías	Total, categoría
Aspecto físico	6	Razones del rechazo	10
Desde casa	2		
Salió así	1		
Silencio	2		
Burla	1	Formas del rechazo	9
Discriminación	4		
Juzgar	3		
Marcas	1		
Discapacidad	3	Colectivos	12
Ecuatorianos	2		
Indigentes	1		
Indios	2		
Mestizo	1		
Venezolanos	3		
Caso	2	Caso	2

Bailes típicos	1	Aporte cea	68
Comidas típicas	1		
Comunidades	1		
Consecuencias psicológicas	1		
Costumbres	6		
Cultura	4		
Dar a conocer	2		
Día afrocolombianidad	1		
Diversidad	5		
Etnia	4		
Historia	1		
Igualdad	1		
Inclusión	1		
Raza	3		
Reconocer las diferencias	8		
Representación	3		
Respeto	14		
Respeto por la diferencia	7		
Se habla	1		
Solidaridad	1		
Valores	1		
Vivencias	1		

Los datos e información presentada en esta tabla se extraen del instrumento de entrevista aplicado a los padres de grado 1.6 de la I.E. Javiera Londoño, sección Luis Alfonso Agudelo.

El aspecto físico, la falta de abordar el asunto desde casa y el silencio de las personas que conforman el ambiente escolar son las principales causas que los padres identifican como factores que alimentan la discriminación.

Como formas del rechazo, se documenta la discriminación, los juicios y el aspecto físico. Sin embargo, los padres también hablan de colectivos, y son enfáticos en mostrar que les hablan de estos colectivos a sus hijos, como una manera de estimular el respeto a la diferencia en ellos. Los grupos identificados los denominan como indios, indigentes, ecuatorianos y venezolanos.

Como aportes de la CEA apuntan la importancia de incluir bailes y comidas típicas, hablar de las costumbres de las personas afro y contar la historia de su cultura, como una forma de ampliar la percepción (generalmente negativa) que se tiene sobre ellos. Diversidad, respeto y respeto a la diferencia también aparecen como aspectos que CEA puede impulsar.

Una madre afirma “uno le va enseñando que las personas son de diferentes colores” (E6 P2), y otra reconoce: “A veces uno no sabe e ignora y no hace las cosas como deben ser porque no conoce, porque de pronto no conociendo respeta, valora lo de los demás, así como los demás respetan lo de uno” (E5 P1).

Los padres de familia se mostraron conocedores de la importancia de la diferencia, del aporte que puede significar la cátedra. Incluso reconocieron los cambios percibidos en sus hijos a partir de que la institución ha incorporado los estudios afrocolombianos: “Tengo otro niño en la escuela y el se refiere más a esos temas, porque el docente que es negro” (E8 P4). Así, los padres perciben el aula de clase como un entorno donde, de hecho, sus hijos están expuestos a la diferencia, y se muestran dispuestos a acompañarlos en el proceso de reconocer la diversidad, insistiendo siempre que esas diferencias no tienen que ser malas y que los demás son personas iguales, semejantes.

Percepciones de los docentes

Los seis docentes abordados para este ejercicio mostraron su más completa disposición a la entrevista. Fueron abiertos al momento de indicar aquellas zonas de aprendizaje en los que los involucra la Cátedra. Señalaron la propia institución y las familias como lugares donde se originan las prevenciones contra las personas diferentes. A menudo hicieron saber que la Cátedra, en todo caso, les parecía un asunto superficial pues la institución y el sistema educativo mismo no estaban preparados para hablar de las diferencias, no solo con respecto a las personas afro sino, en general, con todos los colectivos.

En los docentes, luego del análisis inductivo, se identifican 52 códigos. El incremento en el número de códigos de estudiantes (18) a padres de familia (37), y de estos a los docentes, da cuenta del incremento en la formación y la subsecuente complejización del discurso. Otra cualidad es que los códigos que surgen en las entrevistas de los docentes dan cuenta de conceptos más abstractos.

Tabla 3.

Codificación entrevista a docentes

Códigos	Frecuencia	Categorías	Total, categoría		
Señalar	3	Formas del rechazo	13		
Silencio	2				
Discriminación	8				
Respeto	3	Axiología	30		
Respeto por la diferencia	7				
Igualdad	1				
Inclusión	2				
Inclusión	3				
Integridad	1				
Reconocimiento	14				
Diversidad	1				
Revivir el pasado	1			Acciones CEA	67
Sensibilización	1				
Actividades deportivas	6				
Ancestros	1				
Aportes	3				
Bailes típicos	2				
Comidas típicas	4				
Comunidades	10				

Conocer	1		
Costumbres	4		
Expresiones	1		
Forma de vida	1		
Historia	5		
Investigar	2		
Origen	2		
Raíces	1		
Raza	6		
Reconocimiento	1		
Resaltar	7		
Típico	2		
Valores	4		
Vivencias	2		
Cátedra de la paz	1		
Ciencias naturales	1	CEA	Asignaturas 14
Ciencias sociales	4		
Ética	3		
Lengua castellana	1		
Matemáticas	1		
Música	1		
Religión	2		
Coyuntural	2		
Cultura	6	CEA	Percepciones 19
Etnia	2		

Discriminación	1		
Hipocresía	1		
Poco realista	4		
Coyuntural	2		
Transversalidad	1		

Los datos e información presentada en esta tabla se extraen del instrumento de entrevista aplicado a los docentes de la I.E Javiera Londoño, sección Luis Alfonso Agudelo.

Los docentes identifican tres formas básicas de rechazo: señalar, silencio y discriminación, mientras identifican siete valores esenciales que deberían promoverse y que acusan desde su ausencia: respeto, respeto por la diferencia, igualdad, inclusión, integridad, reconocimiento y diversidad. La axiología surge como una categoría importante para asir las percepciones de los docentes, sobre todo si se considera que es desde estos valores como ellos juzgan la propia situación y orientan la formación de sus niños a cargo.

La fusión de ese asunto axiológico en la presentación mediante un discurso un tanto más abstracto (con respecto a los padres de familia y sus alumnos) va a considerar acciones muy diversas: un repertorio de 22 acciones aparece en el discurso de estos docentes. Acciones referentes al representar, reconocer y resaltar las comunidades, mencionar la raza, resaltar sus valores y hablar de la historia de esta comunidad son las formas que más frecuentemente señalan.

Esto, a la manera de ver de los docentes, tendría que ver con asignaturas como ciencias sociales, ética y religión, principalmente. Sin embargo, los mismos docentes se muestran escépticos en cuanto a los impactos que pudiera ofrecer la Cátedra. No hay un derrotero

específico sobre la afrocolombianidad” (E2 D2), “ese proyecto [CEA] lo montan cuando la entidad territorial o el Ministerio lo exige [...] entonces allí es cuando se corre hacer cualquier actividad, para tratar de demostrar que sí se tiene” (E3 D3) y señalan que esa actitud coyuntural es un obstáculo, porque lleva todo el tema de la afrocolombianidad a una colección de actividades que no se integran en el plan formativo de la escuela con normalidad.

Discusión

La visión general de este primer momento de la codificación dejaría un panorama en el que los estudiantes, padres de familia y docentes reconocen la importancia del respeto en general y el respeto a la diferencia en particular. Esta primera lectura muestra que los estudiantes juzgan negativamente las acciones de rechazo, los padres de familia los preparan para reconocer como iguales a los otros y los docentes encuentran amplios beneficios en la Cátedra mediante su integración transversal en el currículo. Parece incluso haber un consenso en los valores de referencia desde los cuales se juzga negativamente el racismo y se promueve positivamente el respeto a la diversidad. Pero, al mismo tiempo, las razones del rechazo y las formas del rechazo están visibles para los mismos tres actores sociales: el ser negro, y en general, las causas de origen físico son también visibles para estudiantes, padres de familia y alumnos.

Cabe preguntarse entonces por qué coexisten ambas situaciones: el marco axiológico está claro, tan claro que les permite a los alumnos señalar ciertas situaciones del mural como “mala educación”, pero también lo están las situaciones mediante las cuales se movilizan las formas del rechazo.

Es acá donde entra lo imaginario, eso que no aparece en el discurso y que, incluso, señala en direcciones diferentes a las que se afirman mediante la palabra. Las entrevistas y el mural permitieron identificar un caso de segregación en el salón de clase, el mismo salón donde un estudiante había afirmado “Yo soy blanco, pero soy un poquito negro en la piel” (MS E6). Allí, una niña acusó a su compañerita de haberla hecho sentir mal: “Una vez MS E7 me dijo que me iba a matar [por ser negra], eso es rechazable totalmente” (MS E2). En la entrevista a padres de familia, la madre de MS E7 relató que su hija le había contado la discriminación sufrida por parte de su compañera, pero que habían recibido una clase sobre diversidad y que, según las palabras de la escolar, después de eso “Ya no me van a molestar más mamá porque yo soy mestiza, y eso le quedó claro a esa niña” (E5 P1).

De parte de los docentes, el panorama no es más alentador: los docentes afro señalan que “Hipocresía sí se vive, lastimosamente estamos en un país que es de hipocresías y la comunidad educativa nuestra no es ajena a esto. No tenemos tampoco unos directivos que resalten, que reconozca de nuestra etnia los aportes que hacemos allí en la institución” (E4 D4). Los casos de racismo entre profesores también están presentes, según lo que testimonian los propios docentes. Afirman que en la institución ya hay algunas personas “que medio [los] aceptan, pero únicamente por las actividades deportivas” (E3 D3), es decir, señalan un reconocimiento condicionado, pero que “incluso que hay instituciones donde es mal visto el docente negro en todo el sentido de la palabra, y mira que hacen cierta similitud entre lo malo con el [color] negro” (E3 D3), y manifiestan que constantemente sus compañeros usan el negro como referencia de lo negativo.

Estas afirmaciones, leídas a la luz de los datos que arroja la consolidación de los códigos y las categorías, advierten cómo el imaginario persiste, pese a las actividades de la Cátedra y a pesar de la eficacia que estas acciones muestran en el contexto socioeducativo reportado en este estudio. Cabe entonces mirar en esa dirección: el meridiano que marcan los imaginarios sociales, que son profundos, y de largo plazo, y que se manifiestan como filtrados entre la oficialidad del discurso que se supone es el registro del lenguaje donde se deben asumir las entrevistas (en el caso de docentes y padres de familia) y los alumnos (en el caso del mural de situaciones).

Se propone un recorrido que indague lo imaginario a través de las manifestaciones un tanto fantasmales, siguiendo la línea de Silva (2006, 2016), donde los imaginarios fungen como epifanías cuya aparición es fugaz y que, precisamente en esa condición huidiza, reafirma su potencia. Se mostrarán algunas pocas afirmaciones surgidas en los niños y los adultos en relación con el otro (aquella persona reconocida en el entorno inmediato como alguien diferente), los otros (los colectivos sociales que se identifican, desde el lugar de enunciación, como portadores de las diferencias que se particularizan luego en el otro) y lo otro, como aquella última instancia, si se quiere inexplicable, desde donde surgen los significados, no siempre conscientes, que se asocian a los otros y se concretan en el otro cercano. La suma de percepciones asociada a el otro, los otros y lo otro configura lo que acá se propone como las formas de la otredad.

La otredad solo tiene sentido en el contexto de la pregunta por la identidad (Arango-Lopera, 2020a, 2020b; Taylor, 2006). Saber quién es uno mismo, requiere el ejercicio de sondear al otro. Por tanto, surge como algo natural que la primera búsqueda derive en ejercicios

comparativos cuyo propósito es inventariar y narrar esas diferencias, como analizaron Peralta Agudelo y Díaz Benjumea (2022) en los relatos de viaje europeos. El problema surge cuando no se cuenta con las herramientas para gestionar esas diferencias que, sobre todo las del plano físico, son evidentes, surgen mediante una mirada de doble vía que va al otro, ausculta y compara con lo que encuentra cuando se mira de nuevo la propia apariencia externa.

Las diferencias no se detienen ahí, sin embargo. Van a lo cultural, lo social, a las convicciones sobre la vida y los valores con los cuales esta se vive. De ahí que el primer vector de identidad pasa por la exploración de los indicadores de diferencia que se reportan en el otro: el estudio de sus rasgos característicos, los trazos de su identidad.

De ahí que identificar al otro como otro es fácil. Basta el ejercicio comparativo, saber en él qué es lo que lo aleja de la propia identidad. Un alumno interpretaba así una imagen que usó el docente para avivar la conversación: “Ellos se le están burlando de él porque tiene lentes” (MS E8). Los estudiantes reconocen claramente la situación: “Ellas se están riendo porque él es muy feíto” (MS E6); “El muchacho y los de atrás se están burlando de él porque él es diferente, porque él es negro y ellos son blancos” (MS E7); “Tratan mal a alguien que está enferma, no la llevan al baño, eso es malo” (MS E9). Y, a pesar de que afirman que es malo (lo que se dijo antes sobre la noción de justicia y la “mala educación”), ya se vio que las situaciones representadas en las imágenes de discriminación se repiten en el contexto del aula, lo cual permite entender que se repitan entre las familias y los docentes.

Las diferencias, físicas, saltan a la vista: el color de piel, el uso de anteojos o la enfermedad. Este es el registro del otro, la persona que se tiene en el entorno cercano y se siente como diferente. La misma situación es reconocida desde el otro lado. Una madre de familia se quejaba “Ah es que ese negrito, esa negrita’, dicen esa palabra. Qué maluco estar trabajando con ellos” (E7 P3). Un docente afirmaba que sentía ese señalamiento: “Ay el negrito, ay el del color cafecito” (E1 D1).

De forma que el otro es la presencia inmediata que reporta señales que lo diferencian, lo distancian, lo marcan como diferente a los demás. Pero esos “demás” conforman otros rasgos de pertenencia con otros de su misma condición. En otras palabras, a la siguiente estancia de la otredad se ingresa por un asunto de identidad colectiva. Mientras en la primera forma se tenía la relación yo/otro, en este punto se marca una asimetría nosotros/ellos. Esa diada provee, como en un juego de espejos, unas relaciones que se asumen como semejantes, equivalentes, simétricas: el yo comparte unos rasgos identitarios que le permiten diferenciarse del otro, próximo, cercano, que aparece e interpela con sus diferencias, mientras el nosotros surgimos como un yo colectivo, con marcadores de pertenencia que se diferencian de los marcadores que distinguen a los demás.

Los otros proveen unas características generales que se particularizan en el otro y es desde ahí desde donde se afianzan los vínculos de identidad y pertenencia con el propio grupo, y que surgen como el lugar desde el cual se discursiviza la diferencia con ellos. Por eso los testimonios que dan cuenta de los otros suelen venir en plural, ya sea en primera —“cada región tiene unas costumbres y tradiciones muy diferentes, por ejemplo, nosotros los de la costa tenemos una alegría muy particular” (E5 P1)— o tercera persona —“Al niño no lo quieren

porque ellos son blancos y los demás son negros, y podría ser que el niño está triste porque a ellos no les gusta y se están burlando (MS E2)”—.

Los otros, en colectivo, son fácilmente distinguibles “... por la forma como visten, la forma como comen” (E7 P3). Pero, justo sobre esa facilidad, la labor pedagógica pareciera reforzar el imaginario mientras se insiste en combatirlo:

“Con MS E3 ha sido pues muy fácil porque ella identifica las personas de diferentes colores, al principio les decía “negros”, después “morenos”, pero entonces uno le va enseñando que las personas son de diferentes colores y que no se puede discriminar a demás personas. En el colegio le han enseñado mucho eso, cuando son habitantes de la calle, ella los reconoce “Ay, son indigentes”, cuando ve los ecuatorianos se asusta: “Mamá, ¿por qué?” [Y yo le respondo] Porque son ecuatorianos. Ella los diferencia por que son de pelo largo (E6 P2)”.

Además de las personas afrodescendientes, padres y docentes identifican colectivos como los venezolanos, los indigentes y los ecuatorianos. En esos grupos las características son acotadas a unos pocos elementos, los suficientes para remarcar la diferencia nosotros/ellos.

Desde luego, se intenta alejarse de la discriminación. “Darles ese valor a las costumbres de los demás, aunque sean diferentes” (E5 P1). Pero expresiones como “aunque” acentúan la presencia del imaginario: no se desea que sean diferentes, se preferiría no tener que dar cuenta de esas diferencias, se preferiría no verse obligados a gestionar las preguntas de los niños.

Los estudiantes muestran responder a esos lineamientos bien intencionados que reciben en casa y en el aula. Ante una imagen de discriminación del mural de situaciones, una estudiante afirmaba que esa condición diferente del otro no importaba, "...porque algunos son blancos negros, morenos, indígenas y no se pueden reír de ellos porque eso es mala educación" (MS E6). Es claro: no se puede. Pero se hace. Porque el imaginario persiste.

Acá una característica notable es el concepto de comunidad, presente en docentes y padres de familia. Al otro se lo imagina envuelto en un grupo, y a ese grupo se lo imagina como sólido, unido, diferenciado y apartado. Es como si fuera de ese grupo de pertenencia las personas diferentes tuvieran algo menos sólido para decir. Sin el grupo de adscripción los otros desaparecen, su significado se desfigura. En otras palabras, el imaginario invita a vincular simbólicamente al otro a un grupo, un ellos, para evitarse el trabajo de tener que tramitarlo, identificarlo, singularizarlo, reconocerlo en su individualidad. Los mismos docentes afirman ese imaginario cuando recalcan que la Cátedra sirve como espacio para mostrar las comidas y los bailes "típicos".

Ahora bien, cuál es el punto de referencia de esas manifestaciones, sino la dimensión desconocida del otro, ese interregno donde surgen propiamente los imaginarios que luego se tratan de aterrizar en características físicas o vinculaciones territoriales (Lozano Meneses et al., 2022; Martínez Lasso, 2022; Mosquera-Vallejo & Tobar, 2022). Lo otro es la fuente misteriosa que hace temer a la diferencia. Es difícilmente nombrable. Así, mientras el singular era la forma predilecta para hablar del otro, y el plural la forma preferida de referirse a los otros, las condiciones abstractas y los sujetos implícitos, tácitos, son las formas en que aparece el

imaginario de lo otro. Son pequeños deslices en el lenguaje, frases que quedan a medio decir, y que valen más por lo que insinúan que por las palabras que finalmente quedan congeladas en la frase.

En el mural de situaciones, un niño interpreta que la acción de rechazo que identifica el grupo en la imagen es un mal proceder: “Eso es mala educación porque la niña también estudia” (MS E6). Referirse a que la niña “también” estudia, y desde ahí criticar la discriminación, sirve para sensibilizar sobre ese lugar extraño por el que se manifiesta lo otro. La niña que “también” estudia comparte con los otros, aquellos que le están repudiando, una condición, la de estudiante, por tanto, es igual a ellos. Pero, sin duda, no lo es.

Al referirse a esa situación, un estudiante afirmó: “A él no se le puede hacer eso porque si yo salgo negro a mí no me pueden decir cosas, porque yo salí así y a mí no me pueden apuntar así porque eso es mala educación” (MS E3). Valdría preguntarse ¿qué es “salir así”? La espontaneidad que supone el “salió” lleva la atención a ese lugar tan difícil de nombrar que es lo imaginario. Es uno de los códigos que más apareció en el mural de situaciones (aunque también apareció en las entrevistas a padres de familia); salir así parece quitarle peso a la idea según la cual los otros son radicalmente, y se oponen con rotundidad al “nosotros”. Pero, en realidad, lo aleja más, lo radicaliza: lo lleva al lugar de lo inexplicable y, desde allí, subraya el fundamento de la diferencia.

En este testimonio de una madre de familia aparece esa difícil gestión de lo otro: “Usted sabe que los niños pequeños se sorprenden de nada cuando ven otros niños con alguna

enfermedad, entonces uno está allí para enseñarles y explicarles cosas” (E6 P2). El niño se altera al reconocer al otro, pero los padres están para ilustrar las diferencias, para hacerlas sujeto de administración; pero cabe dudar si “de pronto uno al hacerlo [explicarles] ellos sienten como ‘por qué no podemos hablar de ellos’” (E6 P2). No se puede hablar de lo otro, precisamente, porque es, precisamente, *lo otro*.

En suma, el otro aparece como sujeto reseñable, identificable en su diferencia física, se sabe que no se les debería señalar por haber salido así (negros), pero se los rechaza. Los otros son el colectivo que le otorga las trazas de identidad al otro, se asume que esa adscripción fija unas características distinguibles. Lo otro, por su parte, es una dimensión escurridiza e inexplicable que rara vez llega con claridad al lenguaje: es un misterio.

Luego del doble ejercicio de codificación (inductiva y deductiva) queda revisar las resonancias que aparecen entre estos resultados y lo que se encuentra en la literatura científica consultada. En primer lugar, los resultados son consistentes con la revisión de literatura de Rodrigues et al (2022), quienes analizaron 2.916 artículos publicados entre 1945 y 2019 sobre educación y asuntos etno-raciales. De las diez categorías temáticas identificadas por los autores, este trabajo presenta consistencia con seis: diferencias raciales, prácticas pedagógicas, política educacional, formación de docentes para la diversidad, reconocimiento de la diferencia y reportes de percepciones de docentes. Esto, además, brinda una perspectiva desde la literatura en la que es necesario insistir: desde que se estudian las relaciones étnico-raciales, analizadas en este trabajo con la denominación particular de estudios afrocolombianos (veta teórica de la

Cátedra) se acusan el rechazo y la discriminación que sufren estudiantes y docentes en el ámbito escolar por razones raciales.

Esto le da cimiento al estudio de los imaginarios, pues, aunque las políticas educativas existen y en el discurso padres, docentes y estudiantes reconocen la importancia del respeto a la diferencia, en la práctica no se logra. Aristizábal Giraldo (2000) concluía en la misma línea:

A pesar de que la diversidad es un hecho cotidiano, los colombianos no logramos asimilarla: seguimos mirando a los otros como extraños, a veces, como enemigos; pero, sobre todo, seguimos pensando que los únicos valores son los de los “blancos” o mestizos (p. 6).

Como se puede colegir, ese imaginario surge en el movimiento pendular en el que se trata de reconocer la diferencia, pero, al mismo tiempo se niega. Tal movimiento está registrado en varias de las investigaciones analizadas. Sinisterra (2022) se refiere a etnoeducación casa adentro y etnoeducación casa afuera, Martínez Lasso (2022, p. 97-107) lo denomina endógeno y exógeno, y Garcés Aragón (2017, pp. 361-369), lo identifica como en dos tendencias de la educación en Colombia: la homegenización y la diversidad. Como puede verse, estos constantes movimientos pendulares evidencian la dificultad de tramitar la diferencia.

De ahí que la etnoeducación, que surge como un intento de movilizar el péndulo hacia el lado positivo del respeto a la diferencia, encuentra grandes trabas en el sistema educativo colombiano, puesto que “existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una

política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social”. Incluso, según reportan Hinestroza Ramírez y Roca-Servat (2021, p. 147,158), “en lugares como Quibdó, la etnoeducación ha configurado nuevas formas de subordinación o reproducción del racismo epistémico, desde las manifestaciones culturales (p. 152). Al respecto, Velásquez Mosquera (2021, p. 23) concluye directamente que la dificultad de la perspectiva multicultural en educación se debe a la falta de verdadera voluntad política del Gobierno (p. 11). Lo mismo reporta Chacón Bernal (2021, p. 112-155) para el caso de los museos, espacios que funcionan como “colonización extendida” (p. 117).

Esa ambivalencia se presenta en los docentes de este estudio, quienes de un lado reconocen las potenciales virtudes de la Cátedra, pero por el otro reconocen el racismo del que son víctimas constantes. Zabala et al (2020) encuentran que la expectativa que se descarga en los docentes no se corresponde con acciones que los preparen suficientemente para afrontar los retos de la diversidad.

En cuanto a los estudiantes, lo que aparece en este trabajo es semejante a la mayoría de los estudios identificados en la literatura consultada. Machado Moreno (2021, p.52-65), Hinestroza Ramírez y Roca-Servat (2021, p. 147-158), y Martínez Guzman (2021, p.332-345), Una y otra vez las investigaciones reportan una situación reiterada: Sin embargo, un punto en el que este trabajo se diferencia es en el estudio de la otredad imaginaria que emerge en los testimonios de los estudiantes. De otro lado, en cuanto a los padres de familia, no se hallaron estudios que los tuvieran en consideración sus puntos de vista.

Con todo, el asunto del imaginario es crucial para entender la ineficacia de la perspectiva multicultural en la educación. Su inclusión, avalada desde la Constitución de 1991, es bien ponderada en la literatura, pero los estudios empíricos no avizoran un balance positivo en cuanto a su implantación (Marolla, 2019; P.159-186, Martelo Ortiz, 2021;P. 161-195, Mosquera Hernández, 2021, 111-124). Muchos estudios comienzan con la digresión sobre la multiculturalidad y la diversidad, pero no todos son claros en advertir el lugar del imaginario en la problemática. De ahí que la conclusión de Orozco Marín y Certuche Martínez (2021, P. 15-32), es iluminadora:

“En Colombia, particularmente, un elemento por discutir es el del imaginario de nación mestiza. La identidad mestiza como identidad no marcada en el país se alinea con los intereses de la blanquitud. El mestizaje en el país constituye un deseo permanente de blanqueamiento y un apagamiento de las posibilidades de valorar y construir identidades afros e indígenas. A la vez, con la afirmación de la identidad mestiza se permite que personas de piel clara/blanca no tengan que reconocer sus privilegios (p. 30)”

En ese sentido, Casas Mayolo (2021, P. 9), concluye que la legislación no ha sido suficiente para combatir el racismo. Lo reportado en el presente trabajo da razones para darle la razón.

Ahora bien, si en el lenguaje se abraza la diversidad y se clama por el respeto de las diferencias, la realidad muestra otra cosa, como se pudo ver en este trabajo y en las demás investigaciones consultadas. Es claro entonces que la transformación de los contenidos, los relatos y las perspectivas desde donde se da cuenta del otro se pueden moldear desde las disposiciones legales, pero eso no es garantía de ningún cambio profundo, básicamente porque el

imaginario aún no se ha transformado. Esto implica un tipo de abordaje diferente de la situación que aún no se reporta ni en el material de este trabajo ni en la literatura consultada.

Conclusiones

La Cátedra de Estudios Afrolombianos surge en el país como una posibilidad de una educación multicultural, perspectiva necesaria en el contexto histórico actual donde la exposición a la diferencia es más frecuente. En el plano discursivo, los agentes escolares abordados para este trabajo presentan un consenso: se requiere respetar la diferencia. Pero esa declaración no pasa de las palabras con facilidad. No tanto por el caso de racismo reportado entre dos estudiantes, sino por la forma como los padres de familia muestran abordar la situación de la diferencia. Se refieren a ella más como algo que hay que tolerar, no como una fuente de potencialidades.

Esto nos llevó a la indagación por lo imaginario en términos de el otro, los otros y lo otro. Se puede hablar de las bondades de la Cátedra, incluso criticarla por su acción coyuntural; se puede hablar del otro (sus aspectos, sus trazas, sus marcas diferenciadoras), se puede hablar de los otros: las características comunes que permiten al “nosotros” deslindarse de “ellos”. Pero no es fácil nombrar el acicate que subyace bajo todo ese armazón imaginario: lo otro, esa dimensión extraña cuya presencia se siente a menudo, pero no se logra asir en el lenguaje.

Es por la dificultad de asimilar lo otro que las disposiciones legales y las declaraciones bienintencionadas de los agentes escolares consultados no alcanzan a proveer una plataforma de sentido donde el encuentro con lo diverso sea posible, amable e incluso deseable. De esta forma,

el trabajo que queda sí está relacionado con la Cátedra, pero la trasciende. El espacio de la CEA brinda contenidos, historias, reconocimientos y, al menos, pone el tema sobre la mesa. Hablar del asunto se convierte en una posibilidad de visibilizarlo.

Pero trascenderlo requiere otro enfoque, para evitar que la perspectiva afrocolombiana se convierta en una forma por la cual se replica, precisamente, aquello que pretende combatir. Esto, que las investigaciones muestran como fruto de la historia misma del país, ha hecho que la legislación en favor de la multiculturalidad, fruto de unas luchas históricas, no logra completamente su cometido, precisamente porque la formación misma del Estado se configuró desde el comienzo en torno a una territorialidad que debía anular las relaciones étnicas para hacerlo posible.

En perspectiva, este estudio muestra las potencialidades de la Cátedra, su pertinencia y necesidad, al tiempo que los retos que tiene por delante. Evidentemente, una cátedra no es suficiente, pero ese espacio permite, al menos, que se hable del asunto, que se promueva respeto por la diferencia y que, desde ahí, exista la ocasión para revisar las acciones cotidianas donde estudiantes, padres de familia y docentes y, sobre todo, los ciudadanos, replican el rechazo a la diferencia, para el caso, la diferencia racial.

Referencias

Arango-Lopera, C. A. (2020a). Sensibilidades, interacciones y mediaciones: sondear un lugar teórico para lo comunicativo en el escenario del cambio social. Estudio introductorio. In C.

- A. Arango-Lopera & D. González García (Eds.), *Sensibilidades, interacciones, mediaciones* (p. 2572). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Arango-Lopera, C. A. (2020b). Taylor y la configuración de la pregunta por la multiculturalidad. In M. A. Gómez Betancur (Ed.), *Reflexiones sociofilosóficas sobre la diversidad cultural* (pp. 167–180). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
<https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/971>
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, 15, 1–8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la investigación cualitativa*. Eumed Ed.
- Balanta Castilla, N. (2021). Racismo y racialismo kantiano y la educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 73–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1466>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante Valdés, A. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista INTEREDU*, 1(4), 69–97.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>
- Caicedo-Ortiz, J. A., & Castillo-Guzmán, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50), 115–135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>
- Caicedo, L. D., & Cambindo Larrahondo, E. (2021). *Significados de la alteridad en los docentes Etnoeducadores* [Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5636>
- Caicedo-Ortiz, J. A., & Castillo Guzmán, E. (2021). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

- Escenarios y actores de una política cultural. In R. Campoalegre Septien (Ed.), *Afrodescendencias. Debates y desafíos ante nuevas realidades* (pp. 221–236). JSTOR.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv2v88d45.18>
- Calderón Leyton, E. (2021). Resistencias, prácticas y narrativas interculturales. *Revista CoPaLa*, 13, 23–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.35600/0000>
- Carabalí Ospina, J. A. (2020). El pueblo afrocolombiano y perspectivas de ciudadanía. In E. J. Vargas Arbeláez, C. Juliette Pertuz Bedoya, & M. A. Prada Londoño (Eds.), *Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz. Cátedra de ciudadanía y derechos humanos*. (pp. 133–148). Universidad Pedagógica Nacional.
https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlpbnRlbnR5bWVzc2FnZSI6IkJBaHBBCVUwIiwiaXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--af3aaa18cc970925fba43b20bcbf475827777b9e/2.Inernas_tomo_I_Los_otros_en_mí_cuarto_machote.pdf
- Casas Mayolo, A. (2021). La regla no es garantía de cumplimiento: Racismo en las lógicas/praxis de las legislaciones colombianas. *Kwanissa: Revista de Estudios Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(9).
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15586>
- Chacón Bernal, C. (2021). Museos, etnoeducación y antirracismos.: La exposición La consentida es: La familia negra. *Intervención: Revista de Conservación, Restauración y Museología*, 1(23), 112–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.30763/intervencion.244.v1n23.23.2021>
- Corpas Figueroa, J. N. (2021). Afroepistemologías, feminismos negros y afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe: epistemes para interpelar a las ciencias sociales. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 11, 72–96.

<https://doi.org/https://doi.org/10.35305/prcs.vi11.441>

De la Hoz Linso, L. T., Blanco Díaz, R. M., & Caicedo Manjarrez, C. R. (2021). Referentes legales y orientaciones pedagógicas para la educación intercultural: Desafíos, imaginarios y realidades. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, *99*, 570–581.

<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv10vm0fq.6>

Díaz Pérez, M., & Bolaño García, M. (2021). Dialogo intercultural apoyado por las mediaciones tecnológicas: Intercultural dialogue supported by technological mediations. *South Florida Journal of Development*, *2*(2), 3057–3067.

<https://doi.org/https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-146>

Friedemann-Sánchez, G. (2022). Antropología pública y comprometida: el legado de Nina S. de Friedemann. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, *46*, 23–50.

<https://doi.org/https://doi.org/10.7440/antipoda46.2022.02>

Garcés Aragón, D. (2017). La homogenización y la diversidad: dos grandes tendencias en el sistema educativo colombiano. In L. Sablich (Ed.), *Decolonizando mundos. Aportes de intelectuales negras y negros al pensamiento social colombiano* (pp. 361–369). JSTOR.

<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4t7>

García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Penguin Random House.

González Sevillano, P. H. (2016). Quinientos años de la presencia afrodescendiente en el pacífico colombiano: una visión de contraste. *AEQUITAS*, *1*(1), 101–114.

<https://doi.org/http://portal.amelica.org/ameli/journal/391/3912278007/3912278007.pdf>

Granja Escobar, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente:

Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 228–241. <https://doi.org/https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>

Hinestroza Ramírez, J., & Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50), 147–158. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>

Hurtado-Saa, T. (2017). Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema del conocimiento “propio.” *Descolonizando Mundos. Aportes de Intelectuales Negras y Negros Al Pensamiento Social Colombiano*, 235–360. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4t7>

Jaimes Morales, J. del C., Marrugo Ligardo, Y., & Martelo Gómez, R. J. (2021). Oportunidades y retos sociales de la educación intercultural como recurso pedagógico de los estudios afrocolombianos. *Revista de Filosofía*, 38(99), 657–671. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5687020>

Lao-Montes, A. (2022). Construyendo políticas culturales descolonizadoras. La interculturalidad como recurso de ciudadanía y democracia sustantiva. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 17–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.12219>

López Benítez, D. P. (2021). Relato de como surge el proyecto infancia entre el arte y la huerta. *Revista Culturas*, 13–14, 150–153. <https://culturas-colectivos.org/revista-culturas-2020-2021-digital-edicion-no-13-14/>

Lozano Meneses, C., Rodríguez Moreno, L. V., & García Jaramillo, H. A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 65, 284–310.

<https://doi.org/https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11>

Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna* (8th ed.). Cátedra.

Machado Moreno, K. Y., Fernández Solís, J. J., & Hernández Cartagena, B. (2021).

Representaciones sociales de estudiantes y docentes de la institución educativa Jorge

Eliécer Gaitán y el colegio parroquial San Judas Tadeo. *Pluriverso*, 15, 52–65.

<https://doi.org/https://doi.org/10.24142/pluriverso.n15a4>

Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias

Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro*

Del Pasado, 10, 159–186. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>

Martelo Ortiz, L. O. (2021). La cátedra de estudios Afrocolombianos, una Política Educativa

racializada, que refleja el racismo institucional por parte del Estado Colombiano. *Revista*

INTEREDU, 1(4), 161–195. <https://doi.org/https://doi.org/10.32735/S2735->

[65232021000492](https://doi.org/https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000492)

Martínez Guzmán, V. (2021). Comunicación/educación como modelo convergente para

poblaciones afrodescendientes en Colombia. *Revolución En La Formación y La*

Capacitación Para El Siglo XXI, 332–345.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5708704>

Martínez Lasso, D. A. (2022). Etnoeducación afrocolombiana: Escuela, sociedad y territorior.

Revista Digital de Investigación y Postgrado, 2(4), 97–107.

<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/32/32>

Mendoza, C., Ucrós, G., Brito, A., & Contreras, M. (2021). Entre etnia y raza. La escuela avanza

hacia una educación intercultural sin estereotipos. In J. F. Giraldo Salazar & E. Parada

Rodríguez (Eds.), *Enramar la vida. Voces de afroguajiros y wayuus* (pp. 51–71). CINEP.

<https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/enramar-la-vida/>

Meranda e Silva, N. (2022). Grounded Theory para iniciantes: contributo para a investigação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08563.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053148563>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Cátedra Estudios Afrocolombianos* (A. Gómez Martínez (ed.)). Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.socialhizo.com/files/lineamientos-curriculares-catedra-de-estudios-afrocolombianos-socialhizo.pdf>

Mosquera-Vallejo, Y., & Tobar, J. (2022). Geografías, entramados y re-existencias en las poblaciones negras del Valle del Patía y el Pacífico Sur Colombiano. *Chungará (Arica)*, 54(1), 181–192. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0717-73562021005002701>

Mosquera Hernández, E. (2021). Etnoeducación afrocolombiana en el contexto de la interculturalidad en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 2(4), 111–124. <https://doi.org/https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/32>

Ochoa Sierra, M., Santana Perlaza, G., & Jaramillo Gómez, O. E. (2021). Los colectivos estudiantiles afro como espacios de resistencia y subjetividades políticas. Una aproximación a la región del eje cafetero-Colombia. *Miradas*, 16(1), 59–76.

<https://doi.org/https://doi.org/10.22517/25393812.24861>

Olaya Requene, A. Y. (2021). “Vivir al límite”: niñas y niños afrocolombianos en tiempos de guerra: un estudio etnográfico en la frontera entre Colombia y Ecuador. *Zero-a-Seis*, 23(43), 782–812. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73556>

Olaya Requene, A. Y. (2022). El Pacífico colombiano y las comunidades negras en el contexto de la firma del Acuerdo de Paz: aportes al campo de los estudios afrocolombianos. *Tabula*

Rasa, 41, 11–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.25058/20112742.n41.01>

Orozco Marín, Y. A. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que levanta el racismo en la ciencia colombiana para la enseñanza de las ciencias naturales en el país. *Bio-Grafía, Ext.*, 1–7.

<https://doi.org/https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14865>

Orozco Marín, Y. A., & Certuche Martínez, J. A. (2021). Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. *Nodos y Nudos: Revista de La Red de Calificación de Educadores*, 7(50), 15–32.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>

Peralta Agudelo, J. A., & Díaz Benjumea, M. R. (2022). Entre bosques tropicales y comunidades negras: el viajero del siglo XIX frente a la otredad del Pacífico colombiano. *Https://Doi.*

Org/10.21678/0252-1865, 91, 133–158. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/11354/3430>

Rebolledo Cortés, H. S. (2021). Afrohuilenses oprimidos: cuestiones para la organización política y una educación libertadora desde las comunidades afro en el Huila. *Revista Paideia Surcolombiana*, 26, 307–331.

<https://doi.org/https://doi.org/10.25054/01240307.3159>

Rincón Becerra, C. P. (2021). La re-significación de ser afrocolombiano/na en un contexto exiliar. In I. M. de Antropología & A. de A. del E. Español (Eds.), *Éticas y Políticas de las Antropologías. Resúmenes y ponencias XV Congreso Antropología ASAAE: 1, 2 y 3 de febrero de 2021* (pp. 254–255). Última línea.

Rodrigues, L. A. M. S., De Olivera Barbosa, M. L., & Ribeiro, C. M. (2022). Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e07753–

e07753. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053147753>

Rodríguez, S. M. (2021). Desigualdade racial em rio raposo, Colômbia. Desafios educacionais e

- justiça social em tempos de pandemia. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(11), 147–166.
- <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17019>
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos* (5th ed.). Arango Editores.
- Silva, A. (2016). *Imaginarios, el asombro social*. Universidad Externado de Colombia.
- Sinisterra, J. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia, un proceso en construcción: Training experiences in the ethno-education of afro-descendant communities in Colombia, a process under construction. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 1538–1550.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118>
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (R. A. Díez (ed.)). Paidós.
- Valderrama Rentería, C. A. (2021). Movilizaciones de la Negritud en Latinoamérica. *Humania Del Sur*, 16(31), 15–44.
- <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/humaniadelsur/article/view/17695>
- Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(23), e289.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>
- Zabala, K. J., Guerrero Bautista, L. F., Guerrero Bautista, D. Y., & Parra Peña, L. M. (2020). Enfoque diferencial y étnico: Aportes para fortalecer una educación inicial en las IED. *Los Otros En Mí. Estudios Sobre Educación Para La Paz. Cátedra de Ciudadanía y Derechos Humanos.*, 79–90.

<https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBcVUwIiwiaZ>

XhwIjpuDWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--

af3aaa18cc970925fba43b20bcbf475827777b9e/2.

Inernas_tomo_I_Los_otros_en_mí_cuarto machote.pdf