

**LOS AFROCOLOMBIANOS Y LA CEA: IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE
LA OTREDAD**

Por: Mónica Alejandra Rodríguez Baquero

Monografía de grado, para optar por el título de socióloga

Docente tutora: Laura de la Rosa Solano

Universidad Santo Tomas

Facultad de Sociología

Bogotá D.C

2019

Dedico este trabajo de grado a la
Red Eleggúa por mostrarme
diferentes epistemes y experiencias
de las comunidades negras.

A Stella Escobar por su
amor a la labor docente y
por enseñarme a poner en
tensión el conocimiento de
occidente.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me han acompañado en este proceso educativo y que de alguna manera han intervenido en mi formación académica, amigas(os), docentes, y a la Universidad Santo Tomás. Agradezco especialmente a la profesora Laura de la Rosa Solano, quien tomó el riesgo de ser mi asesora de tesis durante un año y mediante este me brindo las herramientas necesarias, el apoyo personal y profesional hasta que finalizará el proceso. Por otro lado, agradezco a mi mamá Martha Delfina Baquero Díaz por promover mi sueño de estudiar una carrera no convencional; por alentarme en las largas noches de estudio y animarme cuando las cosas no iban como se esperaba. Igualmente, quiero extender mi agradecimiento a mis hermanas Lady Viviana y Jesika Ibeth Rodríguez Baquero por su apoyo, colaboración, su alegría y motivación incondicional durante este complejo trayecto. Por último y no menos importante, quiero agradecer a la Red Elegguá por aceptar ser parte y ficha clave en la realización de este proyecto y en especial a la profesora Stella Escobar por demostrarme que la educación no siempre va en un mismo sentido, que mediante la pedagogía se pueden romper paradigmas y desde las diferentes áreas del saber se puede fortalecer la temática que durante tanto tiempo ha sido subvalorada como lo son los Estudios Afrocolombianos.

Tabla de contenidos

Resumen	6
Introducción	7
1. Planteamiento del problema.....	8
2. Justificación.....	15
3. Objetivos.....	16
3.1. Objetivo General	16
3.2. Objetivos específicos	16
4. Estado del Arte	17
5. Propuesta Metodológica	22
5.1. Tipo de investigación	22
5.2. Protagonistas de la investigación.....	23
5.3. Instrumentos de Investigación.....	24
5.3.1. Encuesta.	24
5.3.2. Entrevista Semiestructurada	25
5.3.3. Observación no participante.....	25
5.3.4. Grupos de discusión	26
5.3.5. Devolución de los resultados.....	27
6. Marco Teórico	29
6.1. Imaginarios sociales: acercamiento a su conceptualización	29
6.1.1. Imaginarios sociales de la otredad.....	34
6.1.2. Los imaginarios sociales: fuente de cambio social.	36
6.2. Más allá de los estereotipos.	38
6.2.1. Diferencia racial, racismo y representación a través de los estereotipos.	39
6.3. Pedagogía crítica y decolonialidad del saber	42
7. Capítulo I: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el aula de clase: transformación de imaginarios desde una mirada decolonial	47
7.1 Soberanía alimentaria y saberes etnobotánicos.....	48
7.2. Diáspora africana, tradición oral y saberes ancestrales	60
7.3. Consideraciones finales.	68
8. Capítulo II. El problema de los imaginarios sociales: entre los estereotipos y la discriminación racial.....	70
8.1. Caracterización de la población estudiantil.....	71
8.2. Una cuestión de género	72

8.3. La representación del “otro”	83
8.3.1. “Una raza extrovertida”	85
8.3.2. La profesión: un color de piel	89
8.4. Persistencia de una visión racializada y discriminatoria.....	93
8.5. Consideraciones finales.	96
9. Capitulo III: Los Estudios Afrocolombianos, una historia común.	98
9.1. Visibilización de los aportes afrocolombianos en el campo educativo	98
9.2. Significar la alteridad	102
10. Conclusiones	103
11. Bibliografía	106
12. Anexos.....	112

Resumen

Este trabajo de grado tiene por objetivo analizar los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en las instituciones educativas donde se aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos IED Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y Jean Piaget en el año 2019. Para lo anterior, se analizó la implementación la Catedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos y se conocieron las percepciones que tienen los estudiantes sobre los afrocolombianos. Este estudio se basa en las siguientes categorías de análisis: pedagogía crítica, educación decolonial e intercultural y estereotipos. Como principal hallazgo se encontró que el imaginario social presente en los estudiantes radica en una marcación racial clasificada de acuerdo a factores socio-económicos, territoriales y de género.

Palabras clave: Afrocolombianos, imaginarios sociales, educación decolonial e intercultural, estereotipos, sociología de la educación.

Abstract

This degree work aims to analyze the social imaginary that seventh grade students have about Afro-Colombians in educational institutions where the Chair of Afro-Colombian Studies IED Altamira Southeast, Manuel Ayala de Gaitán and Jean Piaget is applied in 2019. To The above analyzes the implementation of the Chair of Afro-Colombian Studies in the curricula and knows the perceptions that students have about Afro-Colombians. This study is based on the following categories of critical pedagogy analysis, decolonial and intercultural education and stereotypes. The main finding is that the social imaginary present in the students lies in a racial marking classified according to socio-economic, territorial and gender factors.

Keywords: Afro-Colombian, social imaginary, decolonial and intercultural education, stereotypes, sociology of education

Introducción

Este trabajo de grado tiene por objetivo analizar los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en las instituciones educativas donde se aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos IED Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y Jean Piaget en el año 2019. Para lo anterior, se analizó la implementación la Catedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos y se conocieron las percepciones que tienen los estudiantes sobre los afrocolombianos a partir de las siguientes categorías de análisis: pedagogía crítica, educación decolonial e intercultural y estereotipos sociales.

El trabajo está compuesto por tres partes: la primera se ocupa de describir los contenidos de las sesiones pedagógicas impartidas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Literatura de grado séptimo para posteriormente relacionarla con la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire y la educación decolonial teorizada desde Catherine Walsh.

En la segunda parte se estudian los estereotipos sociales que presentan los estudiantes hacia la población afrocolombiana y se contrastan de acuerdo a las asignaturas estudiadas. En este apartado son significativos los aportes de Stuart Hall y Nina S. de Friedman a partir de la interpretación que le dan a las categorías de estereotipos sociales y estereotipia. Asimismo, se analizan las categorías residuales que surgieron durante la investigación, las cuales fueron racismo y discriminación racial.

Finalmente, se determinó la correspondencia entre los conocimientos impartidos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de los afrocolombianos abordada desde la categoría que compete a esta investigación: los imaginarios sociales, teniendo en cuenta los aportes principalmente de Gilbert Durand, Juan Luis Pintos, Manuel Antonio Baeza y Rubén Dittus. Todo el estudio es transversal a la sociología de la educación y a la sociología de los imaginarios sociales.

1. Planteamiento del problema

Este trabajo investigativo busca hacer un análisis sobre los imaginarios sociales de los estudiantes de grado séptimo que estudian la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual se ha venido implementando en las asignaturas de ciencias naturales, español y ciencias sociales en los colegios distritales IED Altamira Suroriental, Manuela Ayala de Gaitán y el colegio privado Jean Piaget respectivamente. Para ello, resulta necesario conocer cómo las instituciones educativas han abordado las temáticas con relación a cada asignatura y cómo a partir de estos conocimientos los estudiantes construyen, alimentan o cuestionan sus imaginarios frente a la población afrocolombiana. Dentro de la investigación se utilizan los términos, afrocolombiano, comunidades negras y poblaciones negras como sinónimo para reivindicar como se denomina la gente y también sus raíces africanas.

Para tal fin, se contó con la colaboración de la Red Eleggúa, organización de maestros y maestras que se han destacado por su trabajo en el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela, apoyando la implementación y aplicabilidad de la misma en Instituciones Educativas Distritales de la ciudad de Bogotá. Profesoras y profesores de esta red fueron facilitadores y participantes de este proceso investigativo.

En la década de los años setenta en América Latina, activistas, líderes estudiantiles, docentes y en general militancia intelectual negra y afrodescendiente de diferentes partes del mundo, precedidos de un contexto global marcado por movilizaciones sociales en contra del apartheid en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, se reunieron en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en el año de 1977 en Cali, para discutir sobre los problemas que ocasionaban las desigualdades sociales y materiales basadas en el racismo; e igualmente para reivindicar y visibilizar la oficialización de los estudios de la cultura negra en el ámbito educativo (Caicedo Ortiz, 2011)

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana

presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural. (Caicedo Ortiz, 2011, pág. 11)

De esta manera, las movilizaciones a nivel internacional y el *Movimiento Literario de las Negritudes* fueron referente para que en Colombia surgieran actores sociales que lucharan por sus derechos, la visibilidad y valoración de sus legados culturales en la institucionalidad e igualmente la denuncia en contra del racismo y la exclusión económica a la que cotidianamente estaban sometidos. Esto permitió que en la celebración de los tres congresos realizados en Colombia entre 1975 y 1977 se trataran diversos temas, entre estos la crítica al racismo epistémico y pedagógico anclado al sistema educativo.

La celebración de los congresos fue clave para el surgimiento del *Movimiento de la Negritud*, quienes dentro de sus políticas tenían una serie de demandas y peticiones formales para la atención a las comunidades negras, solicitando a los gobiernos de turno, en lo correspondiente al sistema educativo, la visibilización de su cultura en la educación básica, media y universitaria. Caicedo Ortiz (2011) explicó que la serie de demandas y peticiones abrió el espectro para que se institucionalizaran los estudios afrocolombianos y se constituyeran diferentes centros de investigación y grupos de estudio, mediante el asesoramiento de intelectuales negros, para que publicaran artículos referentes a hacer visibles los aportes de las comunidades negras en la historia y cultura colombiana, como por ejemplo, la conformación del círculo de estudios Soweto en Pereira, grupo del cual hacía parte Juan de Dios Mosquera.

Esto permitió que se comenzara a entender la educación como un elemento central para la construcción de proyectos políticos alternativos, en donde grupos de maestros, académicos y organizaciones sociales pugnaron sobre el papel liberador de la educación, con el objetivo de buscar la re-dignificación y empoderamiento de los sectores populares oprimidos para darles voz en los diversos lugares del país (Rojas, s.f.) En este sentido, la militancia intelectual de líderes comunitarios, estudiantiles, docentes y población negra fue base para que en los años noventa se conformara el Movimiento Social de las comunidades negras quienes con sus expresiones organizativas materializaron sus

exigencias en la Constitución política de 1991 y posteriormente en la implementación de la CEA.

Con el propósito de cumplir con estos proyectos educativos alternativos, en 1985 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dio paso a la construcción e institucionalización de una política educativa llamada etnoeducación, mediante la cual se reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, se modificó el diseño de los currículos en la educación básica y media; así como también se dio el fortalecimiento y recuperación de los saberes y tradiciones de estos grupos. Sin embargo, esta ley no acogía a las comunidades negras, debido a que sus lineamientos generales iban dirigidos a comunidades indígenas.

Aunque la coyuntura política de los años noventa trajo consigo la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991 donde se reconoció jurídicamente a las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, especialmente en los derechos colectivos; aún persistía la invisibilidad, el racismo y los estereotipos hacia la población afrocolombiana en la educación nacional.

En consecuencia, el movimiento social de las comunidades negras y diversas organizaciones afrocolombianas conscientes del racismo epistémico e invisibilidad en las aulas de clase, continuaron con la lucha para ser reconocidos jurídicamente, logrando así, la ley 70 de 1993 (que tenía que decretarse en dos años según lo establecido en el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de 1991), en el que no solo se hace mención a la titulación de territorios colectivos, sino a políticas educativas donde se reconoce y visibiliza a las comunidades negras en los planteles educativos oficiales.

ARTÍCULO 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades. (Congreso Nacional de la República de Colombia, 1993)

Posteriormente, La Comisión Pedagógica Nacional reglamentó el decreto 1122 de 1998, decreto en el cual se reconoce la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como propuesta identitaria ligada íntimamente a lo educativo y que se concibió a partir de las bases, lineamientos y objetivos promulgados en el Primer Congreso Pedagógico de comunidades negras (Sotelo Manrique, 2015). Estableciendo su carácter de obligatoriedad en todos los planteles educativos públicos y privados, en el área de Ciencias Sociales en los niveles de preescolar, básica primaria y educación media.

Según Rojas y Castillo (2007) la CEA constituye una estrategia pedagógica como proyecto educativo descolonizado, en donde se promueve la transformación del sistema educativo y genera una reflexión sobre las posibilidades de interacción entre grupos humanos culturalmente diversos.

De esta manera, se establecieron los respectivos lineamientos curriculares producidos por la Comisión Pedagógica Nacional en 1999, avanzando en aspectos pedagógicos y teóricos para la implementación de la Cátedra en las diferentes instituciones educativas del país, mediante la aproximación al término afrocolombiano desde lo histórico, político y cultural. Es decir, los lineamientos curriculares deben guiar el proceso educativo desde la construcción colectiva y participativa de la CEA a nivel nacional. Los lineamientos responden a los siguientes objetivos:

1. Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
2. Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación 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.
3. Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.

4. Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
5. 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.
6. 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.
7. Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
8. Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
9. Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana. (Ministerio de Educación Nacional, págs. 3-4).

Consecutivamente, para el periodo 2002-2006, el Plan de Desarrollo para las comunidades negras promovió el desarrollo e implementación de la CEA y la etnoeducación a nivel nacional, garantizando el cumplimiento de la ley 70 de 1993 y el decreto 1122 de 1998 (Ministerio de Educación Nacional). Significa entonces que la CEA desde sus objetivos de visibilizar y combatir el racismo epistémico, debe originar cambios estructurales en el sistema educativo, en tanto la institucionalidad entienda la pedagogía como un campo del saber que no está terminado y que necesita constantemente modificaciones para abordar temáticas desde diferentes perspectivas y espacios. En ese sentido, dar apertura al discurso de las etnicidades afrocolombianas para facilitar el intercambio de saberes en el aula cumple en parte con los artículos mencionados anteriormente.

No obstante, la CEA ha tenido dificultades en el cumplimiento de sus objetivos, según lo manifestado por Arocha (2006); Rojas (2008) y Henao (2007), ya que los procesos educativos son lentos en cuanto se han evidenciado dificultades estructurales en la implementación de la Cátedra y en la vigencia de reproducción de estereotipos tanto en

textos escolares como en el discurso que manejan “prevaleciendo un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza” (Caicedo Ortiz, 2011, pág. 15).

Ahora bien, es pertinente aclarar que la implementación de la Cátedra no se acoge de igual forma en contextos rurales y urbanos, teniendo en cuenta que en el primero, las comunidades negras ya venían adelantando planes educativos relacionados con darle un status central a su historia, su cultura y su territorio como política primordial de conocimiento, en contra del racismo epistémico y discriminación que afectaba la identidad de la población afrocolombiana; proceso que se hizo evidente en la educación comunitaria del Norte del Cauca (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014).

Por otro lado, en los contextos urbanos el discurso étnico sufre modificaciones, debido a los efectos de las migraciones ocasionadas por el conflicto armado interno o la búsqueda de mejores oportunidades de vida. En consecuencia, el discurso educativo en estos espacios, ya no pugna por la identificación de órdenes territoriales; sino por la defensa de lo étnico y lo histórico impactando la educación formal e informal mediante “lo etnoeducativo y la demanda de respeto a su diferencia étnica en el marco de la interculturalidad” (Jiménez, 2011, pág. 95).

Partiendo de las consideraciones anteriores, en Bogotá la Secretaría de Educación Distrital (SED) en la resolución 1961 de 2007 decreta el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en complementariedad con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los planteles educativos y en todos los niveles de educación (Secretaría de Educación del Distrito, 2014), para visibilizar y dignificar los aportes culturales e históricos de las comunidades negras.

Sin embargo, el Ministerio de Educación (MEN), restringió la CEA únicamente a las asignaturas de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, generando en las directivas y docentes de algunos colegios donde se implementa, que la cátedra sea vista como una asignatura y no como una herramienta transversal a todos los campos de conocimiento de la institución.

En efecto, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos queda relegada a prácticas educativas “alternativas”, en cuanto su reconocimiento es marginado y carece de recursos para su implementación. Elizabeth Castillo y Axel Rojas (2007) explican que “las políticas de reconocimiento que contribuyen a la reproducción y representación de grupos étnicos

se inscribe en una matriz colonial” (pág. 12), lo que genera la reducción de la política educativa a espacios en donde se folcloriza la cultura afrocolombiana, quedando en una condición de “otredad”, subalternos, locales y tradicionales. De la misma forma se excluyen sus conocimientos en otras áreas que hacen parte del currículo escolar como los son: matemáticas, biología y literatura, entre otras asignaturas.

Pese a las limitaciones que ha tenido la CEA en su difusión y procesos educativos dilatados, la cátedra ha transformado en algunas instituciones educativas los contenidos de los currículos, dando como resultado la introducción de los conocimientos de la cultura negra en las diferentes asignaturas, a través de experiencias pedagógicas novedosas que han permitido la incorporación de diferentes formas de representar y enseñar la cultura afrocolombiana desde la interdisciplinariedad.

En este sentido, analizar los imaginarios sociales de los estudiantes que aprenden la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es también problematizar cómo se ha venido construyendo el discurso y representado a las comunidades negras y la imagen que proyectan desde las instituciones educativas que han implementado el proceso de afrocolombianidad. Por lo que es importante reflexionar sobre ¿Qué imaginarios tienen los estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en las instituciones educativas donde se aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos IED Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y Jean Piaget en el año 2019?

2. Justificación

Los Imaginarios sociales se han convertido en una categoría de análisis importante para la sociología porque consienten en dar significado a experiencias válidas a nivel colectivo. Esto permite que se conozcan esquemas de pensamiento históricamente institucionalizados a partir del discurso manejado por la sociedad. Por consiguiente, se manejan unos imaginarios sociales dominantes que por medio de lógicas discursivas representan lo que su creador quiere, obteniendo una respuesta positiva del espectador.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se encuentra en un campo de lucha donde imperan imaginarios sociales dominantes sobre las poblaciones negras y con la implementación de la misma pueden llegar a deconstruirse o fortalecerse. En este sentido, resulta importante abordar este tipo de temáticas desde el campo de la sociología de la educación porque permite analizar y explicar fenómenos educativos que anteriormente no se han estudiado.

La importancia de esta tesis radica en analizar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su implementación desde el campo de investigación de los imaginarios sociales, en tanto se conoce la realidad objetiva y subjetiva de como se ha llevado a cabo este proceso, permitiendo descubrir representaciones colectivas hegemónicas. Por lo tanto, la monografía estudia los imaginarios sociales presentes en los estudiantes que aprenden de la Cátedra y como lo implementan las(os) docentes para develar las lógicas discursivas que aún permanecen durante la enseñanza de esta pedagogía; posteriormente, desde la academia se modifiquen estos discursos, contribuyendo a la transformación de imaginarios sociales que se tiene sobre las comunidades negras.

Para abordar esta temática se escogieron tres instituciones educativas I.E.D Altamira Suroriental, Manuela Ayala de Gaitán y el colegio Jean Piaget debido a que son instituciones en las que se ha venido implementado la Cátedra por más de siete años. También porque son colegios ubicados en localidades donde hay mayor población estudiantil afrodescendiente matriculada, Kennedy (656 estudiantes), San Cristóbal (322 estudiantes) y Engativá (246 estudiantes). (Cuevas, 2019). Finalmente, porque las profesoras encargadas de impartir los estudios afrocolombianos en las dos primeras

instituciones son pertenecientes a la Red Eleggúa, organización de maestros que apoyo este proceso investigativo.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en las instituciones educativas donde se aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos IED Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y Jean Piaget en el año 2019.

3.2. Objetivos específicos

- Describir los contenidos de las sesiones pedagógicas impartidas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la asignatura de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Literatura de grado séptimo.
- Observar si la cátedra influye en el cambio de imaginarios que tienen los estudiantes de grado séptimo hacia los afrocolombianos.
- Determinar la correspondencia entre los conocimientos impartidos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de los afrocolombianos.

4. Estado del Arte

Abordaje disciplinario.

Desde comienzos del siglo XXI, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha tenido un desarrollo relevante, pues el campo pedagógico ha elaborado diversos trabajos que han ahondado en la relación existente entre educación y racismo. Estos han sido abordados desde una mirada interdisciplinar, que ha dado cabida al análisis, descripción y crítica frente a la jurisdicción, aplicación e implementación de la CEA.

Con relación a lo anterior, a nivel nacional se han realizado diversos estudios entre los cuales se destaca “*Rutas de Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*” (2011), realizado por las Naciones Unidas donde se muestra interés por la diáspora africana particularmente en Colombia, país en donde se encuentran diversas experiencias educativas que buscan implementar la CEA en las instituciones educativas desde la construcción de distintas formas de hacer escuela por parte de organizaciones sociales, maestros(as) y funcionarios para enriquecer y materializar los derechos educativos de los(as) afrocolombianos(as). Este proceso ha permitido producir transformaciones en los currículos de algunas entidades educativas a pesar de los recursos limitados que se prestan para implementar la Cátedra y la lucha en contra del racismo epistémico.

De esta manera, aunque la normatividad de la Cátedra fue un avance para la formalización de los derechos educativos de las Comunidades Negras, no ha significado un avance trascendental en el sistema educativo, dando paso a que intelectuales aborden diferentes formas de entender y atender la etnoeducación. Por consiguiente, es necesario que se construya una interculturalidad crítica como también lo planteó la Secretaria de Educación del Distrito (2014) y Laura Rodríguez Ayala (2016), en sus reflexiones sobre la CEA en el Casanare porque está más afín con las propuestas de reconocimiento, visibilización e interlocución de la diversidad étnica y cultural de la nación para la construcción de realidades diferentes desde un diálogo de saberes.

Según se ha citado, Laura Rodríguez Ayala (2016) en su tesis de grado para obtener el título de antropóloga de la Universidad Nacional, desarrolló una investigación

para analizar las tensiones entre las relaciones sociales, raciales, étnicas y culturales entre los adolescentes afrocolombianos en Yopal, Casanare, y seguidamente analizó las fuentes documentales e investigaciones históricas acerca de los aportes culturales y presencia de las Comunidades Negras en la construcción de la “cultura llanera”. A partir de los análisis obtenidos, identificó y concluyó que es necesaria la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones públicas y privadas del municipio de Yopal y en general en el departamento del Casanare, ya que la escuela en un contexto generalizado sigue reproduciendo el racismo, la discriminación racial y por ende las ideologías dominantes que no valoran y desconocen los aportes de las personas negras en la construcción de la cultural llanera.

En efecto, la antropóloga Laura Rodríguez consigna que sigue imperando el sistema educativo hegemónico a nivel nacional, el cuál remite la cátedra a políticas alternativas y marginales del currículo. Asimismo, Alberto Vergara (2011) y Yeison Meneses (2013) al analizar las prácticas educativas de enseñanza de la afrocolombianidad por parte de los etnoeducadores, el primero en la ciudad de Pereira y el segundo a nivel nacional, concluyeron que los docentes en el momento de enseñar la afrocolombianidad, quedan inmersos en discursos escolares tradicionales, sesgados y superficiales, en cuanto se sigue reproduciendo el racismo. Sin embargo, Adiel Ruíz y Antonio Medina (2014) al analizar si los métodos y estrategias didácticas utilizadas por los docentes reflejan el enfoque de interculturalidad en el Caribe colombiano evidencian que estas didácticas aumentan la igualdad, empatía, respeto y reconocimiento de los saberes y formas de vida de las comunidades, fomentando el diálogo entre las diferentes culturas que conforman el territorio.

Ahora bien, en otros contextos educativos la CEA ha sido acogida de manera diferente con respecto al contexto en el cual se desenvuelve. Una situación que referencia lo anterior, se presenta en el artículo titulado “*La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe seco colombiano*” (Villa & Villa, 2011), donde se proyecta la CEA no como un modelo de educación propia, sino como una política que debe ser asumida y proyectada desde las comunidades, en cuanto se articula el trabajo comunitario con las dinámicas de escolarización para generar autoconciencia de identidad de las comunidades afrocolombianas, ya que se reconoce que

estas son un grupo heterogéneo y tienen diferentes formas de asumir la afrocolombianidad. Así pues, la implementación de la Cátedra no debe aplicarse desde la réplica de experiencias, sino a partir de la construcción conjunta de la comunidad donde se quiere afirmar la población negra y visibilizar su historia y cultura.

Finalizando el abordaje disciplinario a nivel nacional, José Antonio Caicedo, Magister en Estudios Latinoamericanos y profesor de los estudios interculturales de la zona norte del departamento del Cauca, realizó un artículo relacionado con los impactos que ha tenido la implementación de la CEA, como experiencia endógena en las comunidades educativas afrocolombianas, en lo que respecta a una perspectiva diaspórica, (relativo a los procesos de etnización, identificación y afirmación cultural); obteniendo como resultados procesos importantes de afirmación, autoidentificación y dignificación de la afrocolombianidad, debido a la modificación de currículos y pedagogías, e igualmente al interés que ha generado el proceso tanto en la comunidad como en la escuela.

El abordaje disciplinario en el contexto urbano parte de reconocer la ciudad, como un espacio donde confluyen experiencias contemporáneas de lo socio-cultural y diverso, según lo manifestado por la ONU (2011) y donde se aplica de manera diversa la CEA.

En el libro titulado “Racismo e infancia. Aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes” (Mena García, 2016) se parte desde una mirada al racismo presente en la infancia de las Comunidades Negras, siendo este el problema central de la investigación. A partir del análisis metodológico mixto que realizó María Isabel, se revelaron las percepciones de las y los docentes frente a los estudiantes afrocolombianos y la situación actual de la CEA en Bogotá; concluyendo mediante el análisis de una encuesta que para el año 2010 los docentes respondieron que la enseñanza de la CEA es un asunto que compete exclusivamente a los docentes con piel negra y que debería estar dirigida únicamente para estudiantes de estas comunidades “La inexistencia de la CEA en Bogotá, constituye la manifestación del racismo más expedida en los últimos tiempos” (Mena García, 2016, pág. 75).

Igualmente, se concluyó que la Cátedra únicamente llega a la escuela, a través de estereotipos, siendo evidente que no goza del prestigio en la academia colombiana, como también lo concluyó Johana García en su tesis de grado para obtener el título de socióloga

de la Universidad Santo Tomás, ya que al analizar cómo se implementaba la CEA en el Colegio Instituto Técnico Industrial en el área de Ciencias Sociales de los grados sexto a noveno, dio cuenta de que la formación tanto de los profesores que enseñan la CEA como de los receptores (estudiantes) se construye desde el ámbito de la diferencia, la exclusión y la marginalidad. Síntesis a la que también llegó la Secretaría de Educación al realizar su informe “Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela” (2009).

Por otro lado, Jaime Arocha, Natalia Guevara y otros académicos (2007) en su artículo *Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* enunciaron la importancia de incluir en el proceso de implementación de la CEA a rectores y funcionarios para que la afrocolombianidad no quedará relegada únicamente a la enseñanza e iniciativa de los y las docentes y a la marginalidad en el currículo; ya que su indebida aplicación seguiría naturalizando las prácticas de estereotipación e invisibilización del racismo epistémico presente en el sistema educativo.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (año) realizó un documento titulado “*La cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en Bogotá. Avances, retos y perspectivas*”, donde visibilizan las dificultades y los retos de la Cátedra en el Distrito Capital, e igualmente los avances hechos dentro de la misma, concluyendo que es necesario diseñar herramientas pedagógicas adecuadas que orienten la implementación y aplicación de la Cátedra, en tanto se lleve un proceso de revisión y actualización en donde se plantee desde la CEA un sistema de evaluación, que permita reflexionar sobre las dificultades y retos del proyecto educativo.

Finalmente, en este proceso de construcción de abordajes disciplinarios, es relevante enunciar los trabajos investigativos realizados por parte de las profesoras pertenecientes a la Red Elegguá y docentes de los colegios IED Altamira Suroriental y Manuela Ayala de Gaitán, en su proceso de implementación de la Cátedra desde las disciplinas que enseñan en las instituciones educativas. De esta manera, Stella Escobar docente en Ciencias Naturales desde su artículo *IED Altamira Suroriental: creadores de conciencia ecoambiental frente a los recursos naturales de la localidad de San Cristóbal* (Secretaría de Educación del Distrito, 2014), logró evidenciar que los estudiantes por

medio de este proceso, fomentaron procesos de aprendizaje colectivo, a través de pedagogías horizontales que valoran y reconocen los conocimientos de los afrocolombianos, como también les permite repensar y cuestionar lo que tradicionalmente las instituciones educativas han enseñado.

Por último, la investigación de la docente en Español Rocío Quintero del colegio Manuela Ayala de Gaitán, titulada “África también es tu raíz” (2010) visibilizó los aportes culturales desde la tradición oral de las comunidades Afrodescendientes en espacios pedagógicos que contribuyeron a fortalecer el respeto a la diferencia y la diversidad de conocimientos, en lo que respecta los aportes de la cultura afrocolombiana a esta rama del conocimiento.

5. Propuesta Metodológica

5.1. Tipo de investigación

El enfoque epistemológico desde el cual se basa esta investigación es el interpretativo, también llamado simbólico interpretativo, ya que este enfoque concibe la interpretación de la realidad “(...) tal como ella aparece en el interior de los espacios” (Padrón G., 2001, pág. 2) es decir, se interpretan simbolismos socioculturales construidos por los sujetos a partir de imaginarios colectivos construidos objetiva y subjetivamente que mediatizan las relaciones sociales. En efecto, el presente trabajo investigativo tiene como objeto de estudio el análisis de los imaginarios socialmente construidos sobre los afrocolombianos desde el contexto educativo; siendo estos imaginarios esquemas de pensamiento que mediatizan las relaciones sociales.

De igual forma, esta investigación se apoya en el paradigma interpretativo, pues como su nombre lo indica, permite comprender la realidad o las múltiples realidades construidas socialmente por los individuos desde la subjetividad, a través de los imaginarios sociales que, son fuente principal de conocimiento para esta investigación.

En este orden de ideas, no se pretende teorizar la realidad o hacer generalizaciones sobre los imaginarios sociales, pues es un estudio situado y objetivo que no pretende ampliar el conocimiento teórico, sino simplemente analizar y comprender las percepciones de estudiantes en proceso de formación escolar.

Por otro lado, la estrategia metodológica que se utilizó en este estudio fue la metodología mixta, aclarando que la investigación se inclinó mayoritariamente por el método cualitativo. La estrategia cualitativa permitió un mayor acercamiento con la población de estudio y sus intersubjetividades que dan cabida a una comprensión exhaustiva del fenómeno a investigar, tal como lo presentan las personas. Conjuntamente, el método cuantitativo enriqueció la investigación al analizar y comprobar la información brindada por los estudiantes de manera numérica, y que posibilitó la objetivación de cada uno de los resultados. Ana Salgado (2007) afirmó que, “(...) enfoques utilizados conjuntamente pueden enriquecer el proceso de la investigación científica, de manera importante, ya que no se excluyen si se sustituyen sino se complementan.” (pág. 77).

Asimismo, el diseño de la metodología fue de carácter transversal- descriptivo, pues permitió analizar el estado o presencia de varias variables en un momento dado, en este caso se pretendió analizar los imaginarios que tienen los estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en las instituciones educativas donde se aplica la cátedra de Estudios Afrocolombianos IED Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y Jean Piaget en el año 2019. Por otro lado, el tipo de fuentes con la cual se la información fue de carácter primario, entre estas fuentes se encuentran la encuesta, la entrevista semiestructurada, el diario de campo para registrar la observación no participante y el grupo de discusión.

5.2. Protagonistas de la investigación

Las personas con quienes se llevó a cabo este proyecto investigativo fueron los y las estudiantes de séptimo grado de las instituciones educativas I.E.D Altamira Suroriental, Manuela Ayala de Gaitán y el colegio privado Jean Piaget. La escogencia de las instituciones educativas se debió a que en estos colegios se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, transversal a las asignaturas de ciencias naturales, español y sociales respectivamente.

Es pertinente aclarar que la Fundación Red Eleggúa colaboró con la recolección de información, pues dos docentes pertenecientes a la red, María Estella Escobar (titular en ciencias naturales) y Rocío Quintero (titular en español) ayudaron para el ingreso a las instituciones en donde ellas trabajan. En lo correspondiente al colegio Jean Piaget, el contacto se hizo externo a la Red, con colaboración de contactos personales que tenían relación con este colegio privado.

Con respecto a la población estudiantil, se escogieron las y los estudiantes de grado séptimo, ya que son personas que oscilan entre las edades de 12 a 14 años, edad construida culturalmente como un periodo de tránsito, según lo explicado por varias disciplinas, en donde aspectos biológicos y psicológicos empiezan a transformarse. En esta etapa los adolescentes comienzan a tener una actitud social reivindicativa, toman una postura más analítica y crítica frente a la realidad, establecen los ejes básicos para la constitución de su identidad, a partir de procesos de socialización. (Silva Diverio, s.f.) En efecto, fue

pertinente trabajar con este grupo etario porque verbalizaron mejor sus sentimientos y pensamientos, lo que permitió conocer en más detalle las percepciones que tienen hacia los afrocolombianos

Es importante mencionar que se trabajó únicamente con un séptimo de cada colegio por peticiones de los coordinadores de cada institución, lo cual condujo a que se trabajará con toda la población de cada curso, exceptuando el grupo de discusión el cual se realizó con menos de doce personas.

5.3. Instrumentos de Investigación.

Los instrumentos de investigación que fueron utilizados para el estudio son: la encuesta, la entrevista semiestructurada, la observación no participante y los grupos de discusión. Instrumentos que se pueden encontrar en los anexos.

5.3.1. Encuesta.

La técnica de la encuesta en la investigación permitió en primera medida, obtener datos mediante una observación indirecta sobre las percepciones de los estudiantes frente a la población afrocolombiana como primer acercamiento al universo de estudio. El instrumento se aplicó a 38 estudiantes de I.E.D Altamira Suroriental, 32 estudiantes del colegio Manuela Ayala de Gaitán y 33 estudiantes del colegio Jean Piaget.

La encuesta dio cabida a abordar varias temáticas entre la cuales se encontraban los imaginarios sociales sobre los afrocolombianos, la importancia de la cátedra de estudios afrocolombianos en la educación y la percepción sobre los aportes culturales de las comunidades negras en la vida cotidiana. De esta forma, la encuesta se dividió en dos secciones, la primera constaba de preguntas de selección múltiple con un abanico de respuestas “exhaustivas y mutuamente excluyentes” (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donado Campos, 2003, pág. 532), para hallar la distribución de las frecuencias de cada una de las respuestas realizadas. La segunda sección del cuestionario se constituyó para medir las actitudes o subjetividades de los estudiantes frente a unas afirmaciones, haciendo uso de la escala Likert.

5.3.2. Entrevista Semiestructurada

La entrevista fue un instrumento importante para la recolección de información, pues permitió comprender mejor el conocimiento y percepción de las y los entrevistados. La técnica fue estructurada, en la medida que, las preguntas que se realizaron fueron preparadas con antelación y fueron respondidas por la misma serie de preguntas preestablecidas. Sin embargo, las preguntas no fueron cerradas, dando la posibilidad al entrevistado o entrevistada de ampliar su respuesta; tampoco se siguió con total rigidez el cuestionario preestablecido, pues en ocasiones surgían preguntas con relación a lo que respondían.

La entrevista se les realizó a las(os) docentes que implementa la Cátedra de estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas Jean Piaget, Manuela Ayala de Gaitán y Altamira Suroriental en el área de ciencias sociales. Las preguntas estaban enfocadas en las categorías de análisis construidas en el marco teórico, permitiendo conocer las experiencias, las percepciones y los desacuerdos que encontraban las y el entrevistado en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; y cómo la misma era transversal a cada asignatura. La conversación con cada docente duró aproximadamente treinta minutos. Para la aplicación de la misma se empleó una guía del cuestionario y una grabadora de voz, con el permiso de las personas entrevistadas.

5.3.3. Observación participante

La observación fue un instrumento básico para lograr empíricamente uno de los objetivos de la investigación, en donde se consideraron los fenómenos exactamente cómo sucedieron, sin intervención alguna de la investigadora, y sin ningún grado de control de la situación. Las ventajas que proporcionó la observación como técnica de recolección de información, es que permitió conocer conductas y actitudes de la población observada frente a una situación dada y sistematizarlas para el análisis de resultados y conclusiones (Universidad de Jaén, s.f.)

La observación fue participante, pues aunque la persona que observó era externa al grupo objeto de estudio, y no tuvo interacción con los observados, mantuvo la observación directa porque fue realizada en el contexto donde los observados se encuentran en circunstancias de su vida cotidiana.

La observación participante se llevó a cabo en dos de las tres instituciones educativas, durante la jornada laboral, específicamente cuando los y las estudiantes tenían las asignaturas de ciencias naturales, español y sociales. Es importante aclarar que en cada colegio la cátedra se hace transversal a una de las asignaturas mencionadas anteriormente, es decir, en el colegio I.E.D. Altamira Suroriental la cátedra es transversal a la asignatura de ciencias naturales, en el colegio Manuela Ayala de Gaitán es transversal a la asignatura de español, por último, en el colegio Jean Piaget es transversal a la asignatura de ciencias sociales.

De esta forma, en cada institución se realizó la observación en cuatro sesiones de cada asignatura, exceptuando en el colegio Jean Piaget debido a cuestiones de tiempo y disponibilidad en el horario del docente ya que se le cruzaba con otras actividades programadas anteriormente. Cada sesión tuvo una duración de cuarenta y cinco minutos, tiempo establecido para cada asignatura según el horario de clases.

Diario de Campo

El diario de campo fue el medio de registro de la observación participante, ya que permitió la sistematización de lo observado en las Instituciones educativas, el cuál posibilitó tomar nota de aspectos que se consideraron relevantes para analizar e interpretar la información obtenida durante el proceso de observación (Martínez R, 2007).

La construcción del diario de campo se organizó de tal forma que respondiera a lo que era posible percibir dentro de un aula de clases. Se tuvo en cuenta el inicio y finalización de la jornada de clase, distribución del espacio y como estaban organizados los estudiantes, la metodología implementada por las docentes y los materiales audiovisuales para la enseñanza de la misma, la actitud de los estudiantes frente a la clase y la interacción constante entre alumno y profesor.

5.3.4. Grupos de discusión

Por último, se realizaron tres grupos de discusión, uno en cada colegio, los cuales fueron indispensable para complementar la información obtenida en las encuestas. El grupo de discusión se ha convertido en una herramienta primordial para los enfoques participativos, ya que permite “alcanzar elementos interpretativos de carácter colectivo” (Aliaga Saénz, Basulto Gallegos, & Cabrera Valera, 2013, pág. 138).

En el caso de este proyecto investigativo, permitió identificar los imaginarios sociales de los y las estudiantes con respecto a los afrocolombianos, pues el discurso grupal producido por el grupo objeto de estudio, expresó las construcciones de la realidad que ellos han naturalizado, proporcionando a la investigación una matriz de significados. Esto significa que “ (...) en el grupo de discusión se genera la reconstrucción del significado de la(s) realidad(es), la cual se busca alcanzar o conocer a través de los puntos de coincidencia o similitud en las distintas opiniones (...)” (Aliaga Saénz, Basulto Gallegos, & Cabrera Valera, 2013, pág. 145)

Con respecto a la dinámica de la actividad, se realizaron una serie de preguntas con determinada direccionalidad hacia los y las estudiantes guiadas por la moderadora, dando paso a la participación de cada uno de los estudiantes. En cada colegio se escogieron de diez a doce estudiantes para llevar a cabo el grupo de discusión, con el fin de que no se volviera compleja y desordenada la situación, y, por ende, no se produjera una excesiva saturación de discursos.

En este orden de ideas, el grupo de discusión fue fuente principal para comprender cómo los estudiantes organizan su conocimiento y como le dan significado a la realidad de acuerdo a lo aprendido en la institución o a los discursos que han escuchado e interiorizado fuera del colegio.

5.3.5. Devolución de los resultados.

La devolución de los resultados como forma de corresponder a los participantes su colaboración y cooperación con la información brindada, responde a la construcción de conocimientos valiosos tanto para el investigador como para las personas involucradas en la misma. Igualmente, como forma de agradecimiento a su colaboración y cooperación ofrecida. Es importante resaltar que la devolución no va a ser igual para todas las instituciones, puesto que cada una escogía como y de qué forma se hacía la entrega de resultados.

Contemplando lo anterior, en primera medida se le va a hacer devolución de información a los integrantes de la Red Elegguá, mediante una exposición de los resultados en las instalaciones en donde los integrantes de la red se reúnen.

En el colegio Altamira Suroriental se va a dar una clase a los estudiantes sobre los aportes artísticos y musicales de los afrocolombianos a la cultura colombiana. Posteriormente, en el colegio Manuela Ayala de Gaitán se va a colaborar con el “Día Nacional de la Afrocolombianidad” (21 de mayo), respectivamente en actividades relacionadas con la etnomatemática y la etnobotánica. Y finalmente, al colegio Jean Piaget, se les va hacer devolución de un informe con los principales hallazgos de la investigación, haciendo énfasis en los resultados de la institución.

6. Marco Teórico

6.1. Imaginarios sociales: acercamiento a su conceptualización

Lo imaginario (...) se define como la ineludible representación, la facultad de simbolización de donde todos los miedos, todas las esperanzas y sus frutos culturales emanan de manera continuada desde hace un millón y medio de años aproximadamente, desde que el homo erectus se ha levantado sobre la tierra (Durand, 2000, pág. 135).

Los espacios de producción y validación científica de los imaginarios sociales con respecto a otras teorías, se han encontrado en una constante lucha por la participación y reconocimiento en el campo investigativo, debido a que, por épocas, ha sido rechazado como fuente de conocimiento por parte del totalitarismo de la razón. Por consiguiente, lo imaginario ha tenido que lidiar contra el concepto de lo real, visto desde la utilidad y el cálculo, constituyendo un espacio de interés para los investigadores sociales y así, convertirse en un campo de investigación con la necesidad de implementar enfoques y metodologías desde lo multidisciplinario, para comenzar a dar explicación a las fuentes de información figurativas pertenecientes al campo de lo imaginario.

En este sentido, Enrique Carretero (2010) en el libro *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social*, ofrece un acercamiento al imaginario social desde una dimensión constructivista, en tanto, une el imaginario social con los procesos de construcción social. Es decir, es autónomo en la creación de la realidad, pues no se deriva de una causa, lo que si sucede con la representación social.

Los imaginarios sociales, según Carretero (2010) pueden ser legitimadores o deslegitimadores de un orden social; legitimadores en la medida que sean instrumentalizados por un grupo de individuos en su posición de privilegio para subordinar la voluntad de otros individuos a sus intereses, a través de, la naturalización de su forma de pensar y actuar. Por otro lado, pueden ser deslegitimadores de ese orden social que desfavorece a los oprimidos, modificando los imaginarios sociales protectores de esa construcción social. Maffesoli (citado en Carretero Pasín, 2010), expresa que:

(...) el papel de “lo imaginario” estaría estrechamente vinculado a la legitimación de la dominación, ya que esta solo será posible apelando a las

dimensiones “simbólico-mitológicas” que contribuyen a sostener el orden social. Pero, al mismo tiempo y esta es la doble faceta contradictoria de “lo imaginario”, puede alimentar la transformación social y abrir, así, la posibilidad de la utopía (pág. 120)

En efecto, los imaginarios sociales tienen la capacidad de autocuestionar la realidad instituida socialmente, e igualmente tiene el potencial para cambiar y actualizar el contexto en el cual se ha desarrollado, ya que no son definitivos y verdaderos en las sociedades que se construyen.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, Cornelius Castoriadis (1983), referente de la mayoría de autores que han desarrollado esta categoría, emplea el concepto simbólico para referirse a lo imaginario, pues este último necesita de lo simbólico para poder expresarse y en definitiva existir. Sin el imaginario social y sin la determinación de lo simbólico sería incomprensible la realidad, ya que la importancia del imaginario radica en ligar a símbolos (significante) unos significados para darle explicación y sentido al contexto. En este sentido, el imaginario social existe *per se* dé la percepción que el individuo tenga de la realidad, aunque este sea producto del tejido simbólico (contexto) en el cual se desenvuelve.

En su texto *La institución imaginada de la sociedad*, Castoriadis (1983) cuestiona la idea de que se conciba el imaginario como la “imagen de”, pues para él, lo imaginario no es consecuencia o reflejo de una realidad; por el contrario, es creación, invento, constitución de lo nuevo, elucidación indeterminada (proyecto histórico y social), en donde la realidad y racionalidad son producto de lo imaginario. “Lo imaginario (...) no es arbitrario ciertamente, siempre está la naturaleza el mínimo de coherencia que exige la racionalidad y la historia precedente” (Castoriadis, 1983, pág. 235).

Con respecto a las instituciones, el autor explica que las relaciones sociales reales son siempre instituidas, esto quiere decir que las mismas son funcionales en cuanto asegurar la supervivencia de la sociedad y de unos fines dados, surgidos de lo social instituyente. De esta forma, las sociedades establecen su simbolismo, pero no en total libertad, ya que depende de las condiciones históricas presentes y socialmente favorables para que sean reconocidas y aceptadas. En este orden de ideas, Castoriadis (1983) establece una diferencia entre imaginario radical e imaginario social: el primero hace

referencia a un fenómeno individual que es libre e irreductible a todo tipo de racionalidad, el cual surge de lo natural; el segundo se colectiviza debido a la necesidad de establecer relaciones sociales con otros individuos, a partir de condiciones que sean socialmente aceptadas y adecuadas para institucionalizarse.

En resumen, el papel de las significaciones imaginarias surge de las necesidades sociales elaboradas culturalmente con la finalidad de satisfacerlas y darle sentido a las mismas, establecidas a partir de condiciones históricas y sociales dadas. En conclusión, para Cornelius Castoriadis, los imaginarios sociales son estructurantes- estructurados que dan funcionalidad a las instituciones, sobredeterminan las conexiones simbólicas, y en definitiva generan y dan sentido a los procesos de construcción social

Por su parte, Gilbert Durand (2000) en su libro *Lo imaginario*, reivindica el derecho de integración de lo imaginario y la razón, para dar explicación a fenómenos, manifestando que no es un concepto en desuso sino realmente es el fondo, pues es a partir de una fuente de sentidos y significados de la estructura lo que permite comprender todos los fenómenos acotados a la temporalidad. Así, el autor desde el campo de la antropología, puso en marcha una metodología que denominó “el trayecto antropológico” para acercarse a lo imaginario.

Durand (2000) establece en primera medida que el imaginario es alógico con respecto a la lógica occidental porque suple los desequilibrios de convivencia entre individuos, ocasionados por la civilización científica. En consecuencia, restaurar el equilibrio para subsanar el vacío intercultural, se encuentra en una interrelación entre lo objetivo y lo subjetivo a partir de cuatro niveles: el vital, el psicosocial, el antropológico cultural y la teofanía, aspectos en los cuales no se hará énfasis.

Por otro lado, Durand (2000) explica el principio de convergencia, en donde la identidad ya no se entiende a partir de la extensión del objeto/concepto, sino la comprensión del sujeto a partir de un tejido relacional de atributos. Para ello, recurre al estudio de los imaginarios a partir de arquetipos que acompañan la cultura, estructurados a partir de representaciones binarias: día/noche, sol/ luna, identidad/otredad y demás gama de contrastes que son necesariamente complementarios.

La ley del trayecto antropológico, tipo de ley sistémica, muestra de manera clara la complementariedad en la formación de lo imaginario, entre el estatus de las aptitudes innatas del sapiens, la repartición de los arquetipos verbales en grandes estructuras dominantes y sus complementos pedagógicos exigidos por la neotenia humana. (Durand, 2000, pág. 109)

De esta manera, el trayecto antropológico consiste en explicar cómo las estructuras verbales primarias esperan ser completadas por los símbolos creados por la sociedad, a partir de estructuras dominantes que son complementadas por niveles de educación que se añaden a la constitución de lo imaginario.

Para comprender los elementos complejos de un sistema sociocultural, Durand (2000) acude a un diagrama para situar tópicos y dar explicación a los imaginarios. Comienza con la franja inferior, correspondiente a un *ello* antropológico, en donde se ubica el inconsciente colectivo, lugar donde llegan las imágenes simbólicas del entorno y se adhieren al inconsciente específico. Posteriormente, se encuentra el segundo tópico horizontal del diagrama que coincide con el *yo* freudiano, perteneciente a la zona de estratificaciones, ya sea grupos etarios, clases sociales, sexos, etc, los cuales se dividen de acuerdo a papeles valorizados o marginales. Es pertinente aclarar que los papeles valorizados tienden a institucionalizarse, mientras que los papeles marginados quedan dispersos y ajenos a la cultura oficial; es allí, en los papeles marginados donde se genera el cambio social, tópico que se retomará más adelante. Por último, se encuentra la franja superior, el “superyó”, que tiende a “organizar, incluso a racionalizar en los códigos, planes, programas, ideologías, pedagogías, los papeles positivos del *yo* sociocultural” (pág. 114)

Es importante especificar que los tópicos mencionados anteriormente están limitados por una temporalidad, pues son estructuras que se van modificando de acuerdo a las necesidades e intereses de la sociedad. De este modo, lo imaginario presenta una dinámica semántica, la cual surge del sector marginado, antagónico de los imaginarios institucionalizados. Estos se clasifican en cuatro cuencas semánticas: *el chorreo* se refiere al desgaste de lo imaginario que presentan corrientes contrarias a los papeles valorizados. *El reparto de las aguas*, se centra en el surgimiento de una oposición fuerte en contra de los imaginarios institucionalizados, convirtiéndose en la fase de denuncia de los papeles

valorizados. *El acondicionamiento de la orilla* se basa en la afirmación teórica de estos flujos de imaginarios; para posteriormente configurarse la cuenca semántica de *los deltas* y *los meandros*, que consiste en el establecimiento de estos nuevos imaginarios e institucionalización de los mismos para brindar nuevos sentidos y explicaciones a la sociedad. En síntesis, Durand (2000) al dar explicación a los imaginarios sociales desde la antropología, manifiesta que los imaginarios no solo responden a las necesidades lógicas de la estructura, sino también, transforman al mundo, en tanto reconstituyen continuamente la esperanza de los seres que se ven envueltos en el totalitarismo de la razón, dando cabida a la explicación del mundo desde lo imaginario que prevalece de la objetividad alienante.

Ahora bien, los imaginarios sociales según Juan Luis Pintos (2004) son “esquemas socialmente contruidos que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema diferenciado se tenga por realidad” (pág. 20), dando claridad a que estos son resultado de sociedades policontextuales, es decir, que no hay un único imaginario que represente a la sociedad fragmentada, sino por el contrario hay diversos imaginarios que construyen diferentes realidades, las explican e intervienen en las mismas.

El imaginario social conceptualizado por Pintos (2004), opera a través de un meta-código que se construye en el interior de sistemas específicos y diferenciados, respondiendo a intereses generales de la sociedad, a través de la relevancia/opacidad que consiste en dar importancia a meta códigos dominantes y naturalizados. Por otro lado, opacar los intereses que podrían dañar los imaginarios contruidos y aceptados socialmente.

En este orden de ideas, los imaginarios tienen la función de “1. Producir una imagen de *estabilidad* en las relaciones sociales cambiantes. 2. Generar percepciones de *continuidad* en experiencias discontinuas. 3. Proporcionar explicaciones *globales* de fenómenos fragmentarios. 4. Permitir intervenir en los procesos contruidos desde perspectivas *diferenciadas*” (Pintos J. L., 2004, pág. 24). Asimismo, presentan ámbitos de contingencia, donde se construyen y deconstruyen estos imaginarios, a partir de sistemas específicos diferenciados, organizaciones que los institucionalizan y las interacciones que se producen entre los individuos. Espacios que pueden ser fuente de creación y cambio social.

Finalmente, Manuel Baeza (2011), en su artículo *Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*, condensa las concepciones básicas para comprenderlos. La interpretación que él da parte de una perspectiva socio-epistemológica perteneciente al conocimiento sociológico, en donde plantea que “(...) los imaginarios sociales son precisamente aquello, formas de significación institucionalizadas que adopta la sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer, en el juzgar” (pág. 33).

Esta definición se sustenta en varios argumentos: el primero se basa en que los imaginarios sociales son múltiples construcciones sociales que dan sentido y significado a las prácticas del mundo que son socialmente compartidas. El segundo, argumenta que el sentido común presente en cada sociedad, tiene sus propios códigos los cuales permiten intercambios comunicacionales que conllevan al entendimiento y a la cooperación. Sin embargo, el argumento tres difiere porque puede existir una asimetría en las significaciones que atribuyen los imaginarios, pues no están exentos de oposiciones, debido a la pluralidad presente en las configuraciones sociales.

En síntesis, los imaginarios sociales se van a comprender en la presente tesis, a partir de una compilación basada en las conceptualizaciones elaboradas por los teóricos mencionados anteriormente. Los imaginarios sociales se entenderán como las construcciones sociales que surgen de la necesidad e intereses de los individuos para dar sentido y significado a sistemas policontextuales, los cuales tienen la capacidad de construir/deconstruir, legitimar/deslegitimar; en definitiva, modificar la realidad socialmente institucionalizada.

6.1.1. Imaginarios sociales de la otredad.

La teoría de los imaginarios sociales plantea una forma de abordar la otredad y la manera en como los individuos dirigen y condicionan su mirada hacia lo instituido socialmente como diferente. Es a partir de los imaginarios simbólicos donde se sustenta la denominación del “Otro”, a través de adjetivos, estereotipos y arquetipos.

El periodista Rubén Dittus (2011) y el sociólogo Juan Luis Pintos (2004) abordan la alteridad a partir de la interpretación de imaginarios simbólicos que condicionan la mirada y las relaciones sociales entre sujetos, esquematizadas a través de estereotipos,

atributos, prejuicios, etc., que impiden la construcción de identidad de un Nosotros, tratando al Otro como inferior.

En este orden de ideas, el Yo construye su autoconciencia identitaria, negando al Otro en lo referente a su identidad, lo que conlleva a la discriminación del sujeto que se trata como inferior, igual o superior. Asimismo, Dittus (2011) establece que la discriminación responde a un imaginario racial que produce estereotipos negativos hacia algunos grupos diferenciados, marcando la imagen del Otro como negativa, la cual se interioriza y naturaliza en el sujeto no inferiorizado, para luego extenderse a prácticas sociales excluyentes y ofensivas, únicamente por la identificación cultural que le ha impuesto el Yo al Otro.

Se trata de un ALTER que construye a partir de procesos cognitivos desde la imaginación social. Siguiendo a Castoriadis, el imaginario social radical hace emerger el ser como alteridad, que se expresa a través de formas e imágenes no reducibles a representaciones individuales. (Dittus, 2011, págs. 70-71)

De esta manera, el sujeto construye una realidad intersubjetiva que legitima la clasificación y jerarquización del Otro, desde representaciones colectivas, pues el imaginario social radical expresa al individuo identificado culturalmente, a través de imágenes y formas no individuales, pues tiende a generalizar estos estereotipos al grupo diferenciado en su totalidad. Igualmente, esas imágenes sociales radicales que surgen de la subjetividad, se objetivizan e internalizan, convirtiendo al Otro en objeto, es decir, se cosifica, y los estigmas atribuidos al Otro se naturalizan.

Goffman (citado en Dittus, 2011) clasifica el estigma en tres tipos: el primero se refiere a los defectos del carácter, el segundo hace referencia a las abominaciones del cuerpo; y por último los estigmas relativos a la “raza”, la nación y la religión. Estas atribuciones desacreditadoras sirven para explicar la inferioridad a la que son sometidos los individuos vistos como Otros desde una diferencia netamente discursiva y que serán retomados en capítulos posteriores.

Por otro lado, Juan Luis Pintos (2004) categorizó los ámbitos de construcción de imaginarios sociales en los procesos de inclusión/ exclusión en doce distinciones y

perspectivas, de las cuales únicamente se van a mencionar cuatro debido a su aplicabilidad en esta investigación. Estas son:

a) Nosotros/ otros: 1. Identidad /Diferencia 2. Integración /Acceso 3. Herencia/ Adquisición.

b) Centro/Margen: 1. Integrado/marginado 2. Mediador/Extremo 3. Vértice / Base.

c) Culto/inculto: 1. Letrado/Analfabeto 2. Sabio/Ignorante 3. Campesino/ciudadano.

d) Territorio/frontera: 1. Nacional/Extranjero 2. Patriota/ Traidor 3. Emigrante/Inmigrante. (págs. 50- 52).

6.1.2. Los imaginarios sociales: fuente de cambio social.

Lo imaginario muy próximo al mundo onírico, es la fuente principal para inventar un mundo nuevo. (Escobar Villegas, 2000, pág. 50).

En este apartado se profundizará en el potencial que tienen los imaginarios sociales para transformar estructuras de pensamiento hegemónicas que se han impuesto históricamente. Durand (2004) en el libro *Las estructuras antropológicas del imaginario*, manifestó que este último, no solo crea las estructuras del mundo, sino también reconstituye la esperanza del ser para liberarlo de la realidad opresora.

Con respecto a lo anterior, es necesario comprender que la “civilización” occidental ha generado desequilibrios en la convivencia entre los seres humanos y en las intersubjetividades que cada individuo ha construido, de esta forma, los imaginarios pueden llegar a equilibrar los desajustes ocasionados por el entorno social. De ahí que, “lo imaginario” no solamente tiene la capacidad de construir, dar sentido y legitimar las realidades que conforman un orden social, sino también tiene la facultad para deslegitimarla y modificarla.

Manuel Antonio Baeza (2011), en continuidad a los argumentos que se expusieron anteriormente, enfatizó en el papel transformador de los imaginarios, argumentando que presentan un potencial para difundir desde la base, nuevos imaginarios sociales más “autónomos, perfectamente capaces de instituir relaciones sociales de un modo más democrático” (pág. 36), de tal forma que, no respondan únicamente a los intereses de una minoría, sino se construyan desde significaciones externas con respecto a la mayoría. Esto permite romper con el orden social establecido.

En este sentido, los imaginarios sociales adquieren autonomía cuando es necesario transgredir y deslegitimar lo socialmente establecido, lo que ya no es funcional y lo que ya no responde a los intereses de la sociedad, es decir, asume un papel determinante para transformar. Cornelius Castoriadis (1983) hace una clara distinción entre lo instituyente e instituido del imaginario, explicando que el primero consiste en toda capacidad creadora, mientras que el segundo es todo lo que ya está allí y debería perdurar en el tiempo, aclarando que entre ambos existe cierta tensión.

El imaginario instituyente es fundamental para modificar las figuras arquetípicas del inconsciente individual y colectivo, ya sea desde la base social o desde un corpus ideológico que invente y difunda nuevos imaginarios sociales para brindar a la sociedad un poder estabilizador que atenúe los efectos causantes del desequilibrio social.

Utopía en este contexto, no significa un objetivo histórico a alcanzar, un vector que fije una determinada direccionalidad y teleología a la historia. Ésta debiera ser concebida como una apertura inacabada de posibilidades de realidad alternativas a la realidad socialmente institucionalizada y desencadenadas como fruto de la insatisfacción que esta realidad inspira (Carretero Pasín, 2010, pág. 121)

Para sintetizar lo anterior, los imaginarios sociales al tener la posibilidad de darle sentido y legitimidad al orden social establecido tienen la capacidad de transgredir y transformar los esquemas de socialización a través de movimientos sociales utópicos, con la finalidad de fortalecer el vínculo social y romper con esquema de pensamiento que sigan legitimando la desigualdad social.

6.2. Más allá de los estereotipos.

Integrar la categoría de estereotipos en esta investigación es de vital importancia para analizar los imaginarios que han construido los estudiantes sobre los afrocolombianos, pues es principalmente en este concepto en donde se visibilizan los esquemas de pensamiento que han interiorizado sobre estas comunidades.

Respondiendo a tal fin, Nina Friedman (1984) en su libro *Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad*, comienza a historizar la invisibilidad y la estereotipia a la que han sido sometidos mujeres y hombres afrodescendientes en el marco de la esclavitud, para referirse y deshumanizar a esta población, con el propósito de mantener el dominio y poder en la época colonial; resaltando que estas mismas categorías han ido evolucionando hasta la actualidad.

Es así como la invisibilidad y estereotipia hacen parte del proceso para afianzar la discriminación socioracial del negro(a), a través de un sistema de dominación mediado por la comunicación con fines estrictamente hegemónicos. La estereotipia, se entiende según Nina de Friedman (1984) como “imágenes pasionales más que racionales y menos científicas que reales” (pág. 512). Por su parte, Stuart Hall (2010) en su escrito *El espectáculo del "Otro"* la define en términos de reducir a la gente a unos rasgos esenciales fijos en la naturaleza, para diferenciar y tipificar de manera esencial, con la finalidad de producir significados. Estos estereotipos se tipifican en: a) la construcción de “otredad” y exclusión, b) estereotipo y poder c) el papel de la fantasía y d) el fetichismo los cuales se explicarán más adelante.

Es importante resaltar que la estereotipia tiende a esquematizar en rígidas categorizaciones los imaginarios creados, sin llevar a cabo una investigación exhaustiva de la situación. De esta manera, el estereotipo se caracteriza por ser negativo porque es producto de información contradictoria, o, porque su argumento no corresponde con la realidad. En este orden de ideas, se tipifican las diferencias raciales en la elaboración de significados, reduciendo a la persona a rasgos físicos que se esencializan, para posteriormente exagerarlos y naturalizarlos. Esto los convierte en un imaginario colectivo dominante que establece la diferencia a partir de su rigidez que fija límites y excluye todo

lo que no pertenece a lo socialmente instituido. Stuart Hall (2010) , en su artículo *¿Qué es lo "negro" en la cultura popular negra*, explica que:

El momento esencializante es débil porque naturaliza y deshistoriza la diferencia, y confunde lo que es histórico y cultural con lo que es natural, biológico y genético. En el momento en el que el significante negro es separado de su entorno histórico, cultural y político y es introducido en una categoría racial biológicamente constituida. (pág. 294)

En efecto, los estereotipos son imágenes simplificadas de la realidad que presentan una identidad generalizada, rígida y deshistorizada, en donde se clasifica a los individuos a partir de representaciones físicas aceptadas y se constituye al diferente como “otro”. Esta categoría se establece a través de una conexión entre diferencia, representación y poder para operar de acuerdo a los intereses generados por sistemas hegemónicos. Es así como el poder no solo prohíbe y evita, sino también genera nuevos conocimientos, discursos, representaciones a través de la cultura para mantener sus ideologías.

6.2.1. Diferencia racial, racismo y representación a través de los estereotipos.

Si bien es cierto que en párrafos anteriores se ha presentado la diferencia como una categoría cargada negativamente, también es importante resaltar que la existencia de la misma es necesaria para crear significado cultural, ya que es a través del diálogo con el “otro” que se contrasta y construye la identidad. Es a partir de la diferencia que se asignan diferentes posiciones en un sistema de clasificación, para comprender y organizar simbólicamente la realidad.

Sin embargo, Stuart Hall (2010) manifiesta que las diferencias también pueden perturbar el orden social cuando se carga de manera negativa y equivocada las categorías dentro de un sistema de clasificación, marcando radicalmente las fronteras simbólicas que cierran toda posibilidad al diálogo y al conocimiento de una cultura con otra. En efecto, esta categoría puede ser positiva y negativa dependiendo de los intereses que existan en la sociedad; es positiva cuando forma la cultura, la identidad, crea lenguaje y produce

significado; pero es igualmente peligrosa cuando genera prejuicios y hostilidad hacia lo diferente.

El prejuicio al tener como elemento cognitivo el estereotipo, se alimenta constantemente de la otrificación de grupos clasificados socialmente como diferentes. De esta forma, el prejuicio y la estereotipia se exteriorizan y visibilizan cuando surgen comportamientos discriminatorios que son avalados por estructuras sociales que perpetúan estas inequidades tanto en el poder como en la vida cotidiana.

En lo correspondiente a la categoría de racismo, se relaciona estrechamente con el estereotipo y prejuicio, pues según Rita Segato (2017) en su artículo *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*, el prejuicio es una actitud racista perteneciente a la intimidad y a las convicciones personales dirigida habitualmente hacia las personas no blancas. De este modo, el racismo es la visión que se tiene del aspecto físico de las personas no blancas, a quienes se les hacen atribuciones negativas de sus capacidades intelectuales, características físicas y morales de manera prejuiciosa.

De esta manera, el racismo por medio de un discurso simbólico, establece jerarquías entre las razas a partir de la subordinación y sometimiento; beneficiando al grupo que excluye y permitiendo que este perdure en el tiempo. Teniendo clara esta categoría, es importante no confundirla con racialización, pues esta última consiste en el proceso donde el sujeto es marcado y definido dentro de un grupo, debido a sus características biológicas y rasgos fenotípicos que se extienden a sus capacidades intelectuales y culturales (Amigo Dürre, 2017)

Las víctimas del racismo generalmente son: grupos étnico- raciales, es decir, grupos que se identifican por su patrimonio cultural e idiosincrático y por sus trazos raciales; también son víctimas los grupos sin etnicidad pero con trazos raciales o aspectos fenotípicos como el color de piel, forma de los labios y nariz, etc. Por último, personas que tienen etnicidad pero no raza, o sea, que son pertenecientes a pueblos con un patrimonio cultural que reconocen como propia, pero que no exhiben los trazos raciales. (Segato, 2017).

Por su parte, la racialización explicada anteriormente, tiende a reducir la cultura de estos grupos diferenciados a la naturaleza, para que su representación quedara permanente y perdurara para siempre. Así, evitarían que existiera un punto de comparación, pues al considerar estas prácticas como cultura, estarían abiertas a transformaciones. (Hall, 2010). En cuanto a la categoría “raza” que también es importante establecer la diferencia para no confundir categorías dentro del análisis, se define según Peter Wade (2000) y Anibal Quijano (2010), como un aparato de dominación social que utiliza aspectos fenotípicos para poder categorizar a la población basados en la “naturaleza”, es decir que son aspectos independientes que se han construido excluyendo la historia, para que la deslegitimación del racismo sea imposible.

Para finalizar con este apartado, Segato (2017), define cuatro tipos de actitud racista que permite pensar en las desigualdades como “naturales” y justificables en lo correspondiente a la inferioridad de su posición social. Estas actitudes racistas son:

a) un racismo de convicción axiológico: esto significa que se expresa por medio de unos valores o creencias ya sea positivas o negativas con respecto a fenotipos o al grupo étnico al que pertenezca la persona. Un ejemplo de esta actitud es que se crea que las personas negras son más aptas para el deporte, la danza y no para áreas que basadas en el pensamiento abstracto.

b) Racismo político, partidario o programático: se sustenta en la formación de agrupaciones o partidos políticos que respaldan la desigualdad social y por ende mantener el racismo hacia poblaciones marcadas racialmente.

c) Racismo emotivo: “se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento con relación a personas o grupo étnico”.

d) Racismo de costumbre, automático o acostumbrado: es “irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales o étnicos...universo de nuestras creencias más profundas o arraigadas” (Segato, 2017, págs. 47- 48).

Segato afirma que la última modalidad de racismo es la más peligrosa, pues, aunque sea silenciosa y muchas veces difícil de reconocer y defenderse, conlleva a una violencia psicológica ya sea desde un trato totalmente diferenciado como maltrato verbal

o gestual, o ignorar su presencia. Estas actitudes de racismo se legitiman desde el racismo estructural que colabora con la reproducción de estas diferencias en tanto raza y clase; o desde un racismo institucional que excluye a esta población de manera legal pero no éticamente.

Dicho todo esto y para concluir, raza es un significante elaborado por la empresa colonialista que ha perdurado por siglos, con la finalidad de homogenizar e igualmente segregar a poblaciones que no se someten a su dominación. De esta forma, crean estrategias para reproducir sus procesos de instalación a través de la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, mediante la violencia simbólica y epistémica, con el fin de que sus imaginarios, memorias, conocimientos, se impongan sobre la alteridad.

6.3. Pedagogía crítica y decolonialidad del saber

La escuela ha sido un instrumento de producción y reproducción de conocimientos eurocéntricos, como único medio de conocimiento, a través de un espacio jerarquizado y racializado, sostenido por el campo cultural e intelectual desde la época de la colonia, donde la población estudiantil se encuentra en una posición de introyección e interiorización subjetiva de conocimientos basados en una lógica capitalista, colonial y patriarcal. Partiendo de esta lógica, el campo educativo crítico a comienzos del siglo XXI comenzó produciendo numerosos trabajos basados en la evidencia y denuncia del sistema educativo colonizado; generando un espacio para avanzar en los procesos de decolonización de la educación, mediante el reconocimiento de memorias, saberes e historias de población que ha estado excluida y marginada del sistema.

De ahí que, teóricos y pedagogos comenzaran a avanzar en el proceso de decolonización del poder, saber y ser, a partir del lugar de enunciación de los pueblos sometidos a la dominación colonial, es decir, indígenas y afrodescendientes de América Latina. Esta enunciación se da a través del diálogo de saberes, propuesto por Paulo Freire (2005), quien analizó la acción cultural dialógico en su libro *Pedagogías del oprimido*, para promover una educación más crítica y profunda. Él establece tres categorías posibles para llevar a cabo la teoría dialógica: la colaboración, unir para la liberación y la organización.

Colaborar para transformar, es la base de la acción dialógica para llegar a la comunicación. Dentro de esta categoría, es necesario problematizar y ejercer un análisis crítico de la realidad, pues es mediante esta confrontación que se descubre el mundo. “Lo que define la teoría dialógica de la acción es que la denuncia del “régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria” sea hecha con sus víctimas (...) (Freire, 2005, pág. 225), con el propósito de liberarse de la realidad de la que dependen.

Asimismo, es importante *unir para la liberación*, ya que es por medio de la adhesión a la práctica verdadera que se logra desideologizar los esquemas dominantes. Esta unión permite el reconocimiento de las condiciones en las que vive el oprimido para que objetivamente transforme su percepción y asuma un significado diferente y verdadero de lo que concebía anteriormente. Finalmente, Freire habla de la *organización* de los oprimidos con el objetivo que den su testimonio crítico frente a la sociedad, para conseguir la adhesión de la sociedad a su causa.

En el testimonio (...) se cuentan la coherencia entre la palabra y el acto de quien testifica; *la osadía* que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; *la radicalización*, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no solo quién testifica sino aquellos a quienes da su testimonio. (Freire, 2005, pág. 231)

Por otro lado, Paulo Freire (1965) en su libro *La educación como práctica de libertad*, expone la importancia de la pedagogía en la escuela, pues es a partir de ahí que se educa a la sociedad para desarrollar pensamiento crítico. En efecto, la conciencia crítica radica en representar la realidad tal cual es en la existencia empírica, proporcionando una comprensión que lleve a la acción. Si la comprensión del contexto es crítica, la acción también lo será. Teniendo claro lo anterior, Freire establece tres métodos claves para realizar esta educación, los cuales son: a) un método dialogal, crítico y de espíritu crítico; b) una modificación del programa educacional, c) el uso de técnicas como la reducción y codificación.

El método dialogal consiste en una relación horizontal entre sujetos, basada en la participación activa, la cual crea una relación de simpatía que nace de una matriz crítica, permitiendo que los seres no se sientan como simples objetos de la naturaleza y la cultura;

sino como sujetos que tienen un papel activo de creación en el mundo natural y cultural. En suma, el sujeto descubre que su participación contribuye para el funcionamiento del mundo y crea una autoafirmación para que tome una postura con respecto a lo que esté pasando en su contexto.

Para que este objetivo se lleve a cabo completamente, es necesario que el educador mantenga un constante diálogo con sus estudiantes sobre situaciones concretas, ofreciéndoles únicamente instrumentos con los cuales ellos conozcan y reconozcan su realidad, generando así el verdadero aprendizaje. “Por eso es que buscamos un método que fuese también instrumento del educando y no solo del educador (...) el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (Freire, 1965, pág. 108)

Por su parte, la educación intercultural como complemento de la pedagogía crítica, surge del cuestionamiento y oposición a la colonialidad del poder y del saber traída desde Europa y con el objetivo de visibilizar, criticar y transformar las estructuras social e históricamente impuestas por las élites, basadas en un pensamiento eurocéntrico y racista. Aunque la colonialidad del poder ya pasó al campo del saber imponiendo su eurocentrismo y negando a las comunidades indígenas y afrocolombianas en el proceso de socialización secundaria.¹ La interculturalidad como proyecto epistémico, según lo que dice Catherine Walsh (2005), debe buscar relaciones, negociaciones e intercambios culturales a partir de una relación equitativa entre las comunidades, sus conocimientos y prácticas, para garantizar así, la construcción de espacios y de formas de pensar diferente.

En este sentido, la educación intercultural debe cuestionar las estructuras dominantes desde la diferencia, desde lo étnico y cultural, posicionando a estos grupos invisibilizados y excluidos históricamente no desde un conocimiento localizado, asociado con el pasado; sino desde conocimientos vigentes que pueden entrar en discusión y diálogo con otros saberes, y consecuentemente aportan a la sociedad y a todas las disciplinas en todos sus campos del saber. Es importante aclarar que “(...) en el ámbito estatal la interculturalidad pierde su arista crítica y transformadora y asume más bien un

¹ Entiéndase por Socialización secundaria “la internalización de “sub mundos” que son los que corresponden a las distintas instituciones” (Berger & Luckman, 1968, pág. 172). Ver más en <https://zoopolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

sentido multi o pluriculturalista” (Walsh, 2005, pág. 44), que aunque incluye la diversidad étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y educativas; no implica necesariamente que haya interrelación entre estas culturas.

Por eso, es importante detallar las diferencias entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. La multiculturalidad hace referencia a una multiplicidad de culturas dentro de una sociedad pero que no tienen una relación y que oculta la permanencia de desigualdades sociales y tampoco cuestiona las estructuras sociales que siguen privilegiando las desigualdades. La pluriculturalidad “se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y nacional”. (Walsh, 2005, pág. 45). Esto significa que, el reconocimiento de esta cultura no deja de lado el pensamiento eurocéntrico y racista, pues siguen dominando y siendo el centro del poder y de la educación impartida en cada sociedad.

Finalmente, la interculturalidad, reconoce la diversidad de culturas, las visibiliza, cuestiona las disciplinas existentes y hegemónicas, pues busca la transformación de estas estructuras. Asimismo, propone un diálogo de saberes que dé cabida a la construcción de diferentes estructuras con diferentes formas de pensar, actuar y de ser reconocidas, aceptadas y difundidas socialmente.

De este modo, Katherine Walsh (2005) señala:

(...) la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial. (...) Nuevos procesos de intervención intelectual donde recuperan, revaloran y aplican los saberes ancestrales, no relacionado a lo local o pasado, sino conocimientos que tiene contemporaneidad para comprender, aprender y actuar. (págs. 47-48).

En conclusión, para que la interculturalidad pueda implementarse en todas las estructuras e instituciones, son necesarios procesos de intervención y pedagogía crítica, en el caso de instituciones educativas, para que docentes y estudiantes reflexionen y cuestionen las disciplinas dominantes y de igual forma, busquen alternativas para

considerar otras formas de enseñar, aprender y pensar, tanto así, que puedan aplicarse en la vida cotidiana.

Es importante reconocer como esta tesis es transversal a dos vertientes sociológicas: la sociología de los imaginarios y la sociología de la educación, pues son vertientes que permiten problematizar la construcción y deconstrucción de esquemas de pensamiento que han construido socialmente los estudiantes de grado séptimo con respecto a la población afrocolombiana. Igualmente, estas categorías de análisis ayudaron a construir la metodología de la investigación, pues es a partir de los estereotipos que, se conocen los imaginarios presentes en cada estudiante. Asimismo, las aproximaciones a la semiótica que se hizo desde la construcción teórica de los imaginarios, ya que permite identificar los significados que le da la población estudiantil a las imágenes presentadas sobre las comunidades negras; y finalmente cómo desde la pedagogía crítica y educación intercultural, se visibiliza cómo se ha venido implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios de Bogotá escogidos.

En ese sentido, es importante reconocer los imaginarios sociales que ha construido históricamente la empresa colonial sobre las poblaciones negras y como estos han perdurado en el tiempo por medio de la colonialidad del poder y el saber; reproduciendo estereotipos que lo único que han generado es la discriminación racial y la humillación hacia estas comunidades. De igual forma, es significativo evidenciar como la población afrocolombiana a través de sus luchas han venido superando la ideología racista, abogando por el reconocimiento y visibilización de sus fundamentos epistemológicos, entre otros; como es el caso de la implementación de la CEA en algunas instituciones educativas como medio para superar la violencia epistémica.

7. Capítulo I: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el aula de clase: transformación de imaginarios desde una mirada decolonial

En el presente capítulo, orientado por las categorías, pedagogía crítica y decolonialidad del saber, se van a abordar los contenidos que implementan las docentes Stella Escobar y Rocío Quintero en las Instituciones Educativas Distritales Altamira suroriental y Manuela Ayala de Gaitán, aclarando que la transversalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se da únicamente en las asignaturas de ciencias naturales y español respectivamente y no en toda la institución educativa. Igualmente, es importante mencionar que sólo se hace la descripción en estas dos instituciones debido a que en el Colegio Jean Piaget no fue posible hacer observación no participante.

Las instituciones educativas aún legitiman la violencia epistémica dentro del aula de clases, a través de relaciones de poder basadas en el capitalismo eurocéntrico, jerarquizado, colonial y racializado, que defiende los intereses y privilegios de un grupo específico. Irene Molina y Karina Raña (2017), en su texto *Una perspectiva interseccional para abordar la globalidad del racismo*, explican que es necesario poner en duda la episteme impuesta desde Europa para desnaturalizar el discurso de desigualdad que permea las relaciones sociales e igualmente transformar los imaginarios sociales dominantes que han impuesto formas de representar la realidad social. En este sentido, desde comienzos del siglo XXI se han venido realizando investigaciones que complejizan y critican el *statu quo*, e igualmente establecen procesos para decolonizar el poder, saber y ser de “occidente”, con la finalidad de visibilizar y dignificar a los grupos socialmente excluidos por medio del campo pedagógico. El capítulo se divide en dos apartados donde se mira el proceso pedagógico que emplean las docentes Stella Escobar y Rocío Quintero en el momento de implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en sus áreas de conocimiento. Los fundamentos teóricos que van a sustentar en análisis son pedagogía decolonial y educación intercultural.

7.1 Soberanía alimentaria y saberes etnobotánicos.

Bogotá Humana (2014) en un informe titulado: *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá: avances, retos y perspectivas* menciona la importancia de llevar a la práctica la CEA en las instituciones de educación primaria, secundaria, media y universitaria ya que es a partir de estos espacios en donde se apuesta por una interculturalidad crítica, pensada desde la decolonialidad del saber, para generar diálogos y conformar un discurso que visibilice la presencia y aportes de los afrocolombianos, entre otros pueblos, en los diferentes campos de conocimiento de la cultura colombiana. La educación decolonial requiere de una interculturalidad crítica, de contenidos y prácticas pedagógicas en las que se den a conocer las diferentes culturas para respetarlas, fortalecerlas y generar diálogos entre las mismas, como nuevo proyecto educativo que permite erradicar el racismo y demás formas de discriminación a través de la escuela (Jiménez, 2005; Rodríguez Ayala, 2016; Villa & Villa, 2011). Sin embargo, también es verdad que la interculturalidad en Colombia se inscribe en una matriz colonial etnizada, dirigida a personas que son pensadas como “otros”, manteniéndose el sistema racial y las desigualdades sociales que históricamente han prevalecido en el campo educativo, a partir de un diálogo de culturas que lo único que genera es la aprehensión del conocimiento occidentalizado y la imposición de este sobre los demás conocimientos (Meneses Copete, 2013; Rojas & Castillo, 2007; Rojas, 2011)

La Institución I.E.D Altamira Suroriental sede A toma su nombre por el barrio en donde se originó y encuentra ubicado, el cual se caracteriza por ser un sector popular y comercial, aledaño a extensiones rurales de los Cerros Orientales. En este orden de ideas, la institución se encuentra localizada en la localidad cuarta San Cristóbal, de la ciudad de Bogotá. En lo correspondiente a la institución, presenta un buen estado y una infraestructura amplia que consta de dos edificios y un patio de juegos en donde los estudiantes pueden llevar a cabo todas sus prácticas deportivas y recreativas. Los niveles de educación formal que se encuentran allí son: básica secundaria y media, exceptuando los grados quintos que también se encuentran en el colegio.

El salón de clases donde la docente María Stella Escobar, docente afrocolombiana y perteneciente a la Red Eleggúa enseña a sus estudiantes de séptimo grado queda ubicado en el tercer piso, en uno de los edificios con vista a la calle. En este curso 701 se llevó a

cabo todo el proceso de observación y recolección de información de la asignatura de ciencias naturales. El salón está equipado con un tablero para escribir, un televisor para realizar proyecciones audiovisuales y 38 puestos en donde se acomodan los estudiantes, organizados de tal forma que hay unas mesas en frente de otras, conformándose grupos de cuatro estudiantes, posición que promueve el trabajo en equipo y el diálogo continuo entre docente y alumnos (as).

En lo correspondiente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución, específicamente los saberes afrocolombianos, la docente Stella Escobar los lleva implementado en su área de conocimiento hace 23 años. Ella enseña por un lado la parte ambiental, y por otro, la etnobotánicos que se relacionan más con los saberes afrocolombianos. Sin embargo, la profesora dice que la mayoría de temáticas que ella enseña se relacionan con los saberes de las comunidades negras, por ende, ella argumenta que la CEA se implementa continuamente en sus sesiones de clase. Es importante mencionar que las observaciones no participantes realizadas no se describen de acuerdo a un orden de fechas establecidas, debido a que, en el horario de clase, las temáticas del día 2 y del día 4 eran diferentes, por ende, no hay una línea consecutiva de hechos.

En el trabajo de campo realizado en la institución el día 26 de marzo del 2019, se observó que la profesora mediante material didáctico como las diapositivas y audios, resaltó las cualidades de la lengua criolla o creole y su proceso de constitución a partir de hechos como el descubrimiento de América y el esclavismo y sus aportes a la cultura colombiana, específicamente en el área de la biología. En este sentido, la docente comienza a explicar su clase a partir de una breve historia de la conformación de las lenguas criollas en el Caribe colombiano. Ella menciona que este proceso se comienza a dar por acontecimientos como la colonización en América, la migración y el comercio de esclavizados al nuevo continente, en donde surgió un proceso intralingüístico entre población africana y europea. La profesora explica que en vista de que la población africana era traída en condición de esclavizados, de diferentes zonas de África para evitar la comunicación entre ellos; los(as) afrodescendientes crearon el creole como resultado

de las dificultades comunicativas, con el fin de establecer la comunicación entre esclavos e igualmente resistir ante los maltratos físicos y psicológicos a los que eran sometidos.

La docente específica que en San Andrés la lengua criolla tiene una base léxica holandesa, francesa, inglesa y española. Al terminar la contextualización del origen de la lengua, la profesora Stella, como le dicen los estudiantes, reproduce un audio de un compañero hablando creole y como complemento proyectó unas diapositivas en donde se encontraba la transcripción del audio anteriormente escuchado. El audio decía:

“From di picnini dem small, dem gat a closs reliehanship wid nature, from dem small dem nuo howfi plaant how fi pick af di fruu afa di tree, and at is waat characterize di relashanship dat di piknini gat wit nature” (Escobar, 2019).

Posteriormente, pidió a los estudiantes que repitieran después de ella lo que decía en la diapositiva, mostrándoles la forma correcta de pronunciar cada palabra, a lo que los estudiantes enérgicamente repetían lo que ella decía. Más adelante, puso la traducción al español del audio para que los estudiantes comprendieran la relación entre lo que habían escuchado y la etnobotánica.

“Desde pequeños los niños raizales tienen una relación con la naturaleza desde pequeños saben cómo plantar, saben cómo recolectar los frutos de los árboles y eso es lo que caracteriza la relación que tienen los niños del archipiélago con la naturaleza” (Escobar, 2019).

De esta manera, la docente dio inicio a la etnobotánica con relación a la cultura afrocolombiana, específicamente la ubicada en el archipiélago de San Andrés, para enseñarles a los estudiantes como los niños (as) de allá se relacionan con la naturaleza. Algunos estudiantes muy interesados en la temática, comenzaron a relatar sus experiencias de siembra en sus hogares y el tipo de plantas que cultivan.

Antes de finalizar la clase, la profesora les pidió a los estudiantes que sacaran su libro titulado “la embajadora afro” de la autora Luz Stella Malpica, en el cual se relata la experiencia de mujeres afrodescendientes desplazadas por la violencia en condición de pobreza. Teniendo en cuenta el contenido del libro, la docente pide a los estudiantes que lo abran en la página 17 y lean en voz alta el contenido de la misma. En este texto decía:

Soberanía

Nuestra nación soberana y disque “invisible” donde el afro es invisible, y el “blanco” si es raza humana, África no es su hermana y nos niegan como igual. Palenquero, “negro” y raizal, debemos hablar en plural somos una sola raza, la violencia nos desplaza, unir nuestros pueblos es crucial (Malpica Rodríguez, 2018, pág. 17)

Luego de terminar la lectura, la docente les pide que se aprendan el párrafo del libro para compartirlo con la docente de español y así obtener puntos extras, asimismo les pide para la próxima clase lleven el mapa de San Andrés y las imágenes de unas plantas para ubicarlas en el mapa.

La observación realizada el 4 de abril del 2019, consecutiva a la sesión de clases descrita anteriormente, inició cuando la docente les pidió el favor a los alumnos (as) que en su cuaderno anotaran en los idiomas creole y castellano el audio reproducido en la clase anterior, con ayuda de las diapositivas, para que ellos también interioricen lo que les enseñan los niños y niñas de San Andrés y su relación con la naturaleza. Después de que los alumnos (as) terminaran de copiar, ella les dice que saquen el mapa de San Andrés y las imágenes de las plantas que allá se siembran para adherirlas sobre el mismo.

Antes de comenzar a pegar las imágenes, la profesora Stella les comienza a mostrar en las diapositivas la representación de las plantas y la escritura de la mismas en tres lenguas: creole, inglés y español. La primera planta que se encontraba en las diapositivas era la de Anamu que en creole se escribe “guinigen” y en inglés “guine hen”. Mientras los estudiantes iban adhiriendo las imágenes de las plantas al mapa, repetían con la profesora el nombre en los tres idiomas de cada una. Posteriormente, mostró la planta de albahaca, escrita en creole como baasli y en inglés como basil; consecutivamente se encontraba la cañafístula, stinkintuo en creole y stinkin tou en inglés; el orégano escrita en creole como maajchan y en inglés como marjoram. Paralelamente estaba la caléndula, en creole mieryauol y en inglés marygold: la planta de salvia, en creole slege y en español sage. Finalmente estaban la flor de Jamaica, en lenguaje creole sorryl sin traducción al inglés y la planta de totumo que al igual que la anterior solo estaba traducida en lengua creole: guuod.

Al finalizar con la enseñanza del nombre de las plantas en tres lenguas, les dio a conocer a los estudiantes el parecido entre la lengua creole y el inglés, en el momento de la escritura y la fonética. De tal forma que los estudiantes comenzaron a relacionar el nombre de las plantas con el proceso intralingüístico que se dio en San Andrés durante el periodo de la colonia y como éste influyó en el lenguaje actual y comunicación de las comunidades negras del archipiélago de San Andrés.

Concluye la clase cuando la profesora comienza a preguntar cuál grupo se aprendió el poema de “Soberanía Afro”, para grabarlos y enviarle los audios a la docente de español para que les colocarán puntos adicionales. Varios grupos participaron, pero únicamente tres grupos de los nueve que hay en el salón se aprendieron correctamente el poema, ya que muchos en vez de decir raizal, decían racial o, no todos los integrantes del grupo se sabían completo el poema. Al sonar el timbre de cambio de clases, la profe Stella revisa los mapas con las imágenes pegadas y el nombre de las plantas en las tres lenguas para dejarlos salir.

Desmitificando las Multinacionales

En la observación del 5 de abril de 2019, la temática principal de la clase era las Multinacionales y su repercusión en la vida cotidiana. Acompañada de unas diapositivas, la docente Stella comenzó su clase explicándole a sus estudiantes qué significaban las semillas genéticamente modificadas, quiénes hacían esas modificaciones y con qué fines. Ante esos interrogantes, ella les decía a los estudiantes que estas semillas genéticamente modificadas (G.M), o transgénicos, les cambiaban sus propiedades por medio de biotecnología, en donde se les agregaban o eliminaban características, según los intereses de las multinacionales, pero siendo su mayor interés la productividad, para así obtener más ganancias. Las consecuencias que generaba este proceso iban desde la afectación del medio ambiente y las propiedades de la tierra, hasta los problemas de salud tanto de animales como seres humanos, sin importar los perjuicios que ocasiona a la economía campesina y a las tradiciones de siembra.

Posteriormente, con la proyección de las diapositivas, les mostró a los estudiantes un mapamundi en donde se encontraban ubicadas las multinacionales, específicamente Monsanto y cuáles eran los países productores de cultivos genéticamente modificados para el año 2010. Entre esos países, los 10 principales productores eran Estados Unidos como el primero y con más hectáreas sembradas, seguido de Brasil, Argentina, India, Canadá, China, Paraguay, Pakistán, Sudáfrica y Uruguay.

Consecutivamente, les proyectó cuales marcas hacían parte de la multinacional Monsanto, ahora Bayer. Cuando ella comenzó a mostrar las diapositivas, los estudiantes interesados pero algo acongojados, comenzaron a hacer gestos de incertidumbre mientras la profesora decía las marcas. Entre estas se encontraba Mattel, con las imágenes de juguetes de carros y barbies; alimentos empacados como las papas fritas, las galletas, etc; medicamentos, alimentos como la mazorca y la papa; por último, la que más los sorprendió fue Coca Cola, pues varios de ellos dijeron que consumían ese producto por su buen sabor.

La clase empezó a tomar mayor interés cuando la profesora Stella comenzó a mostrarles a los estudiantes los alimentos que ellos consumían cotidianamente y que eran genéticamente modificados. Abordó primero la marca Nestlé, explicándoles que era una compañía suiza y que producía alimentos como leche Klim, Milo y la Lechera, entre otros. La mayoría de estudiantes hacía sonidos de preocupación, pues varios decían que el mercado de sus hogares se componía en gran medida de estos productos, entrando ellos (as) a cuestionarse sobre lo que consumían.

Después, la diapositiva proyectada cambió, apareció la marca Kellogs donde también se escucharon sollozos. Explica la profe Stella que esta marca surge en Estados Unidos y que produce la mayoría de cereales como Zucaritas, Choco Krispis, Froot Loops y otros menos reconocidos. Percibiendo los suspiros de los estudiantes, la docente comienza a explicarles la cantidad de azúcares que contienen estos cereales, y que antes de cumplir la función de nutrir que es lo que supuestamente hacen, ocasiona problemas de salud en sus consumidores. Por estas razones, era mejor consumir cereales sin tanto proceso químico y que no hayan sido modificados genéticamente.

Por último, expone las marcas Unilever de Países Bajos, productora de las salsas Fruco y la compañía Coca-Cola de Estados Unidos, la cual acoge a otras marcas como: AdeS, Ayataka, Dasani, Del Valle, Fanta, Georgia, Gold Peak, Honest, Minute Maid, Powerade, Simply, Smartwater, Sprite, Vitaminwater y Zico. La clase finaliza cuando la docente les pide a los estudiantes que para la próxima clase lleven un mapa mundial e imágenes de los alimentos representativos de cada compañía.

Finalmente, y con relación a la sesión mencionada anteriormente, se realizó la observación del 5 de abril de 2019, en donde el tema de las multinacionales seguía vigente. En esta clase, la profesora les pide a los estudiantes sacar el mapamundi que les había pedido la clase anterior, y las imágenes de los productos que representaban las multinacionales vistas anteriormente. Comienza diciendo “vamos a ubicar en el mapamundi Estados Unidos”, pasa por los puestos de los estudiantes, señalándoles en el mapa donde queda ubicado este país y pregunta ¿Cuáles son las multinacionales que tiene su origen en Estados Unidos? Varios estudiantes con entusiasmo e interés por la actividad responden que Goldman Sachs, a lo que la profe da un gesto de aprobación, les dice que tracen una flecha que conecte a Estados Unidos con Goldman Sachs. Sucesivamente pregunta que otras multinacionales hacen parte de Estados Unidos, a lo que varios responden, pero únicamente un estudiante acierta, diciendo que Monsanto. De esta forma, los estudiantes motivados por la dinámica de la clase, van respondiendo cuáles multinacionales quedan ubicadas en cada país y que producto respectivamente deben añadir para representar cada multinacional.

En un primer momento comienzan a ubicar multinacionales que producen alimentos y con las imágenes impresas revisan cual representa cada multinacional para adherirlas en el país correspondiente. Posteriormente, la docente Stella pregunta que multinacionales se encuentran en Europa, respondiendo varios alumnos (as) que Fruco. Ella pasa seguido a revisar la actividad de cada estudiante y a colaborarles en la ubicación en el mapa. Varios estudiantes concentrados en la actividad, comienzan a cooperarse los unos con los otros con las imágenes y en que parte del mapa deben ubicarlas.

Después, pregunta a los estudiantes que multinacional deben colocar en Suiza, a lo que todos (as) responden al unísono “¡Nestlé!”. Varios comienzan a buscar entre sus

imágenes el frasco de leche Klim para ubicarlo en Suiza. La clase transcurrió de tal forma que se estableció una participación permanente por parte de los estudiantes los cuales seguían respondiendo a las preguntas de la profesora mientras iban completando su mapa.

Una vez finalizada la actividad, la docente les pregunta ¿qué creen que pasaría si las personas no compraran los alimentos que comercializan las multinacionales? Todos (as) los(as) estudiantes comienzan a escribir la pregunta en su cuaderno y a responder ahí mismo. Muchos de ellos(as) levantan la mano para socializar su respuesta. La profesora Stella, pasa por los puestos y graba la respuesta de los estudiantes que participaron. La mayoría comentó que la gente dejaría de morir y sería más saludable, debido a que estos productos traen muchos químicos y, por ende, las multinacionales se empobrecerían debido a la falta de consumidores. Sin embargo, hubo estudiantes que respondieron que en caso de que se dejará de consumir los alimentos de las multinacionales, las personas se morirían de hambre.

Con respecto a las respuestas de los estudiantes, la docente les dice que para la próxima clase se va a llevar a cabo un debate con respecto a las posturas de cada uno. Concluyendo la sesión, la docente pregunta ¿qué niños siembran en la casa? Muchos de ellos levantaron la mano y varios de ellos (as) pasaron a exponer sus experiencias sobre la siembra. La docente antes de que los estudiantes comenzaran a relatar sus experiencias, menciona a una alumna, y dice que ella quiere compartir su experiencia, ya que ella venía de Caracas (Venezuela) y quería compartir con sus compañeros (as) las prácticas de siembra que se llevaban en su país de origen. Algo apenada la estudiante, pasa al frente y les dice a sus compañeros (as) que en el jardín de la casa en donde ellos vivían, su papá sembraba mandarina, cebollín, cebolla y otros alimentos únicamente para el consumo familiar.

Los compañeros (as) escriben en su cuaderno la experiencia de la estudiante y de otras que pasaron al frente. Culminada la actividad, la docente revisa los mapas y cuadernos de los alumnos (as), para dar por terminada la sesión.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, la docente Stella Escobar se encuentra muy escéptica frente a la implementación de una educación intercultural y el diálogo de saberes desde la CEA, ya que para ella está medida por relaciones de poder

en donde los únicos que dialogan son los sujetos políticos, y lamentablemente todo lo que está medidado por el racismo no es considerado sujeto político. En este sentido, el diálogo de saberes para la docente lo único que genera es la imposición y la reproducción del conocimineto eurocentrico a partir del fortalecimiento del racismo en el aula de clases.

Nosotros entramos, pero no a dialogar con Occidente, nosotros entramos a poner en tensión y en cuestión a Occidente que es distinto; Además yo porque tengo que dialogar con Occidente, ¿qué voy dialogar? No, yo no tengo nada que dialogar con Occidente, diría yo. Si a occidente finalmente tampoco le interesa dialogar con uno; entonces ese es el ejercicio bacano que uno hace en la escuela (Entrevista con la profesora Stella Escobar, 20 de febrero de 2019)

En efecto, aunque el análisis del presente capítulo se basa en teóricos que conceptualizan la interculturalidad y el diálogo de saberes en el campo educativo, no significa que las docentes que implementan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios Altamira suroriental y Manuela Ayala de Gaitán, proyecten su labor pedagógica desde la interculturalidad. No obstante, en este apartado se hace una lectura crítica de cómo se percibe la interculturalidad; ya sea desde una interculturalidad funcional que no cuestiona el sistema imperante y las relaciones de poder; o una interculturalidad crítica que confronta las desigualdades y diferencias sociales construidas social e históricamente por las sociedades dominantes.

Partiendo de las aclaraciones realizadas en el párrafo anterior y las descripciones de las sesiones de clase brindadas por las profesoras, se puede evidenciar que la docente Stella Escobar implementa y aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución desde el área de Ciencias Naturales, utilizando un lenguaje claro y apropiado para la comprensión por parte de los estudiantes. Asimismo, establece un puente de conexión entre las asignaturas de ciencias sociales, ciencias naturales y español, dándole al conocimiento local legitimidad dentro de los procesos enseñanza aprendizaje, en este caso, los saberes etnobotánicos de la comunidad afrocolombiana del Archipiélago de San Andrés.

En este sentido, la educación intercultural dentro de la enseñanza de la docente, toma importancia, en cuanto visibiliza los aportes de las comunidades negras con su área

de conocimiento, mediante materiales pedagógicos creativos que motivan a los estudiantes a conocer más de esta cultura y, por ende, a generar el diálogo de saberes locales, como fue el caso en donde los estudiantes comenzaron a contar sus experiencias con la siembra casera. María Ferrão (2013), establece como núcleo fundamental de la interculturalidad: “(...) *promover* experiencias de interacción sistemática con los “otros”. Para sernos capaces de relativizar nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, es necesario que experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse” (pág. 159)

Asimismo, se identifica un método dialogal en su práctica pedagógica, según lo planteado por Paulo Freire (1965), en tanto la docente mantiene un diálogo constante con sus estudiantes sobre las temáticas planteadas, permitiendo que los alumnos se sientan partícipes activos y que contribuyen al mundo. Esto se refleja concretamente desde la siembra de plantas en sus hogares para el cuidado del medio ambiente hasta el cultivo de sus propios alimentos, como una manera diferente de relacionarse y dialogar con la naturaleza, ya no en términos de explotación, que ha sido la relación de Occidente con la naturaleza, sino desde una dinámica del cuidado y conservación vista por comunidades, en este caso la afrocolombiana que mantiene una relación horizontal con su hábitat.

Entonces es como yo en esta vida también aprendo a relacionarme de una manera distinta con seres, como, por ejemplo, los elementos de la naturaleza, como con ellos si puedo dialogar en términos del cuidado, de la protección, de la conservación, del beneficio que yo le doy y que él me devuelve, o sea, son otro tipo de diálogos; como yo empiezo a sentir que yo no estoy acá arriba, sino estoy al lado de (Entrevista con la profesora Stella Escobar, 20 de febrero de 2019)

Otro aspecto importante en el proceso de enseñanza por parte de Escobar, es que integra dinámicamente la historia con la cultura, ya que rescata el proceso de construcción de identidades como, por ejemplo, dar a conocer el idioma creole desde un proceso sociocultural e identitario; deconstruyendo el imaginario de que todos los afrocolombianos son iguales y tienen procesos históricos y culturales similares. Es a partir de esta diferenciación que busca modificar esos esquemas sociales de pensamiento estereotipados que tienen los estudiantes sobre los afrocolombianos.

Igualmente muestra la importancia de los saberes afrocolombianos y como son aplicados en la vida cotidiana, dando a conocer el lugar de donde provienen las plantas como el orégano o la caléndula y quiénes son los(as) que siembran estos productos. Es decir, rompe con esos esquemas de pensamiento en donde se cree que todas las plantas provienen de la región andina y son cultivadas por poblaciones mestizas o indígenas; por el contrario, les enseña que en regiones como la Insular también se siembra, hay un interés constante por cultivar plantas, hay un diálogo permanente entre la población afrocolombiana y naturaleza. Ella les presenta a los estudiantes otros saberes que también les enseñan y son más útiles en la vida cotidiana que los mismos saberes eurocéntricos.

Por otro lado, la profesora mediante el libro *la embajadora Afro*, muestra a los estudiantes las situaciones de desigualdad y racismo a las que han sido sometidas las comunidades negras a lo largo de la historia y la invisibilidad por parte del Estado colombiano desde sus estructuras e instituciones, que los han mantenido en la marginalidad. En este orden de ideas, ella no solo visibiliza sus aportes, la importancia de su cultura y conocimiento en el diario vivir; también visibiliza las problemáticas a las que se ven sometidos constantemente, debido al abandono estatal en estas regiones llamadas “zonas rojas”, que han sido históricamente afectadas por la violencia del Estado y grupos al margen de la ley “Dado que los lugares caracterizados por la ausencia del Estado se representan como “zonas rojas” inherentemente violentas y conflictivas, como regiones hostiles que deben ser domesticadas, se justifica el uso de la violencia para disciplinar y pacificar” (Serje, 2013, pág. 112).

Sin embargo, la visibilización de las problemáticas a las que han sido sometidos algunos afrocolombianos en sus territorios puede conllevar, según expresa Johana García (2014), a que se reconozca a la población afrocolombiana desde la marginalidad, creando un imaginario racializado que represente a estas poblaciones desde la violencia, el desplazamiento, la pobreza entre otros. En efecto, la denuncia ante estas formas de violencia puede ser un arma de doble filo, porque por un lado entrevé las dinámicas sociales que perjudican notablemente a los afrocolombianos, y, por otro lado, puede que queden reducidos a estos ámbitos excluyentes.

En lo correspondiente a clases en donde expuso el tema de las multinacionales, se observó el carácter crítico manejado en la sesión, pues ella no se limitó a exponer las

multinacionales y en qué países se encuentran, sino que además cuestionó las prácticas de Occidente y como éste instrumentaliza la naturaleza para beneficio económico de las multinacionales productoras de semillas y alimentos genéticamente modificados. En una entrevista realizada a la profesora, cuestionaba estas prácticas diciendo:

Y cuando yo en mi poder me salto eso, entonces yo ya no establezco diálogos con la naturaleza, yo establezco un monólogo con ella porque yo estoy diciendo ahí es que, yo a usted lo crío en 45 días, usted se va saltar 6 meses o 5, lo que está determinado, pero para mí estos son 45 días, yo lo altero y me lo como en 45 días. Ah, pero es que eso va tener repercusiones después porque finalmente qué es lo que me interesa, es como yo instrumentalizo la naturaleza y ¿occidente que hace? Instrumentalizar la naturaleza, entonces la vuelve una cosa más del mercado. (Entrevista con la profesora Stella Escobar, 20 de febrero de 2019)

Cuando la docente hizo estas apreciaciones, evidenció como la colonialidad del poder aún perdura en las estructuras e instituciones de las sociedades actuales, pasando por el campo del saber que fija como única forma de conocimiento la perspectiva eurocéntrica, descartando las leyes de la naturaleza y, por ende, los saberes de los indígenas y afrocolombianos frente al cultivo y cuidado de la misma.

De esta forma, la docente va generando en los estudiantes pensamiento crítico, en tanto cuestiona las disciplinas y estructuras dominantes, proponiendo nuevos procesos donde se recupera y aplica los saberes de culturas tradicionalmente excluidas. En este sentido, incentiva los incentiva a sembrar sus propios alimentos y apoyar la economía campesina, indígena y afrocolombiana, basada en una relación horizontal con la naturaleza, donde su intención no es dominar, sino entrar en diálogo con el medio ambiente.

Asimismo, la docente María Stella da a conocer la importancia de la soberanía alimentaria y como los afrocolombianos crean sus huertas caseras para contrarrestar el hambre en el mundo, generada por la economía mundial; como forma de resistir ante la imposición de alimentos genéticamente modificados. Por eso la importancia de resaltar las experiencias y prácticas de siembra que hacen los estudiantes con sus familias, ya que

pone en diálogo los saberes tradicionales y motiva a los otros estudiantes para que implementen esas prácticas desde sus hogares.

Catherine Walsh en su teoría propone “Procesos de intervención intelectual y de pedagogía crítica que podrían poner en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar que cruzan fronteras” (Walsh, 2005, pág. 48), práctica que la docente Stella Escobar aplica en sus clases a través de la creatividad y objetividad frente a los argumentos que da para deconstruir el conocimiento dominante y generar nuevos procesos de aprendizaje que siempre estén en diálogo y respeto con la naturaleza. Aunque la sesión de las multinacionales no estuvo directamente relacionada con los contenidos de la CEA, logró motivar el pensamiento crítico en los alumnos, pues ellos desde su campo de enunciación, reconocieron las condiciones en las que viven, para transformar posteriormente lo que concebían como verdadero, asignándole un nuevo significado objetivo. A este proceso es al que Paulo Freire (2005) denominó *Unir para liberar*.

En suma, la profesora por medio de sus clases no solo descoloniza el saber occidentalizado mediante el diálogo de saberes y la interculturalidad crítica. También rompe con los estereotipos comúnmente asignados a las poblaciones negras, en la medida que dentro de sus argumentos nunca hizo mención de imaginarios que relacionaran a la población afrocolombiana con la música, el baile, los deportes, y demás actividades que se les asigna de acuerdo a sus rasgos fenotípicos. Por el contrario, siempre menciono los aportes que ellos han hecho a la biología, la historia, literatura y cultura e igualmente su forma de resistir y combatir a la cultura dominante.

7.2. Diáspora africana, tradición oral y saberes ancestrales

El colegio Manuela Ayala de Gaitán le hace honor al nombre de una mujer activista y progresista quien fue gran educadora en el siglo XX, y madre del líder político Jorge Eliecer Gaitán. La institución se encuentra ubicada en la UPZ Boyacá Real, en la localidad de Engativá ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá, sector que se caracteriza por ser una zona residencial con presencia de pequeñas empresas.

La Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán sede A es un colegio relativamente pequeño en donde se encuentran los niveles educativos de básica primaria

cuarto y quinto y básica secundaria de sexto a once. El colegio cuenta con 24 aulas de clase distribuidas en tres pisos, un patio en donde se llevan a cabo actividades deportivas, recreacionales y de descanso tanto para estudiantes como para profesores. El aula de clases donde la docente Rocío Quintero, integrante de la Red Eleggúa imparte la asignatura de español, consta de un tablero para escribir, 32 puestos para los estudiantes ubicados en filas y columnas y el puesto de trabajo de la docente, que queda al frente de los puestos de los alumnos.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución, comienza a implementarse como actividad extracurricular en el año 2007, a partir de una red conformada por las docentes Rocío Quintero y Martha Ospina, licenciadas en el área de español. Hasta la fecha, en la red se enseñan contenidos divididos en cuatro líneas: la primera línea aborda la temática de la diáspora africana, la segunda línea se refiere a la tradición oral, la tercera se enfoca en la literatura y, finalmente, la cuarta hace énfasis en los saberes ancestrales de las mujeres del Pacífico con la construcción de la huerta y la música (Quintero, 2019)

En lo referente a la CEA que es transversal a la asignatura de español, cada periodo hace alusión a los contenidos de la diáspora, con el propósito inicial de reconstruir la tradición oral, de conocer los aportes literarios de los afrocolombianos mediante un plan lector de obras de origen afrodescendiente como lo son mitos y leyendas.

El primer acercamiento a campo, es decir, la observación del primero de abril del 2019, se constituyó de varios momentos. La profesora Rocío empezó la clase hablando sobre el trabajo de afrocolombianidad dentro de la clase a partir de actividades que ya habían realizado, como la ubicación en el mapa de África de los principales lugares de donde eran originarios los africanos traídos al continente americano en condición de esclavizados. Después, la docente habló sobre la filosofía Ubuntu, tradicionalmente africana, y los principios que la componían, pidiéndoles a los estudiantes que los nombrarán.

Ellos (as), un poco tímidos comienzan a decirle los principios de la filosofía Ubuntu a la docente, mientras ella iba escribiéndolos en el tablero. Estos según lo dicho por los estudiantes eran la lealtad, las buenas relaciones, el respeto, la solidaridad, la

empatía, la dignidad, la compasión y la unidad de grupo, partiendo de la filosofía que Nelson Mandela contribuyó a socializar por el mundo, como bien lo mencionó la profesora.

Posteriormente, la docente Rocío les dice a los estudiantes que le recuerden cuáles eran los valores presentes en el proyecto afrocolombiano. En ese momento, los estudiantes comienzan a participar activamente, expresando que los valores en los cuales se iba a basar el proyecto eran: la unidad, dignidad, lealtad, respeto, solidaridad y compromiso. Dichos los valores por los alumnos (as), la profesora habla de la importancia de retomar la filosofía Ubuntu y aplicarla en la vida cotidiana, específicamente en el proyecto afrocolombiano, porque permitía dentro del salón las buenas relaciones apoyadas en el trabajo en equipo.

Igualmente les preguntó a los estudiantes ¿Cuál era la importancia de esos valores en el proyecto? En donde varios empezaron a levantar la mano, y a los que la docente les daba la palabra, manifestaron que eran importantes ya que les permitía mejorar las relaciones, ser mejores humanos, generar el diálogo continuo entre docente y estudiante. Después la docente les pregunta: ¿Cuál es el primer paso para la convivencia? Un alumno contestó que el primer paso para la convivencia era aprender a escuchar para generar el diálogo, y una estudiante también participó diciendo que el primer paso era el respeto hacia el otro.

Sumado a lo anterior, la profesora preguntó ¿por qué se debe hablar de la cultura afro? A lo que algunos estudiantes respondieron: “se debe tratar el tema porque ellos son los que más sufren discriminación”, aludiendo que en la institución si se presentaban casos de discriminación. Otra alumna responde que es importante hablar de cultura afro “para conocer nuestras raíces”.

La docente Rocío les dice a los estudiantes los objetivos del proyecto afro, los cuales son 1. Disminuir el racismo en la escuela y 2. Conocer los aportes de la cultura afrocolombiana y como estos aportes están presentes en nosotros. Terminada la explicación, la docente les dice a los alumnos (as) las temáticas van a trabajar en grupo.

Entre esas temáticas, con base a los grupos que habían conformado en clases anteriores, la docente dijo que un grupo iba a trabajar la huerta como representación de los saberes de las mujeres afrocolombianas del Pacífico, otro grupo iba a trabajar la música, otro el arte y, finalmente, la comida. En este tema se detuvo la docente para explicarle a los estudiantes que la bandeja paisa no era precisamente paisa, sino era un plato conformado por los afrocolombianos de las sobras que les botaban “de ahí surgió la bandeja paisa”.

Retomando la asignación de temáticas por grupo, dividió los grupos de acuerdo a unas temáticas las cuales eran: diáspora africana, música, arte, comida, escultura, huerta, juegos tradicionales, leyes antirracistas y, por último, mitos y leyendas. Una vez asignadas las temáticas, los estudiantes comenzaron a trabajar en equipo y a socializar sobre lo que les había correspondido. Había 10 grupos de estudiantes, conformado cada uno de tres a cuatro personas. Antes de finalizar la clase, la docente les dice que para la próxima clase lleven información sobre la temática que se les había asignado.

El día 5 de abril de 2019, en la observación realizada, la clase se torna más autodidacta, pues la profesora Rocío les dice a los alumnos (as) que se organicen en grupos para que comiencen a trabajar las temáticas asignadas. Ella les habilita los libros que se encuentran en la Caja de Herramientas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para que extrajeran información de los libros y poder socializarlo la siguiente sesión con los compañeros (as). La caja de herramientas es un proyecto editorial que:

(...) reúne una colección de materiales etnoeducativos que, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, buscan sensibilizar a maestras y maestros en saberes y prácticas pedagógicas diversas, y visibilizar e integrar los estudios afrocolombianos en distintas áreas del conocimiento, como lo son las ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, inglés, y en la educación de la primera infancia. (Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor, Carabalí Díaz, Valencia Salas, & Gonzáles Santos , 2015, pág. 2).

Entre esta caja de herramientas de la CEA, la profesora le prestó a los estudiantes los cuadernos de *Etnociencia*, *Etnomatemática africana* y el cuaderno de *La otra historia, enseñanza de los Estudios Afrocolombianos desde las Ciencias Sociales*. Libros que

fueron sustento para las exposiciones de los estudiantes, realizadas en la sesión pedagógica del 8 de abril.

El 8 de abril de 2019, la clase comienza cuando la docente pide a los estudiantes que expongan lo que habían investigado y socializado en la clase anterior. Comienza el grupo al que le correspondió las leyes antirracistas diciendo que “el racismo es una idea”, y que, a partir del rechazo a esa idea, se generaron derechos como por ejemplo “el derecho a la diferencia”. Terminada la exposición de este grupo, se notó la falta de preparación y profundidad en el tema; a lo que la docente les recomienda que lean más y que se informen sobre la implementación de la CEA y como harían esta exposición interesante para presentarla ante todo el colegio el “día nacional de la afrocolombianidad”.

El siguiente grupo, con un poco más de confianza, expuso sobre “la huerta” y la relación que tenía con las mujeres, pues ellas desde el periodo esclavista, habían guardado semillas de trigo y otros alimentos en su cabello para traer al nuevo continente y sembrar su propio alimento. Sin embargo, comentaban que eran los hombres los únicos que podían construir los lugares de cultivo. Cuando los estudiantes terminaron de presentar lo que habían leído, la profesora Rocío les dijo que debían leer más sobre cómo las mujeres del Pacífico siembran en sus patios o azoteas y aprender para luego enseñarle a los compañeros (as) como deben cultivar en su casa y ser autosuficientes para comer alimentos menos contaminados.

Luego, continuó el grupo que le correspondía la música afrocolombiana, la cual estaba compuesta por su diversidad, según lo expuesto, en donde manifestaban la importancia del bongo y del triángulo dentro de sus composiciones. La exposición, al faltarle contenido, finalizó más rápido en comparación a los otros grupos, diciéndoles la docente que investigarán sobre la diversificación de la música y los aportes de la misma a la música colombiana.

Otro grupo de estudiantes expuso sobre el “arte batik”, una tradición traída desde África, en donde se hacen estampados de figuras sobre la ropa, representando la cultura mediante figuras como la luna, el agua, las mujeres y demás, a partir de dibujos estéticos que tienen su propio significado y color. En este grupo, hubo más preparación, pues los estudiantes se apropiaron mejor del tema, tanto así, que la profesora Rocío únicamente les

recomendó que averiguaran un poco más de la historia de este tipo de arte y aprendieran como era la técnica del estampado para llevar a cabo la actividad en la institución.

Posteriormente, expuso el grupo que le correspondió el arte africano, representado en la muerte, la fertilidad y en la espiritualidad. Este arte, decían ellos(as), era representado mediante máscaras y esculturas en rituales para la fertilidad de la tierra; también para despedir a alguien importante en la aldea e igualmente para tener la capacidad de conectarse con su parte espiritual. A diferencia de otros grupos, la docente no les hizo ninguna anotación, pues fue el grupo que mejor se preparó.

Después, pasaron los estudiantes a quienes les correspondió los juegos tradicionales africanos, ellos hablaron sobre un juego parecido al ajedrez, rondas infantiles y juegos de manos. La docente les pide que se aprendan un juego para poder implementarlo en el salón de clases y en el patio. Enseguida, siguieron los estudiantes que les correspondió la etnomatemática, en donde resaltaban la geometría desde figuras como el trapecio, el cuadrado, los rombos. Por otro lado, los estudiantes dijeron que solo una parte de la población africana aprendía etnomatemática, ya que los otros no eran capaces de aprender y explicaban que solo los hombres podían aprender matemáticas. La docente al escuchar estas apreciaciones, solo dijo que buscarán una actividad para realizar el día de la afrocolombianidad.

Por último, pasaron los grupos de literatura oral y diáspora africana a exponer, el primero argumentó que mediante la literatura oral se generaba un nuevo sentido de nación ya que por medio de la literatura se podía aprender la cultura afrocolombinana, el arte y las costumbres. La docente les pide que averigüen como esa cultura se ha transmitido de generación en generación.

Finalizando la clase, el grupo de la diáspora africana comenzó a relatar la historia de los lugares de donde provenían los afrodescendientes, mencionaron los lugares de América en donde habían sido comercializados, para señalar qué tipo de actividades los obligaban a desempeñar en la colonia. Dichas actividades eran mano de obra en las minas, explotación en plantaciones de algodón, entre otras; a lo que la profesora les preguntó ¿cómo llegaron a América y que de lo que ellos traían aún está presente? Partiendo de estas exposiciones, los estudiantes debían prepararse para exponer estos conocimientos en

la izada de bandera que se llevaría a cabo el 21 de mayo de 2019 con relación a los aportes de los afrocolombianos a la cultura colombiana.

En lo que respecta a las sesiones de clases impartidas por la docente Rocío Quintero en el área de español, se identifica la relación de los temas que implementa con lo planteado por el Ministerio de Educación (s.f.), dado que desde la asignatura ella rescata la tradición y literatura oral de los afrocolombianos en lo correspondiente a la vida espiritual y a los conocimientos propios que se exploran como alternativas pedagógicas. En este sentido, la docente da a conocer los diversos sistemas de conocimiento de las comunidades negras, valorando sus y mostrando su utilidad desde la pedagogía y vida práctica. Visto desde Axel Rojas (s.f.) en su texto *Observatorio de territorios étnicos. Una apuesta por la defensa de los territorios*, Rocío tiene el propósito de visibilizar la presencia histórica y las trayectorias de los afrocolombianos como mecanismo para contrarrestar el racismo y la discriminación.

(...) bueno, nosotros lo dividimos como en 4 líneas, una desde la llegada de los africanos a América y lo que se denomina la diáspora africana, la tradición oral, la literatura, los saberes ancestrales de las mujeres del pacífico con la construcción de la huerta y la música. Es sobre todo los énfasis que le hemos dado y la otra parte digamos es como a partir de la cátedra debe disminuir el racismo y la discriminación dentro del colegio (Entrevista con la profesora Rocío Quintero, 21 de febrero de 2019)

Los aspectos señalados anteriormente, muestran el interés de la docente por entrever los conocimientos traídos desde África, como es el caso de la filosofía Ubuntu, y los aportes hechos por parte de este grupo étnico en diferentes áreas de conocimiento como las matemáticas, la literatura, la biología, el arte y la música. Dando a conocer los saberes afrocolombianos no solo desde su área de conocimiento que es la literatura, sino desde otras áreas que históricamente han sido enseñadas y aprendidas únicamente desde una visión eurocéntrica y racializada. En este sentido, la interculturalidad es vista a partir de procesos de cohesión de las culturas que han sido invisibilizadas y excluidas históricamente, con el propósito de recuperar, valorar y aplicar los saberes afrocolombianos en la contemporaneidad como diferentes formas de “comprender, aprender y actuar” (Walsh, 2005, pág. 48).

Otro elemento importante dentro del análisis es que la docente pone en tensión la historia y las prácticas configuradas socialmente por poblaciones mestizas, en cuanto resalta que algunos aportes afrocolombianos han sido vistos generacionalmente como aportes de otras culturas; de la misma manera incentiva a los (as) estudiantes a sembrar en sus hogares para comer más saludable y evitar los alimentos contaminados. En este orden de ideas, la profesora Rocío cuestiona las estructuras dominantes y las prácticas que estas conllevan; con la finalidad de desmitificar lo que socialmente se ha creído, para darle reconocimiento a los que socialmente han sido deslegitimados en sus prácticas y aportes culturales.

David Jiménez (2011) habla de la importancia de la historia como fuente de comprensión, ya que no emerge únicamente para dar a conocer, sino también para reivindicar la presencia del pueblo africano y sus aportes en la construcción de país, siendo el soporte básico para modificar el discurso educativo que sustenta el orden social. Dicho de otra manera, la docente Rocío hace uso constante de la historia de las comunidades negras para generar reconocimiento e instaurar en la memoria de los estudiantes verdades antes no conocidas.

También es importante resaltar que las clases impartidas por la docente, presentan un carácter más autodidacta, en cuanto se les presta a los estudiantes los medios y las herramientas para acceder al conocimiento, pero son ellos quienes deben explorar y profundizar sobre el mismo, y aprender autónomamente para luego socializarlo en el salón de clases. Esto conlleva a que los estudiantes tengan una confrontación directa con los conocimientos y se incentiven por la temática, fomentando en ellos(as) prácticas investigativas.

Aun así, dejar a libertad de los estudiantes la historia y los conocimientos de la población afrocolombiana puede llegar a ser contraproducente, ya que pueden acceder a materiales y/o fuentes que lo único que hagan sea reproducir el racismo y por ende estereotipos que continuamente se van insertando en el pensamiento del alumnado. Por eso es importante que la docente esté en un constante acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes para que dialoguen, conozcan y desideologicen pensamientos contruidos en el pasado.

De este modo, la docente Rocío se centra más en visibilizar los aportes e integrar contenidos de los saberes afrocolombianos en su asignatura, pero no profundiza en una interculturalidad crítica que cuestione las diferencias y las desigualdades generadas históricamente hacia diferentes grupos vistos como inferiores, sin poner en tensión las relaciones de poder vigentes entre los diferentes grupos socioculturales. Dinámica que también reconoce Iván Vergara (2011), en la instituciones de la ciudad de Pereira, en donde la enseñanza de lo afrocolombiano se da dentro del cerrojo de la escuela tradicional, que no cuestiona y afecta la cultura hegemónica.

En conclusión, las sesiones de clase se basan más en una interculturalidad funcional que propone un diálogo intercultural, pero que no cuestiona el sistema disciplinar del pensamiento eurocéntrico presente en las estructuras e instituciones que dominan la vida cotidiana. Esto genera en primera medida, una esencialización de los conocimientos y prácticas culturales de los afrocolombianos, llegando a deshistorizarlas y naturalizarlas a partir del abordaje acrítico de la docente. También genera la identificación homogénea de estos grupos alrededor de una historia común, territorios delimitados y prácticas culturales tradicionales que siguen reproduciendo estereotipos hacia las comunidades negras. Finalmente, invisibiliza la diversidad de población negra que se encuentra en el país y sus aportes culturales desde contextos diferentes a los que siempre se les ha relacionado.

7.3. Consideraciones finales.

Aunque es complicado llegar a aproximaciones sobre como las docentes implementan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde su campo de saber, teniendo en cuenta que el período de descripción de sus sesiones de clase fue relativamente corto en comparación a todas las temáticas que ellas pueden llegar a enseñar en un semestre. Es claro que se puede evidenciar la metodología y pedagogía que utilizan, como formas posibles para abordar los estudios afrocolombianos y la repercusión que tiene en los estudiantes.

Si bien hay metodologías que gustan más que otras, de acuerdo a los intereses que las profesoras tengan en la aplicación y difusión de la CEA, es importante resaltar que hay

unas que se acercan más a la decolonización del saber eurocéntrico y racializado que ha dominado por siglos la enseñanza. Así pues, la pedagogía que utiliza la docente Stella Escobar para implementar los estudios afrocolombianos en el aula de clase, se acerca más a la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire y a la interculturalidad crítica planteada por Catherine Walsh. Ella en todas las sesiones de clases observadas, mantenía un diálogo crítico constante con los estudiantes, problematizando y confrontando el régimen que los segrega.

Es decir, la profesora Stella visibilizaba los aportes afrocolombianos, dignificándolos y empoderándolos a través de las diferentes áreas del conocimiento; paralelamente iba generando críticas al sistema capitalista y colonial, de tal forma que los alumnos conocieran, reconocieran y comprendieran las lógicas en las cuales se encuentran inmersos y ellos como agentes de cambio poder modificar estos imaginarios dominantes, a partir de la implementación de los saberes afrocolombianos en el conocimiento del mundo. Por su parte, la docente Rocío, aunque no mantenía un constante cuestionamiento hacia el sistema imperante, sus clases estaban permeadas por la valorización de la historia y los saberes afrocolombianos, mostrándole a sus alumnos que muchas de las prácticas y conocimientos que eran gracias a las raíces de África presente en la cultura colombiana.

En este orden de ideas, aunque disímiles en la manera de implementar la cátedra desde sus áreas de conocimiento, las docentes Rocío y Stella enseñan los estudios afrocolombianos desde campos del conocimiento que históricamente han estado delegados a la racionalidad de “occidente”, visibilizando la afrocolombianidad desde escenarios diferentes a la música, arte, danzas, deportes y gastronomía; espacios con los que usualmente los relacionan. Es así, como las docentes han pretendido transformar el currículo escolar, y los imaginarios sociales que se han construido sobre los afrocolombianos, a través de la modificación de temáticas en sus asignaturas, en donde la CEA comienza a tomar fuerza y relevancia en las instituciones educativas en donde ellas la implementan.

8. Capítulo II. El problema de los imaginarios sociales: entre los estereotipos y la discriminación racial.

El análisis que se presenta a continuación parte de los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas y los grupos de discusión en las Instituciones Educativas Distritales Altamira Suroriental, Manuel Ayala de Gaitán y el Colegio Jean Piaget. Estos resultados permiten observar los diferentes imaginarios que presentan los estudiantes de grado séptimo sobre la población afrocolombiana con el objetivo de entender el porqué de estas percepciones. El análisis comprende de dos procesos, el primero parte de la lectura cuantitativa a través de la estadística; el segundo corresponde a hilar los resultados obtenidos de la encuesta y grupo de discusión con las conceptualizaciones teóricas y estudios que se han publicado sobre la conformación de estereotipos a nivel nacional.

La primera parte consta del análisis de las encuestas a nivel cuantitativo que se realizaron a 38 estudiantes de I.E.D Altamira suroriental, 32 estudiantes de I.E.D Manuela Ayala de Gaitán y 33 estudiantes del colegio Jean Piaget. Según la observación obtenida, el análisis de la información se dividió en tres partes: 1) análisis de la edad, pertenencia étnica y el sexo de los estudiantes; 2) se clasificó la información de acuerdo al sexo que tienen los personajes representados en las imágenes con la finalidad de saber con qué profesión relacionan los estudiantes a cada uno de estos personajes; 3) se contrastó los resultados obtenidos por cada colegio y se estableció si la asignatura en donde se implementa la CEA reproduce los estereotipos que históricamente se le han atribuido a la población afrocolombiana.

El segundo proceso, corresponde al análisis de los grupos de discusión realizados con los estudiantes de cada institución, con relación a las bases teóricas construidas desde los estereotipos e imaginarios sociales y los estudios que evidencian como se han constituido los estereotipos hacia las comunidades negras a nivel nacional. Finalmente, como categorías emergentes se analizó el racismo y la discriminación racial presente en los estudiantes de los colegios.

8.1. Caracterización de la población estudiantil

En cada institución educativa, la población objeto de estudio correspondió a lo determinado por cada colegio donde se permitió trabajar únicamente con los estudiantes de un salón de clases en representación al grado séptimo; en este orden de ideas, se analizaron las encuestas de la totalidad de estudiantes presente en cada salón. En la institución Altamira Suroriental se trabajó con 38 estudiantes, Manuela Ayala de Gaitán con 32 estudiantes y en el Jean Piaget con 33 estudiantes. Con respecto al sexo de los estudiantes, la población estudiantil de cada salón estaba conformada por más hombres que mujeres siendo significativo en el colegio Jean Piaget donde únicamente habían 9 mujeres en comparación con 23 hombres.

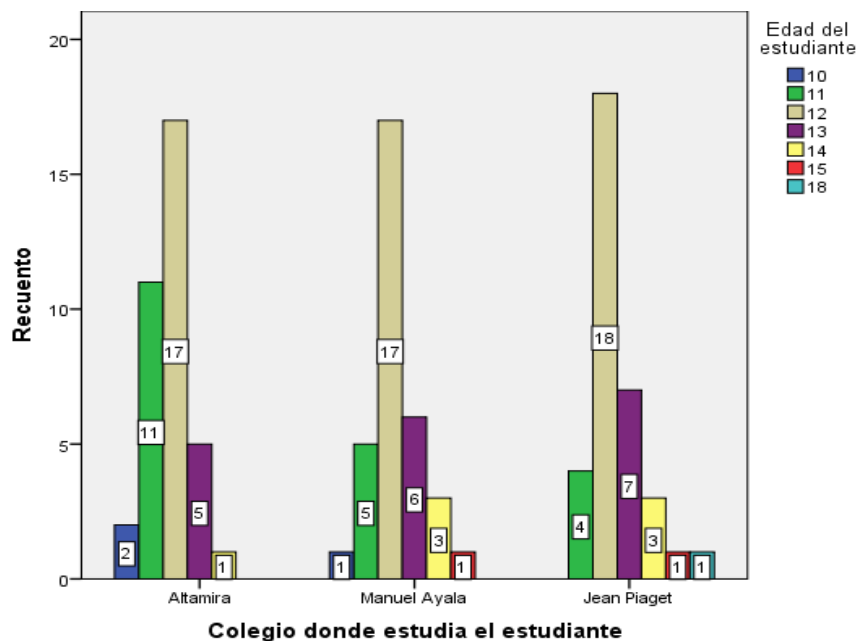


Ilustración 1. Edad de los estudiantes. Elaboración propia 2019

En la ilustración 1 se puede observar que la población estudiantil se encuentra en un rango de edad entre los 10 y 18 años, siendo el 50,4% de los estudiantes que se encuentran entre los 12 años. En este sentido, la población de estudio se encuentra en un periodo de transición importante según la Organización Mundial de la Salud (2019) pues es desde los 10 años hasta los 19 que este grupo etario comienza a tener transformaciones biológicas y a tener un desarrollo de su identidad desde la visión que tiene del otro,

comenzando a tomar una postura más analítica y crítica frente a su entorno social, en cuanto a un periodo de preparación a la vida adulta se refiere.

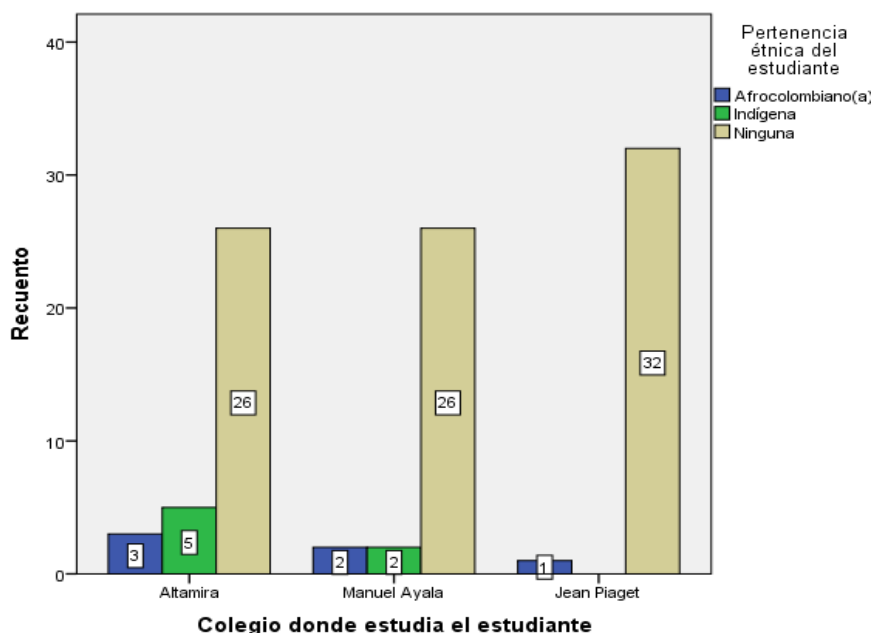


Ilustración 2. Grupo étnico. Elaboración propia 2019

En la ilustración 2 se puede observar que el 81,5 % de estudiantes no se reconocen como parte de un grupo étnico y algunos no marcaron ninguna de las opciones. En el colegio Altamira suroriental el 18% de los estudiantes reconocen que tienen una pertenecía étnica, identificándose tres alumnos como afrocolombianos y cinco como indígenas. Por su parte, en el colegio Manuela Ayala de Gaitán el 12,5% de la población estudiantil manifiesta que pertenece a un grupo étnico, siendo dos los que se reconocen como afrocolombianos y dos que se reconocen como indígenas. Finalmente, en el colegio Jean Piaget un estudiante señaló que era afrocolombiano.

8.2. Una cuestión de género

El discurso académico sobre lo afrocolombiano se ha venido transformando históricamente produciendo nuevos imaginarios que construyen nuevas formas de significar e identificar a las poblaciones negras, erigiendo memorias que enfrentan a la memoria nacional a partir del reconocimiento de una representación colectiva del pasado.

Aunque estas transformaciones discursivas han partido desde la reivindicación para visibilizar a las comunidades negras en el ámbito nacional, también han generado representaciones que quedan encasilladas en una historia común, sin tener en cuenta las diferencias dentro de estas poblaciones (Rojas, 2004).

En este sentido, es importante evidenciar como los estudiantes de grado séptimo han creado los imaginarios hacia los afrocolombianos desde sectores urbanos y como varía su percepción de acuerdo a factores de género, socio- geográficos y socio económicos. En efecto, en esta primera parte el análisis de las imágenes sobre diferentes personajes ya sea afrodescendientes o mestizos se clasificó de acuerdo al género de cada uno. Por otra parte, se elaboró una prueba hipótesis que se le asignó únicamente a las imágenes en donde se representa a afrodescendientes con el objetivo de saber si en la implementación de la CEA se reproducen o no estereotipos hacia las comunidades negras. Estas hipótesis son: 1) **hipótesis nula (Ho):** las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras. 2) **hipótesis alterna (Ha):** las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras.

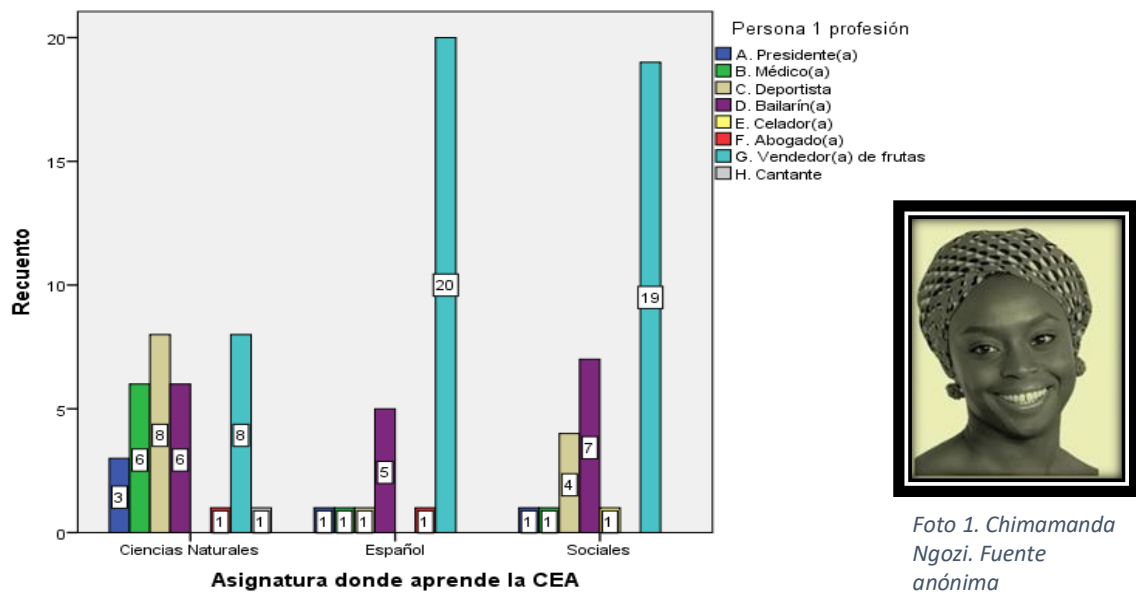


Ilustración 3. Chimamanda Ngozi. Elaboración propia 2019

En la ilustración 3 se observó que los estudiantes relacionan a la escritora Chimamanda Ngozi Adichie, con la profesión de vendedora de frutas, mayoritariamente en los colegios Manuela Ayala de Gaitán (español) con un 62,3% y Jean Piaget (sociales) con el 57,5%. Lo contrario se obtuvo en el colegio Altamira Suroriental (ciencias naturales), donde se le atribuyeron simultáneamente dos profesiones mayoritariamente que son: deportista con un porcentaje de 21% y vendedora de frutas igualmente con el 21%; seguidas de profesiones como presidente y bailarina con un porcentaje del 15,7% cada una. En lo correspondiente a la comprobación de hipótesis, por medio de la prueba chi-cuadrado de Pearson, se obtuvo que el nivel de significancia de Chi-cuadrado es $0,046 \leq \alpha: 0,05$, lo que quiere decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna H_a = las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras.

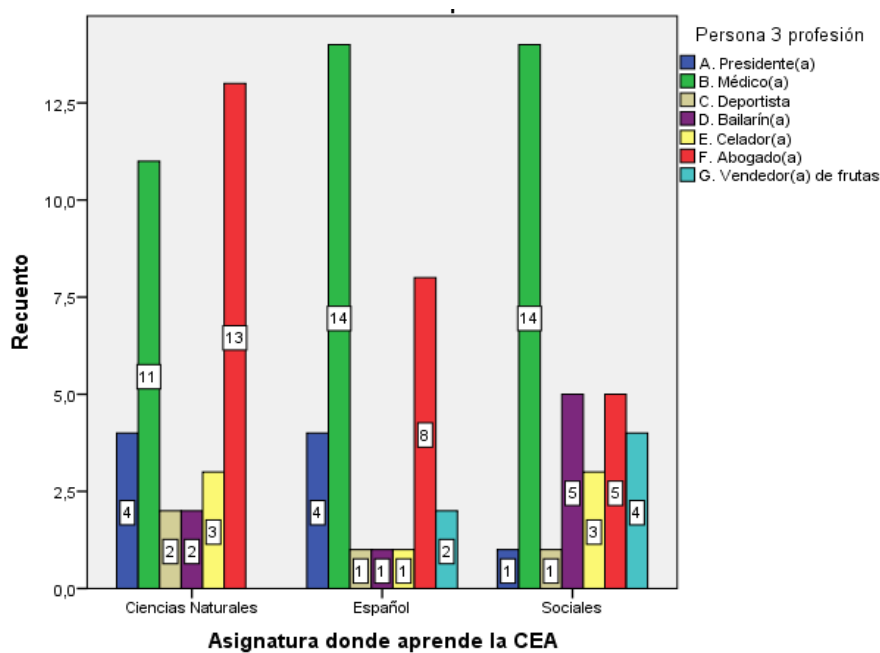


Foto 2. Viola Davis.
fuente: aló.co

Ilustración 4. Viola Davis. Elaboración propia 2019

En la ilustración 4, se puede ver que a la actriz Viola Davis se le fue atribuida la profesión de médico, mayoritariamente en las instituciones Manuela Ayala (español) con un 43,7% y Jean Piaget (sociales). Con respecto al colegio Altamira (ciencias naturales), la profesión que los estudiantes escogieron mayoritariamente fue la de abogada (34,2%), seguida por la de médico (29%). En lo que respecta a la comprobación de hipótesis, por medio de la prueba chi- cuadrado de Pearson, se obtuvo que el nivel de significancia de Chi-cuadrado es $0,257 \geq \alpha: 0,05$, lo que quiere decir que se acepta la hipótesis nula (H_0): las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacía las comunidades negras.

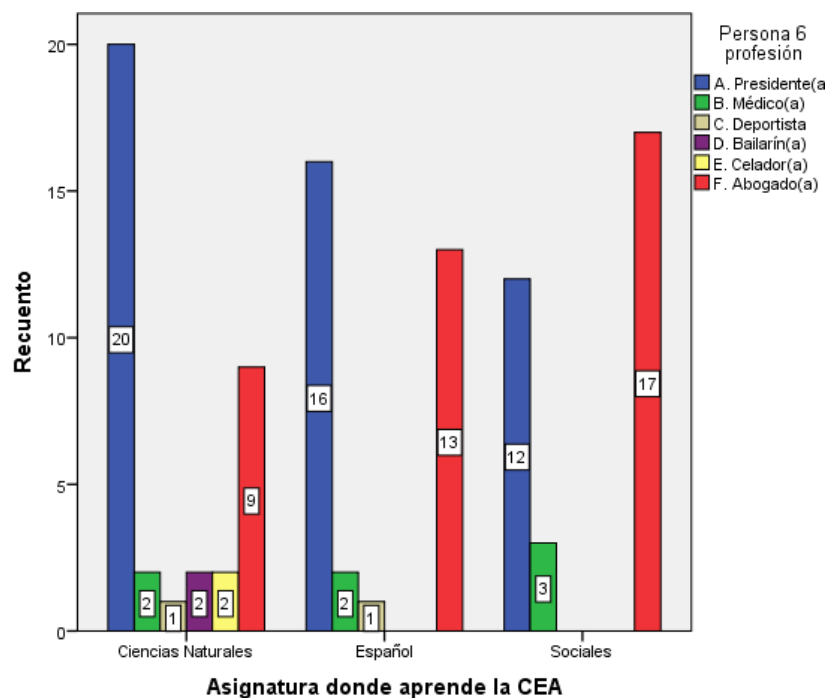


Foto 3. Mujer blanca.
Fuente: anónima

Ilustración 5. Mujer blanca. Elaboración propia 2019

En la ilustración 5 se observó que, a la mujer blanca, le asignaron la profesión de presidente, mayoritariamente en las instituciones educativas Manuela Ayala (español) con un 50% y Altamira Suroriental (ciencias naturales) con un 52,6%; a diferencia del colegio Jean Piaget (ciencias sociales), donde el 51,5% de los estudiantes consideraron que ejercía la profesión de abogada.

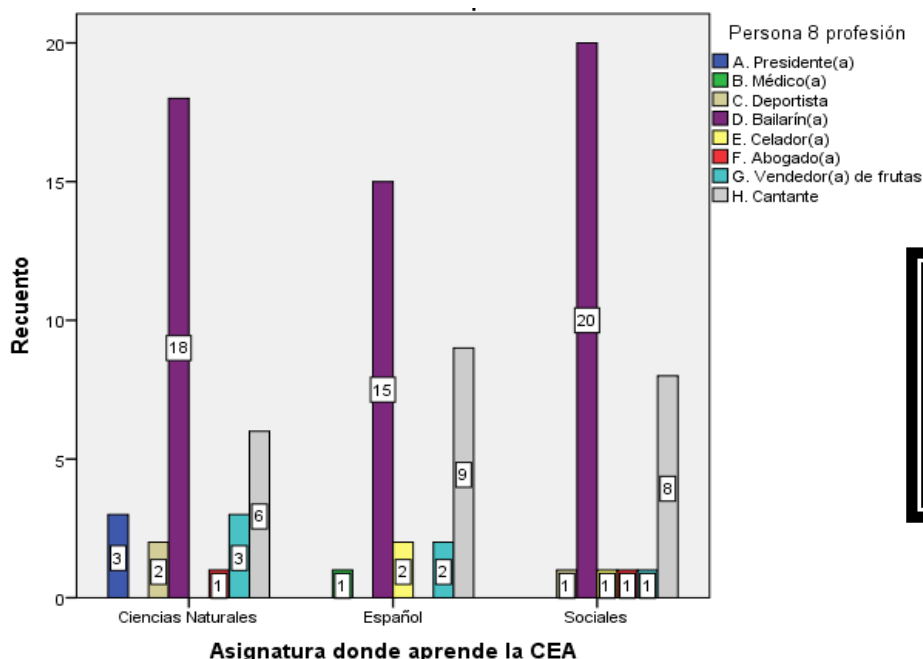


Foto 4. Mujer cantante. Fuente: anónima

Ilustración 6. Mujer cantante. Elaboración propia 2019

Por último, la mujer caracterizada con rasgos fenotípicos mestizos, en todas las instituciones educativas se le atribuyó la profesión de bailarina. I.E.D Altamira suroriental (ciencias naturales) 47, 3%; I.E.D Manuela Ayala de Gaitán (español) 46,8%; Colegio Jean Piaget (sociales) 60,6%. En suma, se evidencia que las profesiones otorgadas por parte de los estudiantes a mujeres afrodescendientes y mestizas, parece no corresponder a su color de piel sino a su vestimenta, teniendo en cuenta que, a dos de ellas, una mujer negra y la otra mestiza las categorizaron con profesiones de médica y presidenta respectivamente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, a una de las mujeres negras, Chimamanda Ngozi Adichie, los estudiantes le atribuyeron el cargo de vendedora de frutas mayoritariamente, en donde la venta de frutas posee matices exóticos, convertidos en “formas estéticas negras, asociadas al trópico o a lo tropical” (Meza, 2003, pág. 89).

Aunque estas imágenes no son inseparables de lo negro, ha sido el significado colectivo que se les ha dado socioculturalmente como oposición entre la región andina y la región pacífica y caribe. “La teoría de imaginarios sociales nos propone una interesante manera de abordar la otredad, como parte de aquella imaginaria simbólica que se nutre de atributos, estereotipos y arquetipos, y que condiciona la mirada que dirigimos hacia los

demás” (Dittus, 2011, pág. 67). Aun así, a la actriz Viola Davis también afrodescendiente, al contrario de Chimamanda no fue categorizada de acuerdo a las representaciones colectivas que esencializa, naturaliza y reduce a una persona a sus rasgos. Es importante resaltar que la hipótesis alterna (Ha) solo se aceptó en el caso de Chimamanda, donde se obtuvo que las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras. También es importante mencionar que no se encontró diferencias significativas entre los resultados en cada institución, pues manejan percepciones similares.

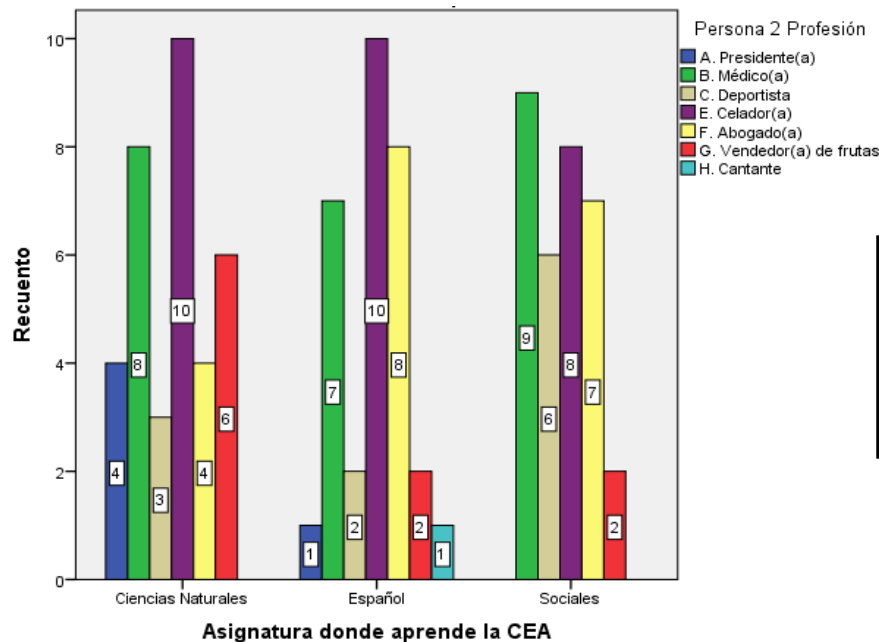


Foto 5. Patrick Delmas. Fuente: El universal

Ilustración 7. Patrick Delmas. Elaboración propia 2019

En la ilustración 7, en lo correspondiente a Patrick Delmas caracterizado con rasgos fenotípicos europeos, se le asignaron diversidad de profesiones, por un lado, en el colegio Altamira (ciencias naturales) la profesión que le atribuyeron fue celador con un 26,3 %, seguido de médico con un 21%. Igualmente, en el colegio Manuela Ayala (español), los estudiantes le asignaron la profesión de celador (31 %), seguido de abogado (25%). Por su parte, en el colegio Jean Piaget (sociales) a diferencia de los colegios anteriores, le atribuyeron la profesión de médico (27,27%) seguido de celador (24%).

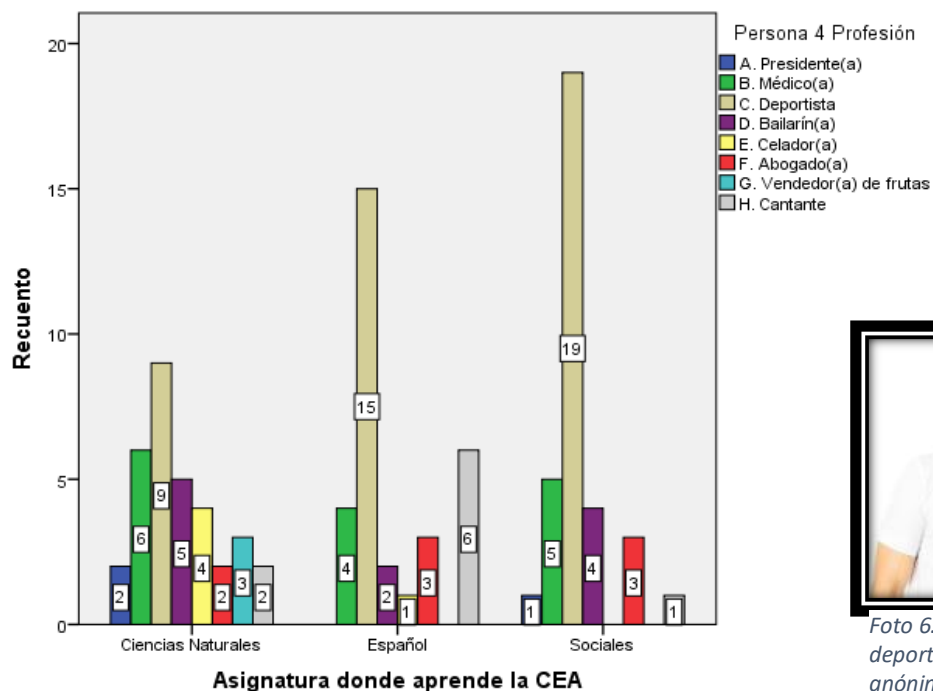


Foto 6. Hombre deportes. Fuente: anónima

Ilustración 8. Hombre deportes. Elaboración propia 2019

Por otro lado, el hombre con rasgos fenotípicos blancos, se le asignó la profesión de deportista en los colegios Jean Piaget (sociales) con un 57,7% y Manuela Ayala (español) con el 46,8%. En el colegio Altamira (ciencias naturales), también la profesión de deportista fue escogida como la principal, aunque con menor proporción (24%), seguida de la profesión de médico (15%) y bailarín (13,15%).

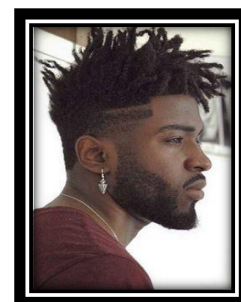
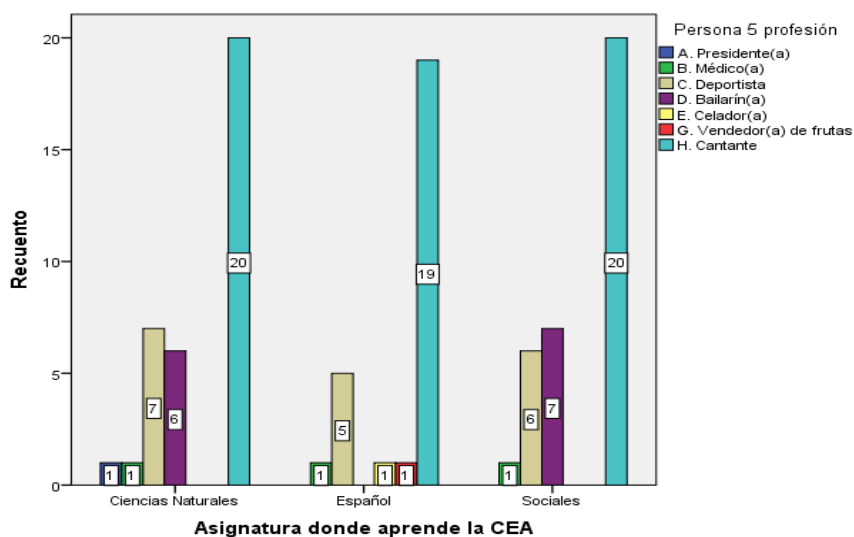


Foto 7. Hombre afrodescendiente. Fuente: Super peinados

Ilustración 9. Hombre cantante. Elaboración propia 2019

Por otro lado, el hombre caracterizado por rasgos fenotípicos afrodescendientes, los estudiantes le asignaron mayoritariamente la profesión de cantante 52% en Altamira Suroriental (ciencias naturales), 59% en el colegio Manuela Ayala (español) y 60% en el Jean Piaget. En cuanto a la comprobación de hipótesis, por medio de la prueba chi-cuadrado de Pearson, se obtuvo que el nivel de significancia de Chi-cuadrado es $0,393 > \alpha: 0,05$, lo que quiere decir que se acepta la hipótesis nula (H_0): las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacía las comunidades negras.

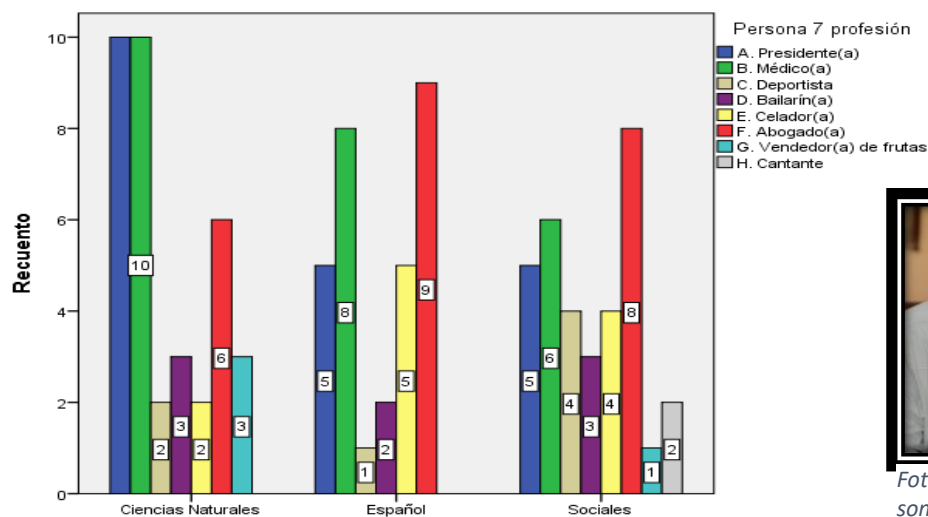


Ilustración 10. Hombre sonriente. Elaboración propia 2019



Foto 8. Hombre sonriente. Fuente: anónima

Finalmente, el hombre con rasgos fenotípicos afrodescendientes, le asignaron la profesión de médico (26,3%) y presidente (26, 3%) en el colegio Altamira Suroriental (ciencias naturales), en cambio en las instituciones educativas Manuela Ayala (español) con un 28 % y Jean Piaget (sociales) con un porcentaje de 24,2% la profesión que se le atribuyó al personaje fue la de abogado. En lo que respecta a la comprobación de hipótesis, por medio de la prueba chi- cuadrado de Pearson, se obtuvo que el nivel de significancia de Chi-cuadrado es $0,415 > \alpha: 0,05$, lo que quiere decir que se acepta la hipótesis nula

(Ho): las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras.

Partiendo de las profesiones que se les asignaron a los hombres anteriormente analizados, similar a las mujeres, fueron categorizados de acuerdo a su vestimenta y no a su color de piel, en donde se les atribuyen cargos científicos o políticos, como también cargos artísticos o deportivos sin distinción de color. No obstante, en la comprobación de la hipótesis en los dos casos se aceptó la hipótesis nula (Ho): las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacia las comunidades negras. Con estos resultados pareciera que se reproducen los estereotipos hacia las mujeres en mayor medida en comparación con los hombres en lo que respecta a su color de piel. Sin embargo, en una elección posterior en donde los estudiantes tuvieron que elegir entre 4 personas (dos mujeres, dos hombres), quién sería su presidente la conclusión se modificó.



A.

*Foto 9. Hombre con gafas.
Fuente: anónima*



B.

Foto 12. Mujer mestiza. Fuente: anónima



C.

Foto 11. Goyo. Fuente: Goyo el salón



D.

Foto 10. Hombre blanco. Fuente: anónima

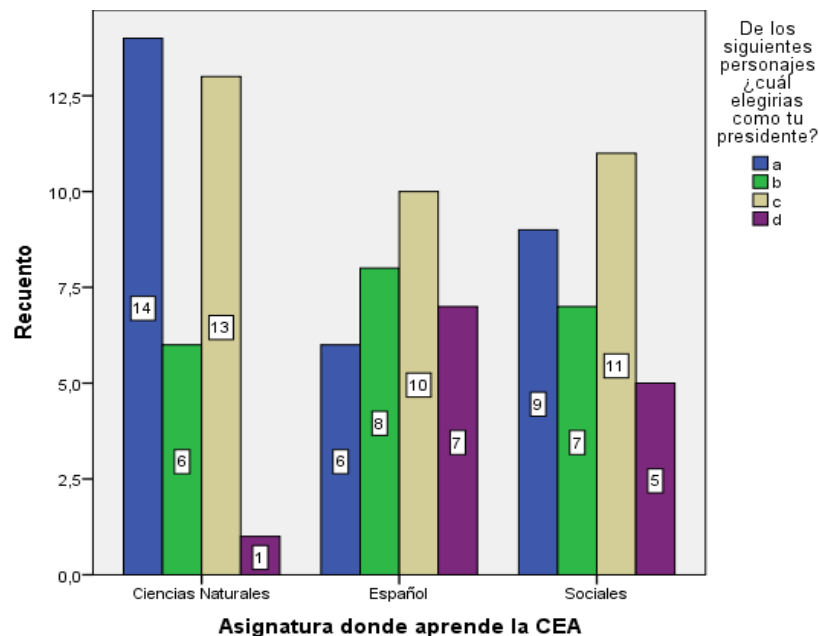


Ilustración 11. Mi presidente. Elaboración propia 2019

Los resultados generados reflejaron las preferencias de los estudiantes frente a la persona que escogieron como presidente. Los estudiantes del colegio I.E.D Altamira suroriental (ciencias naturales) a diferencia de los otros dos grupos, escogieron como su representante político al personaje A con un 37% caracterizado por tener rasgos fenotípicos afrodescendientes% aunque con poca diferencia de la mujer afrodescendiente pues ella obtuvo un 34%. En cuanto a las instituciones educativas Jean Piaget (sociales) y Manuela Ayala de Gaitán (español), los estudiantes prefirieron a la persona C. es decir, una mujer afrodescendiente con un 31,2% y 33,3% respectivamente. En lo correspondiente a la hipótesis, por medio de la prueba chi- cuadrado de Pearson, se obtuvo que el nivel de significancia de Chi-cuadrado es $0,228 > \alpha: 0,05$, lo que quiere decir que se acepta la hipótesis nula (H_0): las asignaturas transversalizadas por la CEA en cada colegio no reproducen la creación de estereotipos hacia los afrocolombianos.

En la revista *Journal of Social Issues*, se publicó un estudio sobre los estereotipos que se forman a una edad temprana sobre género. Para los niños estadounidenses los hombres son más brillantes en comparación a las mujeres excepto cuando son negros, pues en este caso asocian mayoritariamente la brillantez con las mujeres negras debido a la negatividad con la que ven los niños a los hombres negros de Estados Unidos. (Jaxon

& Lei, 2019). Este estudio se puede relacionar con las respuestas dadas por los estudiantes que escogieron a la mujer negra como presidente, ya que pueden asociar mayor brillantez en ella, en comparación con el hombre afrodescendiente.

Con los resultados obtenidos de estas gráficas, se pudo inferir que los estudiantes no escogieron las profesiones o a la persona que los representaría como presidente, basándose en estereotipos raciales y culturales; por el contrario, escogieron a las personas de acuerdo a otras perspectivas de análisis como su vestimenta y la manera en la que posaban en las fotos. Esto significa que los estudiantes han construido sus imaginarios sociales de manera más autónoma, y estableciendo relaciones más democráticas, en el sentido que visibilizaron a los afrodescendientes en espacios que históricamente y culturalmente han sido ocupados por personas blancas. En este sentido, los imaginarios socialmente construidos por parte de los estudiantes, ya sea dentro de la institución educativa o fuera de la misma han generado nuevas formas de significar e identificar a las poblaciones negras según lo obtenido por medio de las encuestas.

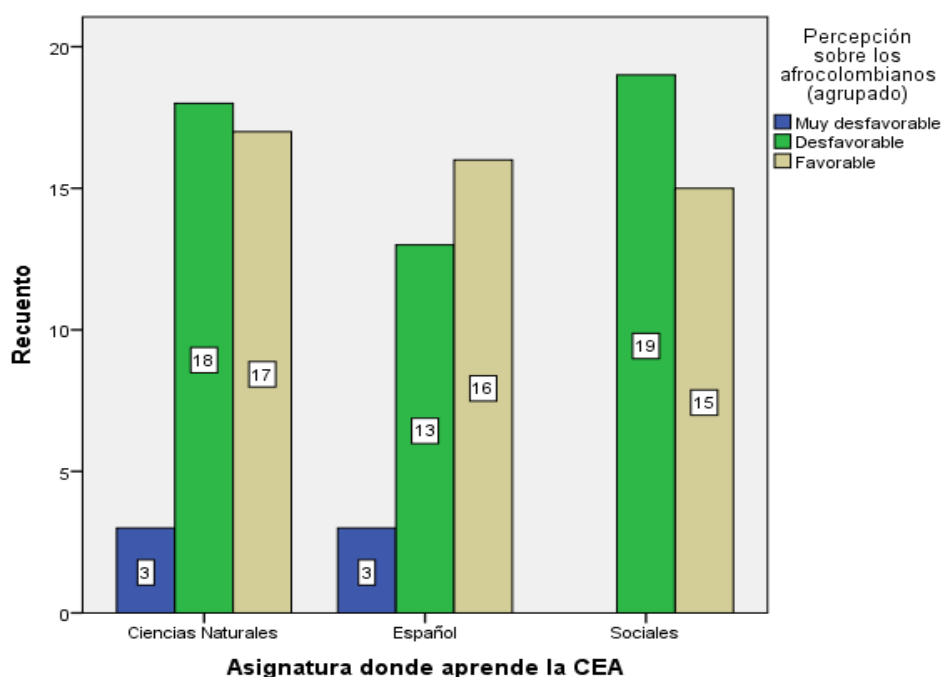


Ilustración 12. Percepción CEA. Elaboración propia 2019

Sin embargo, en la escala Likert implementada dentro de la encuesta se obtuvo resultados diferentes con respecto a lo anteriormente analizado, pues de acuerdo a la escala de percepción los estudiantes tienen una imagen desfavorable hacia los afrocolombianos en un 47,3% y muy desfavorable con 7,8 %, obteniendo un total de 55,1%, es decir más de la mitad de los estudiantes de I.E.D Altamira suroriental (ciencias naturales). No obstante, el 44,7% de los estudiantes muestran una percepción favorable hacia la población afrocolombiana. Asimismo, se proyecta en el colegio Jean Piaget (sociales), en donde el 57,5% de la población estudiantil tuvo una percepción desfavorable, en comparación con un 45,5% que presentan una posición favorable.

En lo correspondiente al colegio Manuela Ayala (español) hay una proporción entre favorable (50%) y la suma de favorable y desfavorable (50%), evidenciando que aún se mantienen estereotipos y prejuicios hacia la población afrocolombiana por parte de la mayoría de los estudiantes de las tres instituciones educativas. Por esta razón, se aplicaron los grupos de discusión como técnica de recolección de información, para contrastar con los resultados de las encuestas.

8.3. La representación del “otro”

El discurso empleado por los estudiantes, es una manifestación de los imaginarios socialmente compartidos dentro de un orden social y es a través del lenguaje que es posible conocer significaciones dentro de una sociedad caracterizada por diferentes universos simbólicos. Para llegar a conocer esta matriz de significados por parte de los estudiantes de I.E.D Altamira Suroriental, I.E.D Manuela Ayala de Gaitán y el colegio Jean Piaget fue necesario tener en cuenta: primero, saber cómo se identificaban en cuanto a pertenecía étnica; segundo, identificar si consideraban que en su salón de clases tenían compañeros pertenecientes a un grupo étnico y por qué; tercero, conocer lo que piensan sobre los afrocolombianos y físicamente como los describen; cuarto, percibir que profesiones le asignan a unos personajes y quinto, averiguar de qué lugar de Colombia piensan que son los afrocolombianos.

Rubén Dittus (2011), explica que la construcción de la autoconciencia identitaria se logra desde el vínculo con el “otro”, es la necesidad del ego de identificarse a partir de la negación del “otro” para construir un “yo”. Así pues, los estudiantes de las tres instituciones educativas se identifican como mestizos en primera medida porque creen que

no tienen raíces afrocolombianas, pues tienen otra cultura y geográficamente pertenecen a otro lugar. De esta forma, se identifican como mestizos porque al ser la ciudad de Bogotá un lugar en donde convergen diversidad de culturas, no tienen una descendencia específica y no tienen familiares indígenas o afrocolombianos; si bien esta respuesta no fue generalizada, uno de los estudiantes consideraba que no pertenecía a ningún grupo étnico debido a que tenía genes europeos y otro explicaba que no era afrocolombiano porque era blanco y no negro.

La argumentación aquí, parte principalmente de la identificación de los estudiantes hacia un grupo étnico que surge a partir de la diferencia, pues es a través del “otro” que ellos construyen significado y se posiciona dentro de una jerarquía clasificatoria. Esta diferenciación se connota desde un discurso racializado “estructurado por un conjunto de oposiciones binarias” (Hall, 2010, pág. 426), es decir, características biológicas y culturales en las que se basan para significar a la alteridad desde fuentes discursivas dominantes, como por ejemplo el color de piel, que tienden a atribuirle un signo estereotipado, basados en un contexto histórico y geográfico. Por otro lado, confirman su diferencia a partir de la invisibilidad del “otro”, negando su descendencia en donde consideran que tiene más rasgos fenotípicos blancos que de indígenas o afrodescendientes.

En el momento de preguntarle a los estudiantes si creían que en su salón de clases había compañeros pertenecientes a un grupo étnico, los estudiantes del colegio Manuela Ayala de Gaitán respondieron que no, mientras que en los colegios Altamira Suroriental y Jean Piaget respondieron que en su salón de clases sí. En Altamira los alumnos dijeron que tenían dos compañeros afrodescendientes, un joven afrocolombiano y una joven afrovenezolana, identificándolos así porque tienen color de piel oscuro, cabello esponjoso y hablan de forma rápida, asociándolos directamente con costeños. Un estudiante dijo que también eran afrocolombianos porque tenían más resistencia que los otros, “por ejemplo en correr nos llevan mucha más ventaja, tienen mucha energía guardada” (Grupo de discusión, 30 de abril de 2019). Por su parte en el Jean Piaget consideraron a dos de sus compañeros indígenas por su tez morena, acento diferente y nariz ancha. Según Stuart Hall (2010)

(...) El cuerpo mismo y su diferencia eran visibles a todo el mundo y así provenían la “evidencia incontrovertible” para una naturalización de la diferencia

racial. La representación de “diferencia” a través del cuerpo se convirtió en el sitio discursivo a través del cual gran parte de este “conocimiento racializado” se producía y circulaba (pág. 427)

Este tipo de aseveraciones en la que los estudiantes marcan la diferencia con respecto a sus compañeros, radica en reducir rasgos esenciales a su diferencia física, es decir, su color de piel, cabello esponjado y nariz ancha. En efecto, acuden a estereotipos para significar al otro, mediante categorías biológicamente racializadas constituidas históricamente, en donde confunden su forma de hablar con lo natural. Nina S. de Friedman (1984) explica que el estereotipo biológico del negro fue dotado de vicios físicos, presentándolo como más apto para desempeñar faenas fuertes; esto explica por qué los alumnos asocian lo afrocolombiano con la habilidad de correr rápido y resistir más tiempo. Esta lógica de representación no solo marca la diferencia, sino también genera que los rasgos atribuidos a los afrocolombianos sean atractivos para los estudiantes, pues admiran en cierto sentido esas habilidades que les asignan socialmente.

8.3.1. “Una raza extrovertida”

Sara: Unos chicos extrovertidos

Juan David: “Una raza”

Salome: Que son morenitos

Danna: Que son de color-son negros

Juan David: Tienen diferentes formas de ser, como su cultura, su arte,
su danza

Gineth: Como sus modas, expansiones en la boca...para ellos eso es
belleza. A mí no me parece belleza.

Salome: Su tipo de música y su forma de expresarse es diferente.

(Grupo de discusión, 22 de abril de 2019)

En gran medida, las percepciones que tienen los estudiantes hacia la población afrocolombiana, no varía mucho según el colegio donde estudian. En las tres Instituciones Educativas, significan a las poblaciones negras a partir de una identificación física determinada por el color de piel, el tipo de cabello y facciones físicas. En el colegio Manuela Ayala de Gaitán

los estudiantes reiteradamente utilizan eufemismos para referirse a los afrocolombianos como, por ejemplo, morenitos, negritos, gente de color. Sandra Soler (2013), en un artículo que hizo sobre el discurso que manejan los niños y niñas afrodescendientes, hace referencia a que ellos se nombran como morenitos debido a que representa lo positivo, mientras se aproxime a lo blanco. Por el contrario, hacer uso del término negro, es una forma de insulto, cargado de connotaciones negativas que implican el rechazo.

En este sentido, los alumnos hacen uso de estos términos para cargar de manera positiva el color de piel y no ocasionar incomodidades al referirse a las comunidades negras, de igual forma lo hacen cuando emplean el término “negrito”, pues disminuyen la connotación negativa que culturalmente se le ha dado. “De esta manera, los diminutivos en términos pragmáticos se convierten en indicadores de trato afectuoso, pero también obedecen a formas solapadas de racismo.” (Soler Castillo, 2013, pág. 134). En concreto, cuando ellos se referían a personas de color, y uno les preguntaba de qué color, se sentían incómodos, como si fuera un insulto utilizar la palabra negro para referirse a estas comunidades.

Asimismo, manifestaron que el color de piel de los afrocolombianos la mayoría de veces era negro, aunque con diferentes tonalidades. En el Jean Piaget un joven dijo “Yo pienso que los afrocolombianos tienen la piel morena y ese es un punto a favor de ellos porque cuando hay temperaturas altas ellos tienen mayor resistencia” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). En esta interpretación se muestra como el estudiante reduce la resistencia a sus características físicas, aunque él lo dice en sentido de admiración, es un buen ejemplo para demostrar como desde la colonia se ha representado al hombre negro con la fuerza física y la resistencia.

En lo que respecta al cabello de los afrocolombianos y el significado que los estudiantes le dan, lo definen como esponjado, crespo y duro. En estas percepciones es importante resaltar que el género juega un papel importante, pues cuando una estudiante del Jean Piaget se refirió al cabello de las mujeres, dijo que “era como peinar un matorral”, mientras que el cabello de los hombres era lindo. Dicho en otras palabras, el cabello de las mujeres negras es más vulnerable a un canon de belleza occidentalizado, donde el cabello liso se convierte en el ideal estético asociado a lo blanco. Sin embargo, algunos estudiantes relacionaban lo “esponjocito, motocito y difícil de coger o peinar”, en algunas ocasiones “feo”, con hombres y mujeres. En cambio, en el colegio Manuela Ayala de

Gaitán dos estudiantes manifestaron que el cabello “afro” era lindo siempre y cuando lo supieran cuidar. “me gustaría tener su cabello crespito, porque a mí me gustaría ser crespo” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). Sin embargo, es importante resaltar que esa admiración por el cabello afro, es porque es extraño, diferente, por ende, tienden a esencializarlo.

De esta solidez de las relaciones isomorfas resulta que la negrura siempre es valorizada negativamente. El diablo suele ser negro o encubre alguna negrura. Tal vez, el antisemitismo no tendría otra fuente que esa hostilidad natural por los tipos étnicos oscuros. (Durand, 2004, pág. 96)

Stuart Hall (2010) habla sobre el poder de la representación y la manera en como se ha relacionado a las personas negras dentro de un régimen racializado a partir de experiencias colectivas e históricas. En efecto, los estudiantes de los tres colegios por medio de expresiones generalizadas caracterizan a los (as) afrocolombianos de acuerdo al género: a los hombres los describen de acuerdo a valores patriarcales, en concreto les distinguen por adjetivos que son la fuerza física, estatura alta, cuerpos anchos y contextura marcada; por su parte, a las mujeres las describen igualmente por su estatura alta y cintura delgada. Una característica que le atribuyen a los cuerpos de las poblaciones negras es el tamaño de sus glúteos donde una estudiante dice “...tienen un trasero todo perfecto, es que tienen un cuerpo todo genial.” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). En otras palabras, la estudiante reduce el cuerpo de los afrocolombianos a sus órganos sexuales, es decir, deseando tener una cintura pequeña y un trasero grande como las mujeres negras, es decir, utiliza la estrategia de objetivar el cuerpo para luego convertirlo en fetiche.

Es importante resaltar, lo que significa bello para los estudiantes con respecto a lo afrodescendientes, de acuerdo a la estratificación socioeconómica y de edad; teniendo en cuenta que una estudiante del Colegio Jean Piaget, mencionaba que los negros eran lindos cuando se parecían a Michael Jordan, es decir, un ex jugador famoso de baloncesto, propietario de la NBA y uno de los jugadores que más ingresos ha ganado en la historia deportiva, según aseguran medios de comunicación, entre estos Mundo Deportivo (2016). En este orden de ideas, la belleza de un hombre negro no solo radica en que tenga buen cuerpo, sino en que sea famoso y tenga ingresos económicos favorables. En cuanto a la edad, la misma estudiante dijo que la mayoría de mujeres afrocolombianas que había visto, tenían un cuerpo todo perfecto y una cintura genial, excepto si ya eran mujeres viejas.

La cultura, aunque no es tan representativa en el momento de identificar a los afrocolombianos por parte de los estudiantes, fue mencionada como categoría de análisis. Cuando se refirieron a la cultura, principalmente crearon barreras simbólicas al decir que los afrocolombianos tienen una cultura y forma de expresarse diferente a la de ellos. Se refirieron al baile, a la danza y al deporte como rasgos esenciales de su cultura. Arrocha et al. (2007), Jiménez (2005) y Mena García (2016) hablan de como la nación y específicamente las Instituciones educativas folclorizan las costumbres afrocolombiana mediante los bailes, la gastronomía, el arte, el deporte y toda actividad que lleve inmersa la incorporación del cuerpo, reproduciendo estereotipos que lo único que ocasionan es que se siga legitimando el racismo y la discriminación racial dentro de la escuela. Así, una estudiante del Jean Piaget mencionó que “Es que todo suena tan racista, pero yo considero y a mí me gustaría tenerlo; y es que ellos tienen un manejo, un control de su cuerpo, porque ellos bailan todo genial” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019).

El momento esencializante es débil porque naturaliza y deshistoriza la diferencia, y confunde lo que es histórico y cultural con lo que es natural, biológico y genético. En el momento en el que el significante negro es separado de su entorno histórico, cultural y político y es introducido en una categoría racial biológicamente constituida, como reacción, le otorgamos valor al mismo cimiento del racismo que deseamos erradicar (...) fijamos ese significado fuera de la historia, fuera del cambio, fuera de la intervención política. (Hall, 2010, pág. 294)

La importancia de lo exótico en el momento de referirse a los afrocolombianos, se hace visible cuando algunos estudiantes de I.E.D Altamira Suroriental, I.E.D. Manuela Ayala de Gaitán y el Colegio Jean Piaget, dicen que son personas extrovertidas, muy alegres y con mucha energía. Esto quiere decir que, las expresiones simbólicas con las que han construido su imaginario social hacia los pueblos negros se basa en un producto cultural, en donde la alegría, el movimiento de los cuerpos libremente, el relajamiento de las tensiones; se consume como atractivo para disfrutar y generar bienestar, es decir, es la “la contraparte necesaria del etnocentrismo occidental” (Vargas Álvarez , 2003, pág. 145)

Por el contrario, hubo estudiantes del colegio Altamira Suroriental que no estaban de acuerdo con que se generalicen estos rasgos fenotípicos a todos los afrocolombianos y representaciones culturales, pues consideran que no todos aplican a esta categorización e igualmente que todos eran iguales independientemente del color de piel. En suma, aunque

son varios estudiantes que discuten frente a la forma como se ha identificado a los afrocolombianos a través de estereotipos; gran parte de los alumnos de las instituciones educativas mencionadas anteriormente consideran a los afrocolombianos como “gente de otra raza”, “otros genes”, para marcar radicalmente la diferencia con ellos y ubicarlos en una posición de inferioridad.

8.3.2. La profesión: un color de piel

Para complementar la información dada por los estudiantes en las encuestas, dentro del grupo de discusión hubo un momento en que los(as) jóvenes tenían que relacionar 4 imágenes con una profesión. A diferencia de las encuestas, ellos no estaban condicionados por unas profesiones preestablecidas, sino que podían escogerla libremente. En la primera



Foto 13. Mujer. Fuente: freepik

imagen encontraron una mujer con rasgos fenotípicos afrodescendientes, a quién le asignaron diversidad de profesiones que, aunque en cada colegio escogieron una diferente, hicieron apreciaciones similares. Dentro de los significados que le daban a la imagen, en los tres colegios

dijeron que podría ser una mujer ama de casa, deportista, cantante, bailarina, modelo, cocinera o alguna relacionada con lo artístico.

Cuando se le preguntó a un estudiante del Jean Piaget porque consideraba que era una mujer ama de casa, enseguida con un poco de jocosidad respondió que la mayoría de veces así representaban a las mujeres negras en las novelas. “Se observa que existe un Yo que tiene opinión sobre un Otro, la que se refleja por medios diversos (diálogos orales, medios de comunicación, contratos, etc.) que se encuentran respaldados por diversos sistemas discursivos” (Dittus, 2011, pág. 93)

Es importante precisar en este apartado el papel que juegan los medios de comunicación para representar lo considerado socialmente diferente y posicionar imaginarios sociales hegemónicos en la mentalidad de las personas, pues es claro que, en el caso específico de la televisión colombiana, la mujer negra se muestra realizando actividades deportivas o artísticas, en temas relacionados con la gastronomía o siendo ama de casa y/o señora del servicio. Finalmente, los estudiantes del colegio Manuela Ayala de Gaitán y Jean Piaget escogieron que ejercía la profesión de Modelo, mientras que en I.E.D Altamira suroriental le asignaron la profesión de escritora. Es importante resaltar de la

última institución que, dentro del grupo de discusión se presentó un debate en donde unas estudiantes discernían cuando sus compañeros mencionaban profesiones relacionadas con las artes o el deporte, pues decían que la profe Stella era una mujer negra y no desempeñaba ninguna de estas profesiones, por el contrario, era docente de biología.

En lo correspondiente a la mujer con rasgos fenotípicos mestizos, fue catalogada rápidamente como abogada en el colegio Manuela Ayala de Gaitán; en el colegio Jean Piaget la catalogaron como abogada. Por último y a diferencia de los colegios mencionados anteriormente, en la institución educativa Altamira Suroriental le otorgaron la profesión de actriz o modelo. En esta situación fue realmente rápido el proceso de asignarle una profesión a la mujer, pues en el esquema de pensamiento de los estudiantes ya está organizado jerárquicamente que profesiones suele ocupar una mujer blanca, con rasgos físicos atractivos y cabello que responde a los cánones de belleza occidentalizados.



Foto 14. Mujer sonriente. Fuente: anónima



Foto 15. Hombre alegre. Fuente: anónima

Si una sonrisa en el rostro de una persona puede generar confusión en el momento de asignarle una profesión, los estudiantes del colegio Manuela Ayala de Gaitán le atribuyeron varias, entre las cuales dijeron, humorista, gerente, profesor, arquitecto, locutor, escogiendo finalmente asistente de oficina. Por su parte, en el colegio Jean Piaget le atribuyeron la profesión de abogado mayoritariamente y en el Colegio Altamira Suroriental, la profesión de doctor. En este caso, aunque fue un poco más demorado el proceso de elección, la mayoría de profesiones asignadas, apuntaban a poner en ejercicio el intelecto y la razón de este hombre, categoría que usualmente no se les asigna a las comunidades negras. Múnera (2005) basado en los ensayos publicados por Caldas explica cómo se aplica la inteligencia según las razas:

(...) El europeo tiene 85° y el africano 70°. ¡Qué diferencia entre estas dos razas del género humano! Las artes, la ciencia, la humanidad, el imperio de la tierra son el patrimonio de la primera; La estolidez, la barbarie y la ignorancia

son dotes de la segunda. El clima que ha formado este ángulo ha también dilatado y comprimido las facultades del alma y la moral. (pág. 75)

Para terminar, en las tres instituciones educativas la mayoría de estudiantes le atribuyeron la profesión de político al hombre con rasgos fenotípicos afrodescendientes, aunque antes de llegar a esa conclusión, varios alumnos por ejemplo en el Manuela Ayala de Gaitán le designaron la profesión de conductor o pastor de iglesia. En lo que respecta al colegio Jean Piaget lo catalogaron como doctor, cantante, futbolista, músico, odontólogo y finalmente en el colegio Altamira Suroriental manifestaron que podría ser profesor, escritor, deportista o cantante.



*Foto 16. El político.
Fuente: anónima*

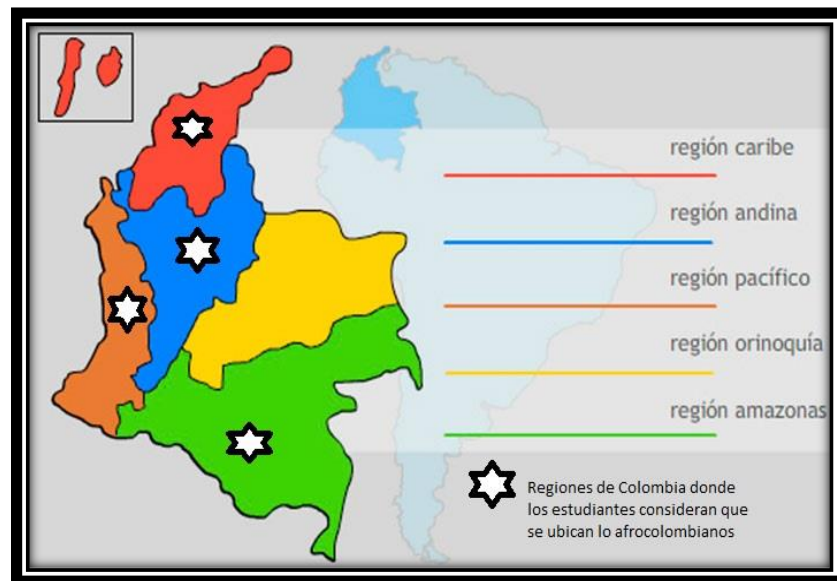
Para concluir, es evidente como los estudiantes nuevamente vuelven a determinar las profesiones de las personas representadas en estas imágenes, a partir de categorías como el color de piel y el género. Con estos resultados se puede contradecir el estudio publicado en Estados Unidos por la revista *Journal of Social Issues* (2019), donde demostraban que los niños(as) relacionaban la inteligencia con personas blancas, especialmente si eran hombres, y en el caso de que fuera con personas negras relacionaban directamente la inteligencia con las mujeres, discriminando a los hombres. Con base a este estudio, se puede afirmar que efectivamente a las personas de piel blanca se les clasifica de acuerdo a profesiones en donde tengan que hacer el ejercicio de la razón, debido al eurocentrismo impuesto históricamente. Pero, la segunda afirmación cambia dependiendo el contexto, pues según los resultados obtenidos en este estudio a los hombres negros se le asignan profesiones que se relacionan más con el intelecto en comparación a las mujeres negras; sin embargo, no quedan exentos de ser categorizados profesionalmente a partir de su cuerpo y de los estereotipos socialmente construidos, pues como se pudo observar en el hombre negro de la imagen, le atribuyeron profesiones de deportista o cantante.

8.3.3. Algunos vienen de la montaña

Se parte de un caso como el colombiano, en el que la visibilidad de la identidad negra se ha construido básicamente en referencia a la afirmación, tanto del Estado como de la academia y de los movimientos negros, al origen rural o en

todo caso no urbano de las poblaciones afrodescendientes (Agudelo, 2004, pág. 174)

Desde el punto de vista geográfico, la representación de lo negro se define por su localización en regiones específicas donde la Nación y el Estado las constituyeron como marginales y periféricas, es decir que están más allá del Estado, para ubicar la alteridad. Se ha creado así, un imaginario colectivo que localiza a las comunidades afrocolombianas en sectores rurales cercanos a redes marinas y fluviales, e igualmente a lugares boscosos lejanos de la civilización, identificándolos como salvajes “Son más fuertes por sus rasgos de naturaleza, de bosque.” (Grupo de discusión 29 de abril de 2019). “Cuando se naturalizan rasgos culturales o se mezclan con la apariencia física, esencialmente, el color de la piel que en ocasiones se asocian a lugares geográficos, se confunden y yuxtaponen criterios culturales y criterios de naturaleza” (Mosquera Rosero- Labbé, 2010, pág. 20)



Mapa 1. Regiones de Colombia. Fuente: Colombia.com

En efecto, la mayoría de estudiantes del colegio Jean Piaget, Manuela Ayala de Gaitán y Altamira Suroriental, ubicaron a las poblaciones negras en la Región Caribe y en la Región Pacífica. También hubo estudiantes que localizaron a esta población en la Región del Amazonas y Región Andina, aunque en menor cantidad. Mencionaron que la Región Caribe y Pacífica principalmente porque “allá es donde se concentra la población de acuerdo a sus raíces” (Grupo de discusión, 22 de abril de 2019). Igualmente

mencionaron esas regiones debido a que según ellos(as) los afrocolombianos son más cercanos al mar y a la costa, primero porque ellos son de zonas tropicales; segundo, allá los esclavizaron y tercero, de acuerdo a documentales que han visto siempre los ubican en lugares donde hay más pobreza y son afectados por la violencia. Margarita Serje (2013) explica que “(...) Se ha creado así, una geografía de la imaginación que de cierta forma reifica – y sataniza – estas regiones y territorios por medio de categorías que se reiteran sin cuestionamiento: lugares olvidados, que “nadie conoce”, salvajes, malsanos y violentos.” (pág. 102)

Así pues, los estudiantes construyen estas percepciones de una formación nacional basada en andinocentrismos, caracterizado por la “civilización” y el trópico- salvaje habitado por gente considerada inferior racial y culturalmente, inmersos en un constante intercambio con la naturaleza y disputa de territorios con grupos armados (Arocha Rodríguez & Moreno Tovar, 2007). Un alumno del colegio Jean Pigaet, también relaciono a la población afrocolombiana con la Región Amazónica, pues debido a su cercanía con Brasil era de suponerse la presencia de gente negra en este territorio. Aun así, estudiantes del colegio Altamira Suroriental dijeron que los afrocolombianos se encontraban en todas las regiones de Colombia.

Para concluir, los referentes geográficos de los estudiantes con respecto a las comunidades negras, se caracteriza por la adscripción de las mismas a territorios marginados y periféricos donde se presentan escenarios de constante confrontación y violencia, basados en representaciones del poder político dominante, la academia y medios audiovisuales que lo reproducen. Esta representación ha llegado a invisibilizar la presencia de la gente negra en otros lugares del país, por ejemplo, entornos urbanos como bien lo describe Carlos Efrén (2004) en su artículo *No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia*. De esta manera quedan reducidos a características homogéneas, ocasionando así una visión sesgada, excluyente y racializada.

8.4. Persistencia de una visión racializada y discriminatoria

María Isabel Mena (2016), escribe sobre el término raza, refiriéndose a este como una categoría que sigue actuando de marcador biológico, y que es a partir de esta palabra

que se puede dar cuenta del racismo estructural presente en diferentes instituciones, en este caso educativas. En consecuencia, un primer elemento que permite evidenciar la permanencia del racismo en las tres instituciones educativas analizadas, es el hecho de que aún los estudiantes, a pesar de ver la Cátedra de Estudios Afrocolombianos transversal a unas asignaturas, identifiquen a las comunidades negras como “otra raza”, a través de un discurso que mezcla la apariencia física con la cultura, clasificándola, jerarquizándola y naturalizándola. Cuando a los estudiantes dentro de la encuesta se les pregunto ¿qué personajes les gustaba más?



Foto 17. Modelos 1. Fuente: anónima

Imagen 1



Foto 18. Modelos 2. Fuente: anónima

Imagen 2

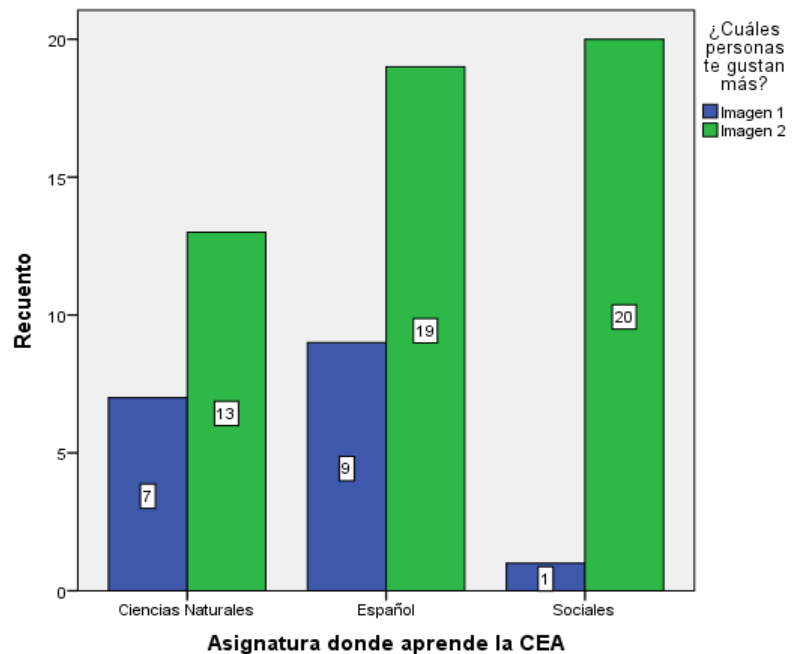


Ilustración 13. Modelos. Elaboración propia 2019

El 50,4 % del total de la población encuestada respondió que le gustaba más la “Imagen 2”, es decir, donde se encuentran dos mujeres con rasgos fenotípicos occidentales. Esto es una muestra de la perduración del racismo y la discriminación racial en las instituciones, que va más allá de un color de piel. En primer lugar, porque utilizan aspectos fenotípicos para categorizar a la gente negra, “(...) Lo negro a menudo se

considera como una categoría definida por criterios fenotípicos más fijos que no pueden manipularse de igual manera” (Wade, 2000, pág. 29). En segundo lugar, porque estereotipan el aspecto físico y la cultura de las comunidades entrando a folclorizar, exotizar y esencializar su cultura; y tercero homogenizan a las comunidades negras, sin tener en cuenta la diversidad de población negra que hay en el país, con contextos, historias y culturas diferentes.

Rita Segato (2017), definió las cuatro actitudes del acto racista más comunes, de las cuales tres se observaron en las tres Instituciones Educativas: la primer actitud racista observada se basa en un racismo axiológico, en donde los estudiantes tienen un conjunto de creencias relacionadas con el color de piel, rasgos físicos y cultura de los afrocolombianos, como por ejemplo, que el hombre y mujer negra son mejores para la danza, el deporte, las artes. La segunda actitud racista, referente a lo emotivo se observa cuando los estudiantes dicen que las personas negras son alegres, extrovertidas y tienen mucha energía; o cuando muestran resentimiento, rencor o emociones negativas hacia los afrocolombianos. “(...) Pero no son de mi agrado, porque hasta donde yo he conocido, siento que son como cochinos, sucios y su acento costeño me da como dolor de cabeza, no me gusta hablar con ese tipo de personas.” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). Finalmente, encontramos un racismo de costumbre cuando se observa que la mayoría de estudiantes tienen interiorizadas y naturalizadas practicas dominantes en donde se sigue percibiendo a la población negra a partir de una pirámide de jerarquización en donde lo blanco se encuentra en la cúspide y lo negro en la base.

Aunque en lo mencionado anteriormente se percibe el racismo y la discriminación racial hacia las comunidades negras, es bueno puntualizar en el colegio Jean Piaget cuando varios estudiantes aclaran que al no ser de su agrado la gente negra, tampoco es importante conocer su historia, sus conocimientos, la diversidad de culturas existentes, pues no les aporta en absoluto en la vida práctica. “Yo considero que a una persona afrocolombiana quizás le interese más, pero personas que son así mestizas, siento que solo serviría como para un tema de conversación con alguien, más no que me sirva como tema de práctica. Pero a personas que no tienen tanto interés en el tema no les sirve.” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). En suma, la visibilización, dignificación y reconocimiento de las

comunidades negras en el colegio Jean Piaget, con respecto a lo manifestado por unos estudiantes, no es de importancia pues son temáticas que deberían ir dirigidas únicamente a población negra.

8.5. Consideraciones finales.

Aunque no se encuentran diferencias significativas en los imaginarios sociales que tienen los estudiantes con respecto a la población afrocolombiana, es importante resaltar el carácter crítico que han asumido algunos alumnos del colegio Altamira Suroriental frente a esquemas de representación que socialmente se han implantado, pues cuestionan la generalización de estereotipos que se le asignan a las comunidades negras, y comienzan a transformar sus pensamientos con base a una realidad objetiva. Una muestra de esto es que fue la única institución que en la realización del grupo de discusión le atribuyó la profesión de escritora a una mujer negra, en comparación con los otros dos colegios en donde le atribuyeron profesiones como modelo o artista, basándose en su cuerpo y color de piel.

Por otro lado, se observó que la discriminación racial varía de acuerdo a factores socio económicos, grupos generacionales, factores geográficos y género, pues algunos sienten admiración por negros(as) que estéticamente se vean lindos y ocupen posiciones de poder, mientras que sienten rechazo por personas que geográficamente estén localizadas en regiones marginales, pertenezcan a un estrato medio o bajo y tengan un acento diferente. Convierte subrayar la categoría género, pues la discriminación es más fuerte hacia las mujeres, ya que se estereotipan a partir de cánones de belleza hegemónicos y sus capacidades intelectuales se invisibilizan constantemente con respecto a los hombres. Es decir, son más vulnerables a la exclusión social.

La mayoría de estudiantes identifican a las comunidades negras como un grupo homogéneo visto a partir de un pasado común, una cultura folclórica y una ubicación territorial generalizada, negando la presencia de esta desde épocas anteriores, en regiones andinas como lo fue la construcción de Palenques y reductos de Cimarrones en el siglo XVII, en municipios como Zipaquirá, según lo relatan en el Museo Nacional o en departamentos como en el Casanare, de acuerdo a lo estudiado por la antropóloga Juanita Rodríguez (Rodríguez Ayala, 2016). En suma, invisibilizan las diferentes tradiciones y

memorias concretas que han construido históricamente las diferentes poblaciones negras en el país.

Por último, construyen su identidad abordando la otredad por medio de estereotipos que actúan como complemento de un imaginario radical que no se reduce a representaciones individuales (Dittus, 2011). Por ende, tienden a discriminar a los afrocolombianos a través de convicciones axiológicas, emociones y costumbres basadas en la negación de su historia y conocimientos, en fuentes discursivas hegemónicas reproducidas por medios de comunicación que les conviene mantener en una situación de subordinación y desventaja social a lo construido socio históricamente como diferente.

9. Capítulo III: Los Estudios Afrocolombianos, una historia común.

Carlos Gonzáles et al. (2014) realizaron un proyecto para la Alcaldía de Bogotá en el año 2014 con el objetivo de conocer los retos, avances y perspectivas de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad de Bogotá, dándole importancia a la infancia y a la adolescencia. Con este propósito en mente se basaron en dos ejes fundamentales: primero la transformación de estereotipos racistas desde el ámbito pedagógico; segundo, la visibilización de los aportes históricos, políticos, económicos de África y de las comunidades afrocolombianas. De acuerdo a los ejes mencionados anteriormente, es decir, los fines últimos de la implementación de la CEA a nivel nacional, se organizó este capítulo para poder conocer la correspondencia entre los conocimientos impartidos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en I.E.D Altamira Suroriental, I.E.D Manuela Ayala de Gaitán y el Colegio Jean Piaget y los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de los afrocolombianos. Es importante resaltar que el análisis con respecto al colegio Jean Piaget es menos minucioso en comparación a los otros colegios debido a que en esta institución no fue posible observar y describir sus clases. Únicamente el análisis parte de las temáticas que el profesor mencionó en la entrevista semi-estructurada, sin tener en cuenta la manera en como lo implementa en su labor pedagógica.

9.1. Visibilización de los aportes afrocolombianos en el campo educativo

En un primer momento, se les preguntó a los estudiantes de las tres instituciones educativas por medio de la encuesta (escala Likert), que percepción tenían de los aportes afrocolombianos desde las ciencias sociales, biología y literatura.

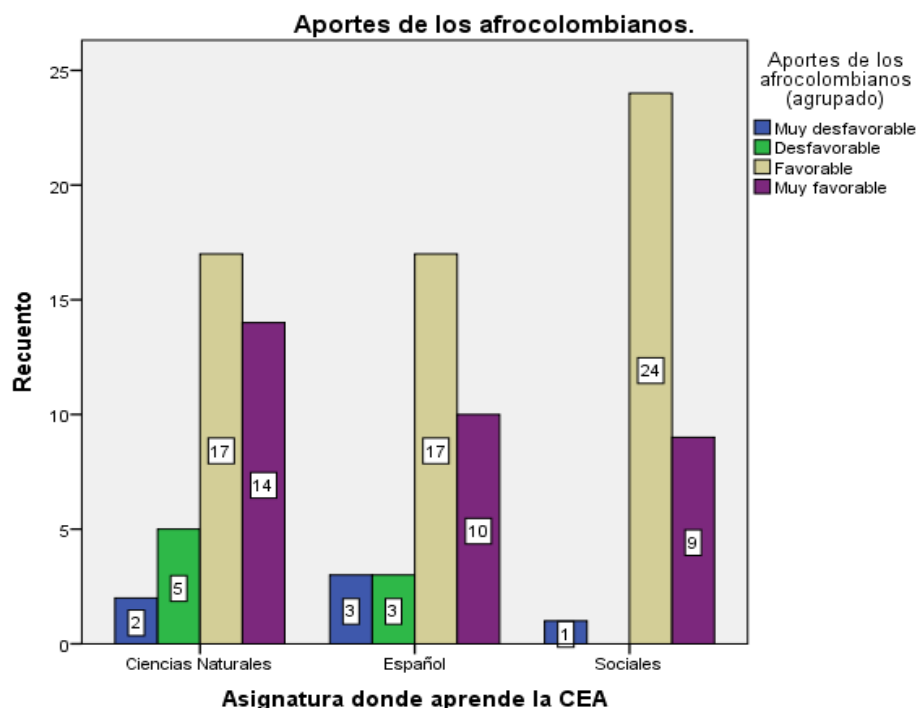


Ilustración 14. Aportes CEA. Elaboración propia 2019

En I.E.D Altamira Suroriental (ciencias naturales) con la suma de la percepción *favorable* y *muy favorable*, se obtuvo que el 81,5% de los estudiantes, es decir, la mayoría de la población estudio presentó una percepción positiva hacia los aportes realizados por las Comunidades Negras a los campos del conocimiento mencionados anteriormente. Por su parte, I.E.D Manuela Ayala de Gaitán (español) el 84, 3% de los estudiantes tuvo una percepción *favorable* y *muy favorable* de los aportes afrocolombianos y finalmente en el colegio Jean Piaget (sociales) se obtuvo que el 81,81% de los estudiantes mostró una actitud positiva hacia los aportes de estas comunidades.

Posteriormente, en los grupos de discusión una muestra de la población estudiantil explicó la razón de esta actitud. En el colegio Manuela Ayala de Gaitán los jóvenes dijeron que les parecía importante conocer sobre los aportes afrocolombianos porque les han enseñado a respetar y a no discriminar a las poblaciones negras. Igualmente han aprendido parte de la cultura de ellos(as) como lo son: juegos tradicionales, música, el conocimiento de la historia afrodescendiente a través del arte y sus “propias matemáticas”, en síntesis “nos han enseñado a conocer nuestras raíces” (Grupo de discusión, 22 de abril 2019). En

efecto, lo que la docente Rocío les ha enseñado sobre la diáspora africana, tradición oral, saberes de las mujeres del pacífico con respecto a la huerta casera, juegos tradicionales, la forma de expresarse por medio del arte; ha sido valorado por los estudiantes, empezándolo a asumir como parte sus raíces, que es uno de los fines de la docente en el momento de implementar la CEA. “(...) digamos ellos empiezan a entender que todos somos de alguna manera afrodescendientes” (Quintero, 2019)

Sin embargo, no los ha enseñado a cuestionar la educación tradicional, llegando a percibir la CEA como una temática más del currículo. Axel Rojas (2004) en su artículo *Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales*, habló sobre el problema que podría ocasionar identificar a las comunidades negras únicamente desde las huellas de africanía y un pasado común, la adscripción a un territorio delimitado, la homogeneidad alrededor de las prácticas culturales. Porque ocasiona una “esencialización de la cultura” que claramente se percibe en el discurso de los estudiantes en el momento de referirse a las Comunidades Negras, ya que tienden a deshistorizar, naturalizar e invisibilizar las memorias concretas y actualizadas de la diversidad de población afrocolombiana que hay en el país. “Asimismo, inscribir la memoria colectiva en el orden de un recuerdo ligado a supuestos pasados compartidos, como la ascendencia africana, el pasado de esclavización vivido, puede conducir al ocultamiento de las formas que adquiere la memoria social concreta” (pág. 169)

En la institución educativa Altamira suroriental, los estudiantes hablaron de la importancia de la Cátedra en lo correspondiente a los aportes desde la historia, geografía y ciencias naturales; en concreto cuando la docente Stella en sus clases de etnobotánica habló de la historia de la lengua creole en relación con la comunidad de San Andrés y Providencia y como está se veía reflejada en el momento de nombrar las plantas, e igualmente en el proceso de siembra por parte de los niños y niñas de la isla. Asimismo, hablaron de la importancia de los peinados “afro” pues era a través de estos que se habían podido escapar de su condición de esclavizados y traer las semillas de su territorio que actualmente hacen parte de la flora del país. En efecto, los estudiantes reconocen la geografía e historia en relación con la etnobotánica enseñada por los afrodescendientes,

no solo desde el proceso de la colonia, sino desde lugares específicos de Colombia, valorando la importancia de la naturaleza y la relación horizontal que debe mantenerse con la misma. Esto ha generado que los estudiantes aprecien las plantas, pues gracias a los saberes afrocolombianos es que ellos han podido llegar a conocer el poder de las plantas medicinales para calmar sus dolores, sin recurrir a fármacos. “Considero que si nos han aportado porque aprendemos más conocimiento, nos enseñan a valorar su cultura, saberes que no enseñan los blancos” (Grupo de discusión, 30 de abril de 2019)

Como resultado del abordaje metodológico y pedagógico que le ha dado la docente Stella Escobar a la implementación de la Cátedra, se observó el pensamiento crítico de los estudiantes ante las lógicas hegemónicas de Occidente y la interiorización de los conocimientos etnobotánicos para aplicarlos en la vida cotidiana, pues no solo les ha permitido generar un diálogo con la naturaleza en condiciones de respeto y reciprocidad sino a valorar los conocimientos no eurocéntricos, especialmente los de las poblaciones afrocolombianas. Sin embargo, la visibilización de estos saberes únicamente desde zonas costeras y ribereñas, ha generado que los alumnos identifiquen a las Comunidades Negras desde una territorialidad específica como es la Región Pacífica o Región Caribe. Negando los procesos de construcción de identidades negras desde espacios urbanos (Agudelo C. , 2004) o desde regiones que históricamente no se relacionan con las poblaciones afrocolombianas, por ejemplo la Región Andina.

En cuanto al colegio Jean Piaget, los estudiantes reconocen los aportes afrocolombianos principalmente desde asignaturas como la danza y el deporte desde aspectos que tienden a folclorizar la cultura y no aportar una reflexión crítica desde los contenidos. Aun así, conocen superficialmente la historia relacionándola directamente con la esclavitud y el proceso de Independencia que se dio gracias a los afrocolombianos. Los aportes desde la tradición oral que han permitido conocer otras historias diferentes a las hegemónicas y la lucha por sus derechos. “Ellos le han aportado culturismo al país, como aprender a ser más humanos, aprender a respetar aborígenes, etnias, opiniones, eso lo han enseñado ellos” (Grupo de discusión, 29 de abril de 2019). Retroalimentando, los estudiantes de esta institución resaltan temáticas que han aprendido pero que no han interiorizado como mecanismo para contrarrestar la memoria colectiva dominante, ya que varios mencionaron que eran temáticas que no les parecían importantes ni interesantes,

generando solo admiración por deportistas colombianos famosos y agrupaciones musicales.

9.2. Significar la alteridad

Los imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre la población afrocolombiana radica en marcadores étnicos basados en el racismo que se representa por medio de estereotipos, los cuales no se han logrado contrarrestar con el abordaje pedagógico de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ya sea porque en ciertos aspectos las docentes continúan reproduciendo y reforzando estos estereotipos, y/o porque el racismo y discriminación racial se escapa del ámbito educativo, en tanto se sigue proliferando en otros espacios como por ejemplo el entorno en donde se desenvuelven los estudiantes, los medios de comunicación, instituciones estatales y demás, que siguen manejando lógicas discursivas para que el imaginario colectivo hegemónico siga vigente.

Empero, hay una participación activa por parte de las docentes Rocío Quintero y Stella Escobar para que la Cátedra haga parte formal y permanente del currículo escolar como proyecto pedagógico transversal, con la finalidad de que se mitiguen estas prácticas raciales, aunque ellas de forma inconsciente las reproduzcan en ciertos aspectos. Esta participación activa ciertamente ha generado procesos de visibilización de las Comunidades Negras por parte de los estudiantes, pues, aunque en su esquema de pensamiento sigan reproduciendo estereotipos, han aprendido a valorar los conocimientos de estas poblaciones y aplicarlas en la vida cotidiana, siendo el caso de la siembra en sus hogares o del respeto por saberes que se excluyen de la educación tradicional.

En conclusión, la correspondencia existente entre la forma en cómo se implementa la Cátedra y los imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre los afrocolombianos, es evidente porque se refleja en el discurso que manejan los estudiantes y la forma de referirse a las comunidades negras. En este sentido, el proyecto de las docentes se ha centrado principalmente en visibilizar la historia, la cultura, tradición oral, los aportes a la cultura colombiana, sin profundizar en la transformación de los estereotipos, generando la continua reproducción y representación de los mismos.

10. Conclusiones

La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha sido uno de los logros más importantes de la militancia negra a nivel nacional, pues ha sido un proyecto educativo ligado a una propuesta identitaria que promueve la transformación en el ámbito educativo, a partir de visibilizar los aportes de las comunidades negras en todos los campos del saber y en abordar el racismo y la discriminación racial para mitigarla.

La importancia de este trabajo radica en abordar los imaginarios sociales que se han construido de los afrocolombianos a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde diferentes asignaturas, en este caso ciencias naturales, español y sociales. Lo que ha permitido dar cuenta de la vigencia de estereotipos sociales en el imaginario colectivo de los estudiantes e inconscientemente como se siguen reproduciendo en el aula de clases.

El debate gira en torno a cómo se ha venido implementado la CEA desde diferentes áreas del conocimiento y que pedagogías utilizan para enseñarla. Desde este abordaje, se pudo observar que la docente que implementa la Cátedra desde el área de ciencias naturales, se basa en una pedagogía crítica y decolonial, en donde pone en constante tensión el conocimiento de “occidente” por medio del diálogo, e invita a la reflexión de los estudiantes para que deconstruyan conscientemente los conocimientos eurocéntricos impuestos y asuman una postura activa y crítica frente al contexto en el cuál se desenvuelven. Dando a conocer otra construcción de conocimientos, específicamente los aportes de los afrocolombianos desde la etnobotánica.

Por su parte la docente que implementa la Cátedra desde el área de español, se basa principalmente en visibilizar los aportes de los afrodescendientes desde la diáspora africana y como ha perdurado en las costumbres y saberes de la población afrocolombiana actualmente. La pedagogía utilizada por ella se relaciona con la interculturalidad funcional, pues no cuestiona el sistema imperante, promoviendo el diálogo y el respeto

hacia las comunidades afrocolombianas sin hacer una lectura crítica de las desigualdades sociales vigentes.

Por otro lado, los imaginarios sociales que han construido los estudiantes hacia los afrocolombianos, visto desde un contraste de asignaturas, no muestran diferencias significativas pues la mayoría de estudiantes identifican a los afrocolombianos desde una marcación racial, reproduciendo estereotipos que son representados desde una lógica de poder eurocéntricas y rígidas. Estas representaciones prejuiciosas excluyen y ponen límites simbólicamente al otro inferiorizado, es este caso las Comunidades Negras. Esto se evidencia en las prácticas discriminatorias que han asumido los estudiantes, en donde excluyen/no excluyen a los afrocolombianos de acuerdo a factores geográficos, posición social, grupo etario y género.

En efecto, el discurso manejado por los estudiantes para referirse a las comunidades negras, se basa en un racismo estructural que se expresa a través de un conjunto de valores y adjetivos negativos, un racismo emotivo y de costumbre que lo único que hace es significar a estas poblaciones a partir de características inherentes a su cuerpo. Sin embargo, es importante resaltar el proceso de deconstrucción de estos imaginarios dominantes por parte de algunos estudiantes, ya que han empezado a cuestionarse sobre la generalización de los estereotipos, comenzando a valorar y visibilizar los aportes de los afrocolombianos en otras áreas del conocimiento diferentes a la música, el arte, los deportes, el baile y la gastronomía.

Existe una correspondencia en el discurso manejado por las docentes en el aula de clases y los imaginarios sociales que tienen los estudiantes hacia los afrocolombianos, debido a que adscriben a estas comunidades representaciones comunes, alrededor de una historia común, territorios delimitados, prácticas culturales tradicionales en torno a la defensa de la naturaleza. Produciendo que se invisibilice la diversidad de culturas afrocolombianas que se encuentran en territorio colombiano, y han construido su cultura desde contextos diferentes. Esto ha generado que tanto docentes como estudiantes reproduzcan imaginarios sociales que se han construido hegemónicamente sobre las poblaciones afrodescendientes.

Por ende, es importante que la Cátedra sea abordada desde diversos contextos, partiendo claramente de una historia común como parte del reconocimiento de la diáspora africana y las huellas de africanía en territorio colombiano; e igualmente tener en cuenta historias concretas de Comunidades Negras que han construido sus referentes identitarios por fuera de un pasado común.

Para que la implementación de la Cátedra sea efectiva en cuanto a la visibilización de los aportes de las comunidades afrocolombianas, mitigación del racismo y la discriminación racial en la escuela, es necesario que se realicen unos lineamientos más claros y de acuerdo a cada asignatura pues los docentes no tienen una guía clara de cómo implementar la Cátedra, convirtiéndose la enseñanza en un proceso autónomo que en diversas ocasiones puede fortalecer el racismo.

También es importante el acompañamiento permanente de la Secretaría de Educación en el proceso de implementación, seguimiento y evaluación de la CEA. Igualmente, la formación de maestros, para que la Cátedra tenga un mayor campo de acción e intensidad en el currículo.

Además de los avances de este trabajo en el campo de la sociología de la educación y en la sociología de los imaginarios sociales como campo de significado de la acción social, queda la investigación abierta a futuros estudios, teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones. Primero, es pertinente profundizar en el análisis de la pedagogía utilizada por los docentes para implementar la CEA, pues es a partir la enseñanza que se puede llegar a conocer epistemes dominantes y como pueden modificarse.

Finalmente, estudiar la implementación de la CEA en cursos donde lleven más de dos años trabajándola, porque si se estudian en un período corto de tiempo no es posible evidenciar la transformación de los imaginarios sociales sobre las Comunidades Negras en el campo educativo, cómo ha influenciado en su discurso y en su capacidad de significar.

11. Bibliografía

- Agudelo, C. (2004). No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia. En E. Restrepo , & A. Rojas (Edits.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca. Colección políticas de alteridad.
- Aliaga Saénz, F. A., Basulto Gallegos, O. F., & Cabrera Valera, J. (2013). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social*(9), 136- 175.
- Amigo Dürre, R. (2017). Entre la otredad y la mismidad. Dos ejemplos de los usos y abusos de ideas racialistas en Chile actual. *Actuel Marx Intervenciones*(22), 13-30.
- Arocha Rodríguez , J., & Moreno Tovar, L. (2007). Andinocentrismos, salvajismo y afro-reparaciones. En C. Mosquera Roser- Labbé, & L. Barcelos (Edits.), *Afro-reparaciones. Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (págs. 587- 614). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. D., & Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*(27), 94-105.
- Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero Matas, F. Randazzo, & J. L. Pintos, *Nuevas posibilidades de los Imaginarios Sociales* (págs. 1- 139). Santa Uxia de Riveira, España: CEASGA.
- Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cabaluz, F. (2017). Educación, racismo y descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui. *Actuel Marx Intervenciones*, 153-174.
- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). La cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*(34), 9-21.
- Cano Gestoso, J. I. (1993). *Los estereotipos sociales: El proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carretero Pasín, E. (2010). El "imaginario social": un marco teórico para el análisis de la realidad social. En E. Carretero Pasín, *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social* (págs. 1- 193). Barcelona: Erasmós Ediciones.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 527- 538.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2014). Entre invisibilidad y reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX. *Revista Educación y Cultura FECODE*(105), 35-47.

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria* (Vol. 1). Barcelona: Tusquets Editores.
- Chaparro, J. A. (s.f.). "Es que tenía que ser negro": estereotipos y relaciones sociales.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993*.
- Cuevas, A. M. (2019). *Más de 4.000 estudiantes afrocolombianos en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá. Obtenido de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mas-de-4000-estudiantes-afrocolombianos-en-los-colegios-oficiales>
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo "negro" entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia)*. Bogotá: IFEA-ICANH-Uniandes-Observatorio del Caribe.
- de Friedman, N. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: Presencia e invisibilidad. (J. Arocha, & N. Friedman, Edits.) *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*.
- De Zubiria Samper, S. (2007). Neorracismos o nuevas formas de racismo: un debate ético inaplazable. *XIII Seminario Internacional de la Biética de la Universidad del Bosque*, 229-246.
- Dittus, R. (2011). El imaginario social del otro inferiorizado. Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo. En J. Roca, J. Valero Matas, F. Randazzo, & J. L. Pintos, *Nuevas posibilidades de los Imaginarios Sociales* (págs. 1- 139). Santa Uxía de Riveira, España: CEASGA.
- Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. México: Fondo de Cultura económica.
- Escobar Villegas, J. C. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Escobar, M. E. (2019). Creole- San Andres. Lectura y etnobotánica.
- Espinosa, A., & Cueto, R. M. (2014). *Estereotipos raciales, racismo y discriminación en América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Felipo, J. (2016). Michael Jordan, el deportista que más dinero ha ganado nunca. *Mundo Deportivo*.
- Ferrão Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I* (págs. 145- 161). Quito, Ecuador: Ediciones Abya- Yala.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de libertad*. Santiago de Chile: s.n.
- Freire, P. (2005). *Pedagogías del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galván, S. (1999). El mundo étnico- racial dentro del feminismo latinoamericano. *África, América Latinaa. Cuadernos N 19*, 33-38.

- García Ortiz, J. C. (2014). *Niñas y niños afro, Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto Mestizo. Cátedra de Estudios Afrocolombianos como estrategia de inclusión social*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Facultad de Sociología.
- González, A. E., Grueso Bonilla, A., Taboada Tapia, C., Riascos, K., Hurtado Martínez, M. L., Bogotá Reina, Y. F., . . . Bustos, M. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá: avances, retos y perspectivas*. Bogotá: Bogotá Humana. Obtenido de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/573>
- Hall, S. (2010). ¿Qué es lo "negro" en la cultura popular negra? En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envion editors.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del "Otro". En S. Hall, E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Edits.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envion editors.
- Jaxon, J., & Lei, R. (2019). The Acquisition of Gender Stereotypes about Intellectual Ability: Intersections with Race. (R. Shachnai, E. Chestnut, & A. Cimpian, Edits.) *Journal of Social Issues*.
- Jiménez, D. A. (2005). *Dinámicas y ejercicios de visibilización afrocolombianos, en colegios distritales. Una aproximación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Jiménez, D. A. (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*, 34, 87-103.
- Malpica Rodríguez, L. S. (2018). *La embajadora Afro*. Bogotá: Tagigo.
- Martínez R, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Mena García, M. I. (2016). *Racismo e Infancia: Aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes*. Bogotá: Paperback.
- Meneses Copete, Y. A. (enero-junio de 2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63.
- Meza, A. (2003). Trayectorias de los afrodescendientes en el comercio callejero de Bogotá. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 71-104.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *La Revolución Educativa Plan sectorial 2002-2006*. Bogotá: Quebecor World Bogotá. Obtenido de Normatividad Básica para la Etnoeducación: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Interior. (s.f.). *Decreto 1745 de 1995*. Obtenido de <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/decreto-1745-de-1995-2>
- Molina, I., & Raña, K. (2017). Una perspectiva interseccional para abordar la globalidad del racismo. En *Racismos* (págs. 109-131). Chile: Actual Marx Intervenciones.

- Moretta , Y. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista Espacios*, 39(51), 18.
- Mosquera Rosero- Labbé, C. (2010). Introducción: La persistencia de los efectos de la raza, de los racismos y de la discriminación racial: obstáculos para la ciudadanía de personas y pueblos negros. En C. Mosquera Rosero- Labbé, & C. Rodríguez Garavito, *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras* (págs. 17-114). Bogotá: Lecturas CES.
- Múnera , A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía del siglo XX colombiano*. Bogotá: Planeta .
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Obtenido de Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Desarrollo en la adolescencia: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ospina Ruíz, M. Y., & Quintero Garzón, R. (2010). *África también es tu raíz*. Bogotá: I.E.D. MANUELA AYALA DE GAITÁN J.M.
- Padrón G., J. (2001). La estructura de los procesos de investigación. (D. d. Postgrado, Ed.) *Revista Educación y Ciencias Humanas*(17), 1-6.
- Pintos, J. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *miradas*, 13, 150-159.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión- exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. (C. S. Humanidades, Ed.) *Semata*, 16, 17-52.
- Quijano, A. (2010). ¡Qué tal raza!. En C. Mosquera Rosero- Labbé, A. Laó-Montes, & C. Rodríguez Garavito (Edits.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras* (pág. 992). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales- CES. Universidad del Valle .
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de Multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 157-173.
- Rodríguez Ayala, L. J. (2016). *¿Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Casanare? Reflexiones sobre la CEA, discriminación racial en la escuela e identidades de jóvenes negros(as) y afrocolombianos(as) en Yopal, Casanare*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Antropología.
- Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo, & A. Rojas (Edits.),

Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Cali: Editorial Universidad del Cauca. Colección políticas de alteridad .

- Rojas, A. (julio-diciembre de 2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Rojas, A. (s.f.). *Observatorio de territorios étnicos. Una apuesta por la defensa de los territorios.* Etnoeducación y autonomía.
- Rojas, A., & Castillo, E. (mayo-agosto de 2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? (F. d. Universidad de Antioquía, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 11-24.
- Ruiz Cabezas, A., & Medina Rivilla, A. (enero-diciembre de 2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*(14), 6-29.
- Salamanca Aldana, J. A. (2014). *Reglamentación de los espacios y mecanismos de participación ciudadana en el municipio colombiano: ¿en contra de los principios del constitucionalismo moderno y la filosofía participativa de la Constitución Política de 1991?* Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/46508/1/06699839.2014.pdf>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*(13), 71-78.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Etnociencia. Perspectivas pedagógicas de los estudios afrocolombianos para la enseñanza de las Ciencias Naturales.* Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Secretaria de Educación distrital. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.
- Secretaria de Educación, Alcaldía Mayor, Carabalí Díaz, L., Valencia Salas, A. P., & Gonzáles Santos , A. E. (2015). *Guía pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra Estudios Afrocolombianos.* Bogotá: Bogotá Humana.
- Segato, R. L. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En R. Campoalegre Septien, & K. A. Bidaseca, *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (págs. 43- 63). Buenos Aires: CLACSO.
- Serje, M. (2013). El mito de la ausencia del Estado: la incorporación económica de las "zonas de frontera" en Colombia. *Cahiers des Amériques latines*(71), 95- 117.
- Silva Diverio, I. (s.f.). *La adolescencia y su interrelación con el entorno.* Madrid: Instituto de la Juventud.
- Soler Castillo, S. (2013). Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar Bogotá. (UFPR, Ed.) *Educación en Revista*,(47), 111-143.

- Sotelo Manrique, A. C. (2015). *Elementos "educativos culturales" y políticos que configuran las identidades de los maestros e investigadores líderes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá. (Los casos de los maestros de la Red Elegguá)*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Facultad de Sociología.
- Trujillo, I. (2017). Figuras Soberanas del racismo. Elementos para un seminario sobre soberanía y racismo. *Actuel Marx Intervenciones*(22), 53-68.
- Universidad de Jaén. (s.f.). *Introducción a la psicología*. Obtenido de <http://www4.ujaen.es/~eramirez/IntPsi.htm>
- Van Dijk, & Teun A. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*:. Barcelona: Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento. GEDISA.
- Vargas Álvarez , L. M. (2003). *Poética del peinado Afrocolombiano. Tesis de grado para optar por el título de socióloga* . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología.
- Verdad Abierta. (2018). Indígenas y afros, excluidos del nuevo programa de protección para comunidades. *Verdad Abierta*.
- Vergara Sinisterra , I. A. (2011). *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*. Pereira: Univeersidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Viera Bravo, P. (2017). Bárbaro o "buen salvaje". La construcción del Otro indígena en la validación del despojo capitalista. *Actuel Marx Intervenciones*(22), 31-52.
- Villa, E., & Villa, W. (Abril de 2011). La cátedra de Estudios Afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe Seco Colombiano. *Nómadas*(34), 76-92.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en latinoamerica*. Quito, Ecuador: ABYA- YALA.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46).

12. Anexos

Anexo 1. Formato de entrevista semiestructurada dirigida a docentes que implementan la CEA.

1. Nombre del entrevistado
2. Colegio en el que trabaja
3. ¿Cuánto tiempo lleva implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área que se desempeña?
4. ¿Cuáles son los contenidos que ha enseñado en el marco de la CEA?
5. ¿Con qué frecuencia enseña los contenidos de la cátedra?
6. ¿Considera que desde que se implementó la cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área en el que se desempeña, los saberes afrocolombianos han obtenido el reconocimiento por parte de los estudiantes?
7. ¿Considera que la cátedra es atractiva para las y los estudiantes?
8. ¿La cátedra ha generado nuevos procesos de aprendizaje en los estudiantes?
9. ¿Cree usted que desde la cátedra se han decolonizado los conocimientos “occidentales”?
10. ¿Cómo se han asumido estos conocimientos por parte de los estudiantes?
11. ¿Generan el mismo interés que los saberes “occidentales”?
12. ¿Usted ha percibido casos de discriminación racial en su institución?
13. ¿Cree que estas prácticas de discriminación han disminuido o aumentado desde que se comenzó a implementar la cátedra?
14. ¿Considera que la cátedra ha incidido en las relaciones interraciales entre los estudiantes?
15. ¿La Secretaría de Educación ha apoyado el proceso de implementación y difusión de la

Cátedra en el colegio en el que trabaja?	implementación, acción y difusión de la Cátedra?
16. ¿La Institución Educativa en la que trabaja ha apoyado el proceso de	17. ¿Cuáles críticas le haría a la cátedra y a la implementación?

Anexo 2. Sistematización de entrevistas semiestructuradas dirigida a los docentes.

Docente: Stella Escobar	Institución: IED Altamira suroriental.
Entrevistadora: Buenos tardes profe Stelita, ella hace parte de la red Eleggúa y es profesora del Colegio Altamira suroriental, entonces te voy a realizar una entrevista. Primero ¿Cuánto tiempo llevas implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área en la cual te desempeñas?	
Entrevistada: Bueno, listo buenas tardes, en el colegio, en el Altamira llevó 22 años, mentiras llevo 18 años, e inicie a finales de ese otro, pues mucho antes de ser como el tema de cátedra, pero inicie con los saberes en el 96, ósea que llevo más o menos 23 años.	
Entrevistadora: 23 años, listo. ¿Cuáles son los contenidos que has enseñado en el marco de la CEA?	
Entrevistada: Bueno, en el tema de cátedra enseño, por un lado, en la parte ambiental, y de otro lado la parte de saberes etnobotánicos.	
Entrevistadora: ¿Con que frecuencia enseñas los contenidos, una vez a la semana, una vez al semestre?	
Entrevistada: Bueno, nosotros tenemos una clase de etnobotánica digamos que yo en este momento, con la básica secundaria yo trabajo 5 horas, entonces distribuyo las cinco horas en una hora clase, entonces por ejemplo yo trabajo una hora de física, una de química, una hora de etología, una hora de biología y una hora de etnobotánica. Sino que, digamos que todas las clases están como relacionadas, entonces sobre todo yo relaciono mucho el tema de etnobotánica a veces con biología, en la parte botánica de la biología, pues que se enseña en la escuela regularmente; y la etnobotánica, que es ya más propia de los saberes afro.	
Entrevistadora: ¿Pero también depende digamos del grado?	
Entrevistada: Si, ósea, si estoy ahorita en séptimos, entonces trabajo etnobotánica en séptimo, y con once no trabajo precisamente el tema como tal porque ya los muchachos hacen investigación, y en la investigación ellos articulan es lo que ya hemos trabajado.	
Entrevistadora: ¿Considera que desde que se implementó la cátedra, en el área que usted está desempeñando, los saberes de los afrocolombianos han obtenido el reconocimiento por parte de los estudiantes?	
Entrevistada: Pues, desde si, ósea, el hecho de trabajar desde otros saberes, en este caso el saber afro, ayuda que los estudiantes como que logren romper con la idea de que hay un único conocimiento en la escuela, que es el que siempre ha trabajado no, el	

conocimiento occidentalizado. Y eso les permite a ellos mirar que entonces otras culturas también producen conocimiento o producen saberes.
Entrevistadora: Y digamos a partir de estos nuevos saberes, bueno más que nuevos son saberes que siempre han existido, ¿son saberes que se convierten atractivos para los estudiantes?
Entrevistada: Son interesantes porque digamos que no han sido demasiado manoseados, podemos colocar entre comillas, es decir, no circulan como circulan los otros saberes que año tras año casi que es lo mismo, entonces como son saberes ocultos, cuando vos los sacas a la luz y empezas a trabajarlo en la escuela, para ellos se les convierte en una cosa como, venga y ¿por qué eso nunca está escrito? Venga ¿y eso porque los libros no hablan? Ósea, como que logran entender que han estado silenciados. Y eso es bueno, entonces se vuelve interesante para los muchachos y les gusta que uno les cuente muchas historias.
Entrevistadora: Y a partir de esto, ¿la cátedra ha generado nuevos procesos de aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes?
Entrevistada: Si, en el sentido de que se amplían mucho más el conocimiento, por ejemplo, alrededor de la historia, o alrededor de la geografía, o alrededor de la ciencia, porque empezamos a mirar como por ejemplo personajes africanos han aportado a la ciencia o como personajes de acá mismo del país han aportado a la ciencia, Entonces esto permite que ellos amplíen sus conocimientos, pero también que amplíen otras formas de aprender esas otras maneras distintas también de conocer, porque son de alguna forma diferentes.
Entrevistadora: ¿Yo quería preguntarte si tienes conocimiento sobre la decolonialidad del conocimiento?
Entrevistada: Pues con los decoloniales ¿no? Cuando esta gente como ...bueno con Quijano, con Escobar, con Catherine, con esa gente; si, pues uno lee un poco, eh lo que yo siento es que si hay que hacer un proceso de descolonización del conocimiento. Pero lo que yo también siento es que eso a veces se enreda mucho con el tema de la interculturalidad, entonces como que pierde mucho peso si vos vinculas cátedra con interculturalidad o con decoloniales, porque eso siempre va ser más fuerte, digamos ese concepto de la interculturalidad yo siento que es mucho más fuerte si vos lo atravesas con el tema de cátedra, o si vos lo atravesas con el tema de racismo. Y yo ahí si considero que, si bien los decoloniales aportan cosas, porque no vamos a decir que no, a mí me parece que el tema, en mi caso, el tema de cátedra, sobre todo el tema del racismo, hay que trabajarlo por fuera de esas esferas, para darle precisamente el sitio que le corresponde.
Entrevistadora: Entonces, ¿consideras que la cátedra de estudios afrocolombianos ha servido para decolonizar el conocimiento “occidental”, que se ha impartido por años en el aula de clases?
Entrevistada: Si, siempre y cuando se trabaje desde allí, porque igual también puede servir para fortalecerlo; es decir, porque si la cátedra se trabaja mal puede fortalecer el racismo y de hecho va fortalecer mucho más el conocimiento de occidente; si la cátedra se trabaja desde unas orillas distintas, en términos de poner en tensión el conocimiento de occidente, ahí sí puede hacer un proceso de decolonialidad, de resto no, ósea, hay que poner en tensión a occidente mejor dicho; si la cátedra se hace así, sí.

Entrevistadora: ¿Cómo se han asumido estos conocimientos por parte de los estudiantes?
Entrevistada: Yo digo que, con los estudiantes no hay lío, el lío es con los docentes. Con los estudiantes no hay lío porque como uno es el maestro (risas), de alguna manera ellos están como muy a la expectativa de eso que el maestro les da, y entonces ellos no tienen como ningún reparo como en recibirlo, sí?; eso no significa que ellos no cuestionen, que ellos pregunten, que ellos indaguen; pero siempre esa pregunta o esa indagación es más en el sentido de estar diciendo, bueno pero que hay más allá, o como aprendemos mucho más de esto; y sobre todo porque ahí lo más recurrente es como la historia, entonces esas otras historias que te permiten a vos empezar a cuestionar la historia propia; o que esas otras historias le permiten cuestionar la ciencia, sí? Entonces el, digamos que esto da mucho para que ellos entren en un proceso de preguntarse, de cuestionar
Entrevistadora: ¿Y generan el mismo interés que los saberes occidentales?
Entrevistada: Pues, es que los saberes occidentales son disciplinares; los saberes de los afros no son disciplinares, ósea, son más de la vida. Como ellos no han entrado en el mundo de la disciplina por eso también se sienten distintos. Entonces ahí también está el gusto, en que no es una cosa que es de la disciplina por ella misma, ósea, no es el concepto de la ciencia en si por la ciencia misma. Es el concepto de la ciencia que está ligado al territorio, que está ligado a procesos de observación, pero no a una observación que dio la observación del método científico como tal, ósea, no es la observación del fenómeno en sí, sino es la observación del todo lo que sucede alrededor, entonces es un conocimiento mucho más amplio, más cotidiano, más empírico, pero eso no significa que no sea riguroso.
Entrevistadora: ¿Usted ha percibido casos de discriminación en el colegio?
Entrevistada: Si claro. Digamos que en el colegio no es que se den muchos, no. Pero eso no significa que no hayan, pero si se han dado, lo que pasa es que si los hemos sabido tratar. Lo que me gusta de mi escuela es que no solamente yo soy la que lo hago, sino que los maestros, bueno, porque también yo les digo asuman su responsabilidad, esa responsabilidad también es de ustedes, es un problema que usted se evita afrontar. Pero entonces uno entra a apoyar un poco más, pero si, por ejemplo, el año pasado tuvimos un caso de una niña de quinto, hemos tenido casos así de niños como específicos; pero el problema se aborda, se ataca y parecería que hasta ahí llega.
Entrevistadora: ¿Los casos que se presentan son entre estudiantes, o de profesores a estudiantes, o de estudiantes a profesores?
Entrevistada: Yo no he visto una, pero en el 2013 fue que, una maestra le dijo a un niño afro, los muchachos estaban en once y entonces le dijo, estaban haciendo una vaina de Cervantes, entonces ella dijo ¡Ay! Un Cervantes negro; y los muchachos le dijeron profe usted es racista no? Y ella no, pero luego ella me cuenta, entonces yo le digo pues sí; porque no puede ser... ¿es el color de la piel lo que hace a Cervantes? Ese fue un caso. Pero esta maestra, ella si tiene, tenía esas formas, pero igual los mimos muchachos se encargaban como de...que eso es una cosa chévere, o por lo menos la hacían quedar como mal. Pero de los otros maestros no, la gente es como muy respetuosa, la mayoría de ellos, y no, como que, todos somos mucho más familiares, entonces no se les llama como el negrito o esas vainitas así, que venga negro para acá o cosas similares, para

nada. Y entre los niños si se dan los casos, pero ahí es donde los maestros entran a mediar.
Entrevistadora: ¿Cree que estas prácticas de discriminación han disminuido o han aumentado desde que se comenzó a implementar la cátedra?
Entrevistada: Pues de entrada la cátedra no nos ayudaba en mucho, en la escuela hasta el año anterior, como yo era la que venía trabajando en el área de ciencias naturales la cátedra, entonces la rectora dijo que nosotros nos íbamos a encargar de la cátedra y el campo de ciencias en la mañana y en la tarde, en todas las jornadas se trabaja el tema de cátedra. Hay otros maestros, otros campos que trabajan la paz, bueno otras cátedras ahí. En ese caso digamos que se está dando en toda la escuela porque todos los maestros pasamos por todos los cursos, ósea, hay otros maestros por ejemplo que este año a través de unos cuentos que vamos a trabajar, entonces van a empezar a integrar el tema en literatura, sociales con algunos cursos, en ciencias con otros; entonces somos como las tres áreas que estamos allí y en comprensión lectora. Entonces digamos que ya hay un proceso de mayor interdisciplinariedad.
Entrevistadora: ¿considera que la cátedra ha incidido en las relaciones interraciales entre los estudiantes?
Entrevistada: Si hablamos en términos de...digamos con la incidencia positiva, no sé si se podría llamar así, uno diría que sí porque los niños se relacionan bien, ósea, difícilmente usted escucha que le digan a un niño negro, difícilmente...eh lo hacen, pero los otros le caen, o le dicen al otro mire profe lo que este está diciendo, entonces uno interroga, entonces ellos como que ay si profe. Ósea a mí una de las cosas que me gustan es que, uno, no hay una relación del color, vea allá el negro no sé qué más o yo no me junto con usted, no; eso yo no lo percibo. Eso no significa que no se pueda dar, pero uno echa lupa y uno ve que un niño afro con el otro y juegan, y no se ven tanto los niños afro con los niños afro así no, los niños afro con los otros y los otros con los niños afro, entonces ellos son como en todo; eso me parece que es una cosa muy bonita en mi escuela, ósea que los niños no se están protegiendo como en muchas escuelas que todos los niños afro se juntan, en la escuela no; aquí es distinto, aquí si se dan unas relaciones interraciales como muy parejas, como muy de que venga somos del curso, ya; somos amigos y ya, o tenemos esto y hacemos esto, entonces si hay esa cosa como bonita.
Entrevistadora: ¿La institución educativa en la que trabaja ha apoyado el proceso de implementación, acción y difusión de la cátedra?
Entrevistada: Pues no molestan, (risas). Pues apoyan porque no molestan, es decir, que nosotros como maestros tenemos esa libertad de cátedra, en términos de que yo doy mi tema y nadie se mete con mi tema..eh profesora necesitamos esto...ella misma dio vía para que ciencias de todas las sedes, de todas las jornadas trabajan el tema de cátedra. Si ya se viene trabajando entonces hay que apoyarlo y todo; actividades de cátedra todo se apoya. Entonces lo que no hay es muchos recursos, porque ya el Distrito no está dando muchos recursos; pero si yo pido de cátedra los juegos, me los compran; si yo pido tanta cosa ahí está.
Entrevistadora: ¿Entonces los compra el colegio?
Entrevistada: Si, el colegio. Digamos que, si hay respaldo, lo que uno quisiera es que haya más, por ejemplo, pero es que eso no lo hacen con ninguna no. Digamos que haya más seguimiento, como esas vainas, como esa cosa, pero ya es una ponencia más

general de la escuela como en términos académicos. Pero si, uno si siente que si hay cierto respaldo de los directivos.

Entrevistadora: ¿Y por parte de la secretaria de educación?

Entrevistada: La secretaria de educación el año pasado, por allá estuvo Yesenia que estuvo apoyando para mirar un poco la articulación con todos los campos, e igual con la parte curricular ahí estuvo Yesenia. Y de pronto hay veces, han ido a llevar un taller o cualquier cosa ahí. Pues es que la secretaria de educación no hace mucho. Ellos no trabajan una vaina estructural, ellos trabajan una cuestión de coyunturas, que venga yo le mando a esta persona para que acompañe, pero ellos no se meten en la vaina que uno pensaría y uno diría bueno entonces esto aquí se refiere que hay un maestro de cátedra pero que no haya otros maestros...como que estas cosas desde la secretaria de educación no se ven, como que la cosa curricular desde currículo que debería ser agenciar, tampoco. Se ve una vaina que lo que hace como inclusión, pero no está la secretaria de educación apoyando estos procesos, entonces eso no sirve para nada.

Entrevistadora: ¿Cuáles críticas le haría a la cátedra y a la implementación?

Entrevistada: a la cátedra que no hay mucha formación de maestros, aquí hubo un tiempo 2005, 2006, 2007 y un proceso desde la secretaría con la universidad Nacional de formación de maestros en el tema de cátedra, pero igual a eso tampoco se le hizo un seguimiento porque la secretaria hubiera hecho seguimiento a ese tema que es tan delicado, eso no es como yo hacer una vaina de inglés, o cualquier otro no; esto es un tema delicado, ellos debieron haber hecho un seguimiento de esos maestros que entraron a ese PFDP, y de esos maestros como va la implementación, así sea en el colegio, o en el maestro en sí, entonces ahí no hay nada. Entonces eso es una dificultad la falta de formación de los maestros, dos, los maestros se escudan en que ellos no saben, que ellos no saben; y yo considero que un maestro investiga, nosotros como maestros de por si debemos ser investigadores, Ósea que eso es una excusa perfecta para los maestros que no les gusta el tema, y que no quieren hacer nada en este tiempo.

En el tema de la cátedra, pues uno ve que las cátedras dicen que son unos lineamientos, pero es una cosa muy escueta, ósea, eso no tiene una organización, digamos que no hay como unos contenidos. De eso que a los maestros les gusta y frente a esos contenidos como una reflexión como para orientar al maestro más o menos esa es como la línea como que eso no está, ósea la catedra necesita ser pedagogizada, ósea no hay una pedagogía propia de la cátedra, no hay una metodología tampoco de la catedra, no sé si las didácticas porque yo tengo unas didácticas que encasillan mucho, pero si como una vaina, como unos referentes que tenga donde la gente se pueda orientar para hacer un trabajo de cátedra. ¿Porque usted ve los lineamientos y que ve? Nada, usted ve unas dimensiones nombradas, usted ve...que ni siquiera un marco teórico como tal tiene. La cátedra debe ser como se llama eso, no sé si curricularizada, porque si son unos lineamientos curriculares deberían tener un enfoque pedagógico o una cosa metodológica, o una vaina teórica; como esos elementos que te permiten...te sirvan como un norte, que la cátedra está por hacer.

Minutos después...

Entrevistada: yo cuando fui al paseo a hacer una investigación con Biopacifico y el ministerio de educación, eso lo aprendí y por eso yo digo después cuando el tema de interculturalidad que yo empecé en mi escuela con eso, yo dije no la verdad jamás vuelvo hacer un diálogo de saberes porque eso no se da; esos pelados del pacífico dijeron dos cosas importantes para mí: 1¿Para quién cuidamos? No cuidamos para nosotros, cuidamos para los otros y quiénes son los otros, los de afuera 2. Dijeron en los procesos de concertación porque entra el Estado a concertar con las comunidades, en los procesos de concertación se impone lo del Estado y “están dialogando”. Los diálogos se medían por relaciones de poder y este que ha impuesto su conocimiento, y este que tiene la plata es el que tiene el poder.

Yo pongo hacer millones, pobres, pero aquí hay un rico y ese impone; entonces así mismo son los famosos diálogos de saberes, entonces que uno se siente a echar barbache que ay que bacano que la feria, que el folclor, ay no eso no, aquí estamos hablando es del conocimiento, estamos hablando es del saber; ahí es donde yo digo que la interculturalidad no va; y no funciona en la escuela, no funciona; que funcione en la casa y que baile el indígena, y que baile el negro y que baile el otro bueno, que los folcloricen, que los mercantilicen, me imagino que para eso se presta; pero que usted desde la reivindicación de los saberes, usted le vengan a decir que en la escuela se establecen ese diálogo de culturas, eso no. Y yo lo puedo comprobar, mire cuando yo empecé con los famosos encuentros interculturales que hacía como en el 98, y yo me hice un primer encuentro invité a un indígena, a un afro, a una gitana, esos fueron los tres primeros que invite, listo con los chinos hablo el uno, hablo el otro, bueno todo el mundo encantado; después me voy con los chinos al salón y empezamos hablar de lo que habían aprendido, todo el mundo decía indígena, el indígena no y el indígena tal, bueno deje así.

Luego me hice un encuentro en el mismo colegio, los invité y era otra temática, fue la misma vaina. Cuando yo me vengo para el Altamira yo hago un encuentro, invito, bueno ahí fue a una mujer negra, invito también a Dalila, al mismo indígena y a un profesor de la Nacional, el profesor Linares porque él había trabajado...él tenía procesos como investigaciones y eso, pero yo quería la voz de la academia. No señor, él había trabajado por allá con comunidades indígenas y negras por allá en el Choco, ósea que, no me sirvió de a mucho digamos como la academia porque la idea era...pero si nos aportó cosas como a la academia, pero bueno; y terminamos y toda la vaina y eso era indígena. Yo dije, jamás vuelvo a traer a los indígenas acá la escuela, no vuelvo porque es lo que está instalado en la mente de los niños, porque es lo que te han mandado de alguna manera, los antropólogos lo pusieron; entonces yo dije no, yo solamente negros. Entonces ya llevaba al uno, llevaba al otro, la charlita aquí, la cosita acá pero solo de afros para poder darle más peso. Y no era para borrar lo otro, era para centrarnos también, para focalizar lo afro en la escuela, para darle más fuerza.

Entonces yo dije, no, a mí no me vengas con sus cientos chinos de diálogo de saberes, eso no, eso el que es más fuerte siempre seguirá siendo el más fuerte, entonces por eso cuando yo trabajo el tema en la escuela, eh, pues sí, es inevitable decir hay otras comunidades que también tienen esa misma forma, porque no somos los únicos, porque eso ya sería caer en un esencialismo y no se trata de eso. Pero si se trata de a partir de aquí, desde nosotros los afros, entonces desde este desde la cultura afro, también hay otras culturas como estas que tenemos como la misma forma de pensar. Entonces esa relación con la naturaleza es distinta y occidente está aquí solito, pero occidente se las lleva a todas.

Pero entonces que es lo que uno quiere, lo que uno busca con esto es precisamente que ellos logren mirar cual es esa fuerza de occidente, pero que nosotros podemos hacer, así sea, pequeñas resistencias. Entonces como empezamos a decir bueno yo puedo cambiar, vos puedes cambiar, podemos cambiar esa forma como me relaciono, cosas chiquitas, ¿que van hacer incidencia? No sé, pero que se siembran en la escuela y que, uno pensaría que puede ayudar a que estos niñitos sean y que esto se vaya a multiplicar, de pronto, un día cuando no tengamos nada para vivir, entonces ahí nos toca echar mano de esto.

Entrevistadora: Entonces lo que tú dices es que ¿no incide la cátedra?

Entrevistada: No, no incide la interculturalidad. Ósea, incide en la manera que te pone a vos a hablar cosas que no son ¿sí? Ósea, te pone hablar de diálogo de saberes, pero no te dice que ese diálogo de saberes esta mediado por el racismo y que, mientras este mediado por el racismo eso no son seres humanos, esos son sujetos políticos ¿sí? Y un sujeto político dialoga con otro sujeto político y todo lo que esta mediado por el racismo no es sujeto político. Uno se hace sujeto político, pero para la concepción de ellos no es. Entonces es un diálogo que siempre va ser un monólogo, el monólogo que hemos tenido toda la vida de los 200 años de escuela, en términos de la escuela, y es el único conocimiento que sirve, que se impone, que es válido, es legítimo, es occidente, no más.

Nosotros entramos, pero no a dialogar con Occidente, nosotros entramos a poner en tensión y en cuestión a Occidente que es distinto; Además yo porque tengo que dialogar con Occidente, ¿qué voy dialogar? No, yo no tengo nada que dialogar con Occidente, diría yo. Si a occidente finalmente tampoco le interesa dialogar con uno; entonces ese es el ejercicio bacano que uno hace en la escuela. Y en términos de la evolución ellos

que dijeron, que dijo Darwin, que dijo Lamarck, que dijeron ese poco de locos, sencillamente dijeron que los únicos inteligentes de este mundo eran los blancos europeos porque ni siquiera a los de acá no los reconocieron como blancos, ni siquiera a los nacidos acá, los únicos eran ellos.

Y empezamos a decir bueno nosotros también los negros, los mestizos, los hombres, las mujeres ¿por qué? Entonces en el caso, mire que don Miguel no sabía, mire que Mateo Arará no fue a la universidad, pero mire todo lo que sabía, mire este señor, lo trajeron en la época de la esclavización y mire todo lo que sabía ¿quién le enseñó? Y como ellos empiezan a darse cuenta que hay un conocimiento que no se construye en la academia, es el conocimiento de la vida y ese conocimiento no llega a la academia; ósea la academia te enseña una cosa limitada, pero el conocimiento de la vida te lo da la vida misma.

Entonces es como yo en esta vida también aprendo a relacionarme de una manera distinta con seres, como, por ejemplo, los elementos de la naturaleza, como con ellos si puedo dialogar en términos del cuidado, de la protección, de la conservación, del beneficio que yo le doy y que él me devuelve, ósea, son otro tipo de diálogos; como yo empiezo a sentir que yo no estoy acá arriba, sino estoy al lado de, como yo debo entender que mi vida depende de ellos y que ellos no dependen para nada de mí. Para nada en términos de que, que si ellos se acaban yo me acabo, pero si yo me acabo ellos sobreviven, sí. Pero que también yo pueda establecer esas relaciones de interdependencia pues con ellos, pero que seamos unidos porque los elementos químicos nos unen, porque yo tengo los mismos elementos del suelo, de la lombriz, de la bacteria, de todos; ósea como estamos conectados.

Entonces ahí vos como empezas a quebrar ese poder que se ha erigido y que se simboliza mucho, y que entonces yo estoy acá arriba en la pirámide y yo hago con el otro lo que me da la gana, y que yo hago con la naturaleza lo que quiero, porque siempre habrán, digámoslo en términos castellanos, cuentas de cobro que nos va toar pagar ¿por qué? Porque el poder del ser humano va tener un límite, pero la naturaleza es sin límites, Y eso en términos de que, una avalancha nos jodio la vida; un terremoto nos acabó, ósea, a ella quién la controla, quien la controla, no, cayo la cantidad de agua, que cayó, se le cayó la casa, el aguacero siguió; entonces quién es el vulnerable, somos nosotros. Como yo tengo que llevar al niño a que el entienda que somos tan vulnerables y que por eso si yo quiero que la naturaleza me quiera, pues yo tengo que quererla a ella, entonces yo tengo que respetarla, entonces yo no puedo irme a vivir al lado de un rio porque ese en el territorio del rio, yo no puedo coger y cortar todos los árboles del mundo porque a mí se me antoja, porque tengo que construir, porque tengo que pavimentar. ¿con que respiramos?

El conocimiento de occidente digamos que, de pronto no pase la relación, pero yo me estoy basando en un conocimiento que me ha enseñado a destruir, y yo estoy parada en un conocimiento que me ha enseñado a que yo soy el que mando y el que domino. Pero si yo me paro en un conocimiento que me está enseñando que mi relación con la naturaleza es horizontal, entonces yo tengo unas bases distintas desde las cuales voy hacer ese ejercicio, entonces es diferente. Es decir, hay como una coherencia ¿si me entendes? Es como la vida diaria, yo puedo tener un discurso, muy cool, muy no sé qué más pero cuando yo me voy a lo cotidiano nada que ver, entonces vos que decís, uy si mucho discurso, pero yo no le creo. En cambio, la gente puede tener un discurso, pero

ser muy coherente, ¡uy a esa le como el cuento! porque es que mire, esa persona hace eso y dice eso, es muy coherente, es lo mismo. Y podemos estar hablando de las mismas cosas, pero entonces hay uno que me sirve mucho más en términos de yo mirar que si se dan esas relaciones, que, si se entablan de esa manera pero que este que maneja lo mismo me está diciendo, vea es que yo manejo esta carreta, pero es que soy yo el que finalmente está a cargo.

Entonces bajo esas cosas, hay otros con los cuales se puede dialogar y que también enseñan porque la naturaleza te termina enseñando a vos, entonces la naturaleza termina diciéndote cuando se puede sembrar esa planta y cuando no, cuando se puede coger esa planta y cuando no, cuando yo puedo comerme un pollo y cuando no, ¿cierto? Y cuando yo en mi poder me salto eso, entonces yo ya no establezco diálogos con la naturaleza, yo establezco un monólogo con ella porque yo esto diciendo ay es que yo a usted lo crío en 45 días, usted se va saltar 6 meses o 5, lo que está determinado, pero para mí esto son 45 días, yo lo altero y me lo como en 45 días. Ahh pero es que eso va tener repercusiones después porque finalmente que es lo que me interesa, es como yo instrumentalizo la naturaleza y ¿occidente que hace? Instrumentalizar la naturaleza, entonces la vuelve una cosa más del mercado.

Mientras que otras comunidades, otras culturas, y en ese caso entre estas la afro, la instrumentalización no pasa por esa relación con la naturaleza, porque ellos saben que de eso depende la vida, la subsistencia, la existencia ¿si ve? Entonces ahí hay cosas, la pregunta que yo me hago es ¿con quién dialogo? ¿con quién establecemos ese diálogo? ¿con el que domina las leyes del mercado? Que no me va a escuchar jamás; o con la que domina las leyes de la naturaleza de la cuál dependo.

Entonces yo creo que las miradas hay que...bueno si bien estamos si, nuestro mundo es económico, social, político es lo que determina muchas cosas. Pero yo sí creo que hay que darle la vuelta a esta vaina y hay que empezar a mirar es realmente yo de quien dependo; uno puede tener mucha plata ahora, pero vos contra un vaso de agua, a vos la plata no se te va volver líquido, nos morimos llenos de plata; eso es una cosa muy complicada. Pero vos no tenes plata, pero vos tenes ahí un poso de agua, tu vida está garantizada ¿sí? Porque si hay agua hay comida, pero si hay plata no necesariamente. Porque nos metieron en una sociedad del consumo que se mueve con la plata y aquí uno dice, se pueden cambiar cosas; el problema es que los que la queremos cambiar no tenemos el peso que tienen los que tienen el poder, porque son otro tipo de poderes; entonces son cosas de mucha complejidad.

Pero para hacértela más barata, lo que yo siento es que en la escuela es muy difícil desde el saber de la escuela establecer diálogos interculturales con los otros saberes que nunca han estado en la escuela, que de pronto llegan a saber de un maestro o de algunos maestros, pero que usted no puede entrar a dialogar, usted tiene que entrar a cuestionar y es a cuestionar al pensamiento de occidente ¿yo no sé si a eso se le pueda llamar interculturalidad? Aunque hablan de una interculturalidad estructural ¿estructural? No pues, estructural muy bacana, pero ¿qué estructuras son las que se mueven ahí? Y mientras vos no ves las estructuras, vos no podes dialogar con el otro. Es una cosa muy compleja, pero muy bacana, a la larga nada se pierde con intentar en apostarle a esas cosas; además es muy chévere cuestionar las ciencias, si uno se da mucho gusto, sobre todo las ciencias naturales, esto aquí que encontramos, aquí que vemos, aquí que nos están diciendo; ay sí, pero eso ya está instalado muy acá y hay que empezar a mirar ese

ejercicio. Pues que en los niños es mucho más fácil, yo con adultos no me desgasto porque esos adultos ¿pa' que,? usted pierde su tiempo; pero usted con los que sí puede construir es con los pelados, están muchos más abiertos, están menos llenos de mañas, no tienen nada que perder porque todo lo de ellos es ganancia. Un adulto no, porque un adulto tiene mañas, tiene vicios, el poder lo domina, cree que es el más más, no no no, nos metemos en unos rollos muy jartos. En cambio, los pelados, ese poder que usted tiene en la escuela como maestro, es ese poder precisamente que usted tiene para construir con ellos en este otro tipo de diálogos que ponemos en tensión lo que siempre ha dominado. Es con ellos con quien uno puede hacer cosas; y con ellos y con la naturaleza empeñando como podemos establecer...que eso no es fácil, ósea, uno lo cuenta fácil, pero eso también es complicado ¿cierto? Porque son procesos que se generan y porque no es de la noche a la mañana; porque hay unos que son re abiertos, hay otros que no, son más escépticos, eso no les entra como de a mucho pero ahí están. Pero tienen otro tipo de cosas, eso es bien, porque eso también equilibra, y eso también hace que usted tenga que generar otras vainas, eso hace que unos estén más convencidos y otros menos, pero eso está bien.

Pero yo si pongo en cuestión la interculturalidad, así sea la Catherin Walsh que lo diga o el que lo diga; ellos tendrán...y no, eso no significa que lo que ellos están proponiendo pues este bien, eso aquí no se trata de lo que está bien o que está mal; aquí es más bien cómo funciona, ósea, que es lo que funciona realmente en la escuela, y puede que la interculturalidad funcione en otros lados, en otros escenarios, de pronto más abiertos; pero en el escenario de la escuela, pues a mí que me demuestre alguien. Porque también puede ser, pero quien sabe cómo lo harán, a mí que me lo demuestren. Estamos mediados por culturas distintas, una hegemónica, una subalternizada, una racializada, una que ejerce el racismo...complicado.

Entrevistadora: Bueno profe, muchas gracias por la entrevista.

Docente: Roció Quintero **Colegio:** IED Manuela Ayala de Gaitán.

Entrevistadora: Buenos días, el día de hoy voy a realizarle una entrevista para llevar a cabo este proyecto de grado. Voy a empezar por preguntarle ¿Cuánto tiempo lleva implementando la cátedra de Estudios afrocolombianos en la institución?

Entrevistada: desde el 2007, 12 años con este.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los contenidos que ha enseñado en el marco de la CEA?

Entrevistada: bueno, nosotros lo dividimos como en 4 líneas, una desde la llegada de los africanos a América y lo que se denomina la diáspora africana, la tradición oral, la literatura, los saberes ancestrales de las mujeres del pacífico con la construcción de la huerta y la música. Es sobre todo los énfasis que le hemos dado y la otra parte digamos es como a partir de la cátedra debe disminuir el racismo y la discriminación dentro del colegio

Entrevistadora: ¿Y esos contenidos son desde tu área que desempeñas desde español?

Entrevistada: si, desde literatura, ósea, desde literatura digamos desde mi clase yo proyecto la cátedra, pero trabajamos historia, arte todo; pero si hay incidencia en los cursos que yo doy clase a nivel literario.

Entrevistadora: ¿Con qué frecuencia enseña los contenidos de la cátedra?

Entrevistada: pues es que con Martha hemos conformado una red de estudiantes, entonces digamos que eso es semanal, la implementación de esos saberes que luego se proyectan a toda la comunidad. Y en mis clases cada periodo hay alusión a la parte de la diáspora.
Entrevistadora: ¿Considera que desde que se implementó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área que usted desempeña, los saberes de los afrocolombianos han obtenido el reconocimiento por parte de los estudiantes?
Entrevistada: Pues una cosa curiosa en el colegio que ellos ven la cátedra es como de la parte de la ética y de la convivencia, ósea, que este proyecto digamos en los resultados y en las encuestas que se han llevado a cabo en este colegio, todos los años salimos como el único proyecto que contribuye a mejorar la convivencia y a disminuir el bullying y la discriminación.
Entrevistadora: ¿ósea que ha sido muy fructífero?
Entrevistada: Pues no nos habíamos dado cuenta, hasta que hicieron encuestas de que sí.
Entrevistadora: ¿Considera que la cátedra es atractiva para las y los estudiantes?
Entrevistada: Si, si porque lo hacemos de manera lúdica y además tener un grupo de estudiantes que sean quienes proyecten los saberes ancestrales para los demás chicos es llamativo
Entrevistadora: ¿La cátedra ha generado nuevos procesos de aprendizaje para los estudiantes y también para los docentes?
Entrevistada: Si, pues una de las cosas que vimos a lo largo del proceso no solamente que se hayan generado nuevos procesos de aprendizaje, sino que quienes han pertenecido a la red de estudiantes dentro del colegio, la mayoría han continuado de alguna manera con la cátedra fuera del colegio. En la universidad hemos tenido estudiantes que sus proyectos de grado están basados con lo que aprendieron acá
Entrevistadora: ¿cómo se han asumido estos conocimientos por parte de los estudiantes?
Entrevistada: Bien, yo pienso que ellos empiezan a conocer otros saberes y empiezan a entender como a las otras personas, por ejemplo, cuando yo les pongo a ver la película no, no es una película, el documental de “ <i>Eva mitocondrial</i> ”, digamos ellos empiezan a entender que todos somos de alguna manera afrodescendientes y como que empiezan a cambiarle a ellos conceptos que tenían y empiezan a verse de otra manera. Y si lo he visto en once, por ejemplo, con los chicos cuando les pongo el documental.
Entrevistadora: ¿Y digamos con los estudiantes de grado séptimo?
Entrevistada: Digamos que estamos comenzando, entonces ellos están interesados, por ejemplo, hoy me preguntaban profe tenemos que averiguar todo, tenemos que hacer, que exposición no se qué, porque como es de ellos para ellos, y ellos saben que lo van a proyectar a los demás estudiantes; parece ser que eso es bastante llamativo y empieza a ser parte esencial de lo suyo, porque yo les dije que iba con ellos hasta once, con ese grupo.
Entrevistadora: ¿Pero con ellos empezaste en sexto?
Entrevistada: si, digamos hicimos una aproximación, entonces la aproximación es la huerta, entonces es algo llamativo para todos. Y luego empezar con rondas, con cosas que les hagan recordar que lo afro está presente en todo lo que hacemos.
Entrevistadora: ¿Genera el mismo interés que los saberes occidentales?

Entrevistada: Pues yo creo que si es más llamativo para ellos. Sí, porque son cosas nuevas, digamos ellos no sabían de la etnomatemática y eso les ha parecido como ¿Ah, como así? Yo les digo es que tenemos una visión sesgada de lo que ellos hicieron para nosotros entonces vamos a mirar. Lo de la filosofía de cómo ayudar a los otros a partir como del corazón, eso también es llamativo para ellos, a ser más solidarios.
Entrevistadora: ¿Usted ha percibido casos de discriminación racial en la institución?
Entrevistada: Si hay, pero digamos acá no son tan marcados, y el hecho de ser nosotras “las protectoras de”, siempre que hay un caso así, que un niño ve a otro, inmediatamente nos llaman, profe vea, tal le dijo al otro de tal manera o se está burlando de. Y hemos tratado de evitar ese tipo de cosas siempre. Aquí hubo una vez una, que inclusive nos llamaron de Secretaria de Educación, pero no era tanto de racismo, sino que la niña utilizó eso para decir que los profesores la discriminaban y lo que realmente de fondo era que ella no había hecho las cosas bien y quería que le aprobaran el grado, porque ella había cometido unas faltas muy graves en el colegio, entonces ella se escudó en el hecho que era afrodescendiente y que la habían discriminado. Pero cuando hicieron la investigación de la Secretaria, no hubo ningún caso. Pero acá es poco, al comienzo sí, pero digamos que a medida que van viendo esto se va.
Entrevistadora: Y a medida que han implementado la cátedra ¿Ha disminuido?
Entrevistada: Si, sí. Y lo que yo te digo, cualquier medio rasgo que haya los chicos inmediatamente nos buscan y nosotras hablamos con ellos y con los papás, siempre con los papás.
Entrevistadora: ¿Pero aquí solo se implementa la cátedra en literatura o en otras áreas?
Entrevistada: No, digamos desde mi clase se hace, pero digamos con Martha programamos para que se hiciera para todo el colegio. Con historia no hemos podido como hacer el click, pero pues no importa, igual lo hacemos sin ello.
Entrevistadora: ¿Considera que la Cátedra ha incidido en las relaciones interraciales entre los estudiantes?
Entrevistada: Lo que pasa es que yo trato de que no haya ese sesgo ahí, esa diferencia, sino siempre hablarles de cuánto debemos respetar al otro, a veces sin hacer alusión a la cátedra, sino solo por el hecho de estar ahí sentados debemos respetarnos. Acá más que racial, a veces, es que los niños que tienen alguna dificultad a ellos yo pienso que más les hacen a veces cositas feas, se burlan de ellos. Pero acá no es tan marcado, hay un chiquito, y yo ya hable con la mamá, pero yo ya vi que el problema viene de la casa, y eso que ellos son de Cali; pero está muy muy muy marcado la manera como la mamá se expresa entonces yo la escuche y dije no, el problema no es del chico solamente, es de la mamá también, entonces toca seguir trabajando con la mamá porque el chico si es bastante ofensivo con las niñas sobre todo.
Pero es de tipo regionalista, entonces hay una niña de la costa y hay una niña de Venezuela, pero la cosa es fea, es grave. Yo ya hice reunión con ellos y todo eso porque me parece fea la manera como él se expresa de las niñas, pero es en especial de ellas dos, pero por ser una afrodescendiente y la otra es de Venezuela.
Entrevistadora: ¿Y eso se presentó este año?
Entrevistada: El año pasado, un chiquito de sexto, y yo ush Dios mío. Y yo hablé con él y no reconoce, ósea, no reconoce que él hace eso; entonces la mamá como que lo apoya mucho entonces es más difícil, pero digamos que eso sigue estando latente ahí.

Este año lo que hicieron fue no ponerles a las chicas ahí porque era muy duro la manera en que él las trataba, pero esa o es la forma, pero con él es difícil, es complicado.
Entrevistadora: ¿Pero digamos desde que empezaste a trabajar la cátedra, digamos las relaciones entre los estudiantes han mejorado?
Entrevistada: Si cambian claro, a veces algunos chicos no entienden y entonces ay, pero usted si molesta, si eso no pasa nada que yo le diga negro, y yo les digo: usted le ha preguntado a él que ¿le gusta?, ¿Cómo se siente? Y ellos se justifican ay pero que, eso no tiene nada, entonces yo le echo todo el discurso, le hablo y pues algunos sí, pero siempre hay alguno que otro que no.
No, y es que yo siempre he dicho que todo lo que usted programe no va tener el ciento por ciento de la reacción que uno espera, pero con que cambien unos usted sabe que eso se va replicar y eso va ser positivo.
Entrevistadora: ¿La Secretaria de Educación apoya el proceso de implementación, acción y difusión de la cátedra en el colegio?
Entrevistada: Si, pues nosotras siempre hemos estado apoyadas por la Secretaria, es de los pocos proyectos y siempre nos tienen en cuenta para muchas cosas. Pero nosotras igual hemos hecho, porque a veces el problema no es de allá, el problema es aquí que, a veces los maestros no entienden; como un profesor me dijo una vez: es que la bobada esa de afro, como si aquí no pasa nada de eso ¿para qué? Piensa él que religión es más importante que la bobada esa de afro y yo le decía: profe no es la bobada de afro, mire en el mundo que está pasando a nivel de discriminación y la gente se sigue sintiendo rechazada, entonces tenemos que hacer algo y no es la bobada de afro. Y él se pone bravo si le quito una horita de su clase para hacer la bobada de afro.
Entrevistadora: ¿Y digamos aquí desde la institución les han brindado los recursos para implementar la cátedra?
Entrevistada: Eh sí, yo creo que de todos los que usted escucha, inclusive Stella, nosotros si tenemos recursos propios, en el colegio si nos tienen en cuenta, nos ganamos ese derecho.
Entrevistadora: ¿Pero digamos la secretaria a ustedes les brinda los recursos?
Entrevistada: No, el colegio. Nosotros lo que nos hemos ganado es varias cosas, entonces una vez vino INCITAR, y nos regalaron unas cosas para el proyecto, otra vez nos ganamos una plata de un proyecto que se llamaba PROMETEO, y compramos cosas para el colegio. Digamos por fuera la Secretaria como tal de darnos plata no; pero otras entidades si nos han dado, nos hemos ganado recursos.
Entrevistadora: ¿Cuáles críticas le haría a la cátedra y a la implementación de la misma?
Entrevistada: Yo a veces veo, digamos cuando hemos tenido esos encuentros no tanto como en la red sino a nivel más distrital y eso que, la gente sigue pensando que implementar la cátedra es hablar de los bailes y eso, como que no han entendido que eso debe trascender, que se debe mostrar de otra manera los aportes y por eso la gente como que dice: pero si es lo mismo de siempre, ¿luego no son los bailecitos esos? No, yo pienso que hay que trascender, hay que enseñarle el valor del otro a las personas; y a veces no hacer tanto énfasis, porque yo he sentido que si uno dice: ay yo soy blanco, pues porque uno en el lenguaje lo tiene, pero uno sabe que no es blanco, uno es mestizo; entonces ellos ahí mismo, pero es que tú no eres blanca, eres mestiza. Y yo digo no, es que no es una pelea de color de piel, sino es enseñarle al otro que te tiene que valorar y

punto, no importa si eres azul, verde, morado, amarillo, no; y que esos saberes que ellos trajeron se deben valorar y que la gente no tiene ni acceso a eso, ni ha entendido que eso está en nuestro quehacer diario, y que nosotros tenemos de uno, de los otros y de los otros, de indígenas, de españoles y de afros; como todos y que están ahí todo el tiempo.

Entonces yo les digo: vea cuando estamos comiendo bandeja paisa, estamos recordando que eso es un plato afro, no es paisa. Entonces empezamos a valorar desde ahí, desde lo mínimo hasta todos los saberes en música, pero no como que yo sea buen bailarín, porque ellos a veces también hablan que solamente: ay es que no hay nadie que baile como nosotros; entonces a que jugamos, ellos reproducen estereotipos, yo a veces los oigo y jummm. Y si, a veces hemos tenido dificultades, pero yo pienso que falta mucho, de verdad, mostrar todos los aportes que ellos hicieron. La literatura implementarla dentro de los programas de educación, y por ejemplo ellos no han logrado eso en la Secretaria, ósea, que haya un momento donde diga literatura afro y eso se enseña. Yo trato todo el tiempo de estar metida con el cuento afro en la literatura; por ejemplo, este año voy a leer con once *Americana* de Chimamanda, entonces ya lo compré, ya lo estoy leyendo para trabajarlo con ellos. Y todo el tiempo estoy metiendo, buscando poemas, cosas que tengan que ver y decirles a los chicos, mire acá están los aportes. Y ellos si lo escuchan a uno, pues bueno ellos dicen que yo soy apasionada en el cuento, sí, yo no sé cómo contaré las cosas, pero ellos dicen que, si sienten eso y les gusta, les llama la atención. Yo pienso que también es eso, que uno esté convencido de lo que está diciendo no por hacerlo...a mi si realmente me gusta meterme en ese cuento y decir vea, es que hacemos parte de esta historia.

Pero yo creo que, si falta unos lineamientos mucho más claros, porque yo he escuchado algunos y yo digo...pero si, por ejemplo, me gusta lo que hace Ángela con etnomatemáticas porque es muy preciso, mire estos son los aportes, así. O lo que hace Estella, no es que Estella para mi ella es mi mayor maestra, todo el tiempo, sí. Yo no soy capaz de hacer algo sin consultarle a Stella primero porque ella sabe mucho o a María Isabel...porque ella me tiene a mi mucho en cuenta.

Entrevistadora: Bueno profe, muchas gracias por la entrevista.

Docente: Docente Wilson Bastidas	Institución: Colegio Jean Piaget.
Entrevistador: Bueno, Buenas tardes la entrevista es para llevar a cabo mi proyecto de grado, ¿entonces por favor me regala su nombre completo? Y su profesión	
Entrevistado: Mi nombre es Wilson bastidas y soy profesional en ciencias sociales.	
Entrevistador: ¿En qué institución educativa trabaja?	
Entrevistado: Eee actualmente laboro en la unidad educativa Jean Piaget	
Entrevistador: ¿Cuánto tiempo lleva implementando la cátedra de estudios afrocolombianos al área que desempeña?	
Entrevistado: Pues aproximadamente llevo manejando el tema de catedra afrocolombianidad hace 2 años, pues yo ya llevo trabajando más tiempo en el colegio pues la catedra de afrocolombianidad la venia manejando otra docente de la institución pero pues yo aproximadamente desde hace dos años para acá la vengo manejando yo.	
Entrevistador: ¿y más o menos en que cursos está implementando la catedra?	

Entrevistado: Bueno pues Principalmente se me ha tocado en grado octavo y noveno con ellos he venido trabajando hasta este año fue que tuve que trabajar con los chicos de sexto y séptimo como tal.
Entrevistador: Cuáles son los contenidos que ha enseñado en el marco de la cátedra
Entrevistado: bueno pues principalmente lo que lo que se ha enseñado es digámoslo el aporte a la cultura de lo que ha sido o lo que han hecho la comunidad afrocolombiana en nuestro país digámoslo rescatando así mismo unos personajes importantes que han sido muy reconocidos dentro de la historia de nuestro país tanto por sus aportes culturales como en el ámbito de la política, como en el ambiente económico también y pues haciendo también una breve reseña digámoslo así de los orígenes precisamente de los pueblos afro digámoslo así desde África y demás y su reconocimiento cultural igualmente también desde esos pueblos
Entrevistador: Con qué frecuencia enseñar los contenidos de la cátedra
Entrevistado: pues aproximadamente o sea nosotros acá trabajamos e digámoslo así semestral entonces en un semestre cuando vemos en cívica pues si manejamos otros temas pero en el caso Cuando tenemos cátedra de la paz incluimos lo que tiene que ver con Afrocolombianidad Entonces digamos lo pues aproximadamente en el tercer periodo es donde estamos como abordando ese tema de lo de afrocolombianidad
Entrevistador: ¿tercer y cuarto periodo o solo tercer periodo?
Entrevistado: solo tercer periodo porque ya en el cuarto digámoslo pues tratamos de generalizar en otros conceptos como el conflicto y el conflicto colombiano entonces se vuelve algo así como más heterogéneo la temática
Entrevistador: ¿considera que desde que se implementó la catedra acá en la institución y especialmente en el área que usted se desempeña, los saberes de los afrocolombianos han obtenido el reconocimiento por parte de sus estudiantes?
Entrevistado: pues yo encuentro que en la generalidad de los casos los alumnos acogen muy bien digámoslo estos conocimientos acerca de la importancia de la comunidad afro y asimismo de los aportes que han hecho en este caso la comunidad afrocolombiana como ya lo decía los diferente aspectos culturales políticos y demás entonces pues ellos han logrado de alguna manera reconocer también identificar la importancia de estos pueblos dentro de nuestra cultura colombiana
Entrevistador: ¿considera que la cátedra es atractiva para las y los estudiantes?
Entrevistado: umm yo diría que Pues hay algunos digámoslo siempre hay algunos estudiantes que uno les ve una mayor preocupación y así mismo un mayor interés por la temática pero pues hay otros que de pronto si no son como tal o no les veo uno como tanto interés por dichos saberes o por lo que uno está tratando de inculcarles frente a la importancia a ellos entonces diría yo que como digámoslo algo indefinido osea hay un grupo de muchachos que se les ve el interés de querer conocer y de querer saber acerca de esa importancia y hay otros que son más indiferentes a la temática
Entrevistador : ¿la cátedra ha generado nuevos procesos de aprendizaje en los estudiantes?
Entrevistado: Sí pues yo lo enfoco principalmente digámoslo en el interés y asimismo la importancia que algunos de ellos le han dado precisamente al reconocimiento de la importancia de esa diversidad cultural en el país en el que nosotros estamos y que dentro de ello pues está así mismo la comunidad afro y los aportes que ellos también han hecho a Colombia en nuestro país a la historia que hemos tenido

Entrevistador: ¿cree usted que la cátedra ha descolonizado los conocimientos occidentales?
Entrevistado: pues..
Entrevistador: o acá en la institución o con los estudiantes?
Entrevistado: Pues yo digo que, precisamente pues digámoslo estamos como en ese marco de a veces querer separar la comunidad afro entonces de alguna manera también se ha hecho como digo yo que cuelga como un doble sentido no por un lado digámoslo se les reconoce a ellos pero por otro lado también como que precisamente pienso que por un lado también logra cómo marginar no sé cómo hacerlos ver distintos y precisamente eso es lo que lo que hemos tratado de Buscar por lo menos algo en el caso personal acá en la institución de Buscar generar es precisamente la inclusión de la comunidad afro de no verlos como algo aparte de acá de nuestro país ni de nuestro continente sino precisamente que han hecho parte también y que son parte integral de toda la comunidad colombiana hablándolo así.
Entrevistador: ¿cómo han asumido estos conocimientos por parte de los estudiantes
Entrevistado: a Pues en general Yo diría que positivo los estudiantes también digámoslo en el caso particular de acá en la institución donde yo estoy laborando pues los muchachos siempre se ha mostrado respetuosos frente a las personas de la comunidad afro y nunca se ha evidenciado digámoslo algún tipo de discriminación como tal ni de más entonces yo diría que digamos si ha sido importante para ellos si les ha servido precisamente pues para eso para el reconocimiento y para para valorar también los aportes culturales de estas comunidades
Entrevistador: yo quería preguntarte digamos los estudiantes que están ahora en grado séptimo es este año que hasta ahora empiezan a ver la cátedra o ya también llevan un proceso?
Entrevistado: pues ellos ya han visto ya han llevado un proceso ya por lo menos en primaria también han tenido que familiarizarse y han tenido ya contacto con la catedra de afrocolombianidad entonces ya han venido manejando el tema y si no son tan nuevos en eso sino que se ha venido manejando eso con ellos
Entrevistador: y más o menos cuánto tiempo se implementó digamos está transversalización de la cátedra acá en el colegio o digamos en las diferentes asignaturas O solamente en Sociales es cierto?
Entrevistado: si la tenemos principalmente en cívica pues digámoslo desde que yo estoy y laborando acá en la institución pues he tenido conocimiento precisamente de esa cátedra afrocolombianidad y pues hasta donde yo tengo entendido pues al menos yo llevó 7 años en la institución y desde eso 7 años se ha venido trabajando el tema de afrocolombianidad Los conocimientos afrocolombianos han generado el mismo interés que los saberes occidentales Pues yo diría que por un lado de pronto no se le ha dado la misma en cuanto a la al valor como tal pienso que sí hemos tratado enfocar en brindarle en darle la importancia de valorar la Asimismo la catedra de afrocolombianidad
Entrevistador: Estos saberes colombianos han generado el mismo interés que los saberes occidentales?

Entrevistado: Yo creo que por un lado no se le ha dado la misma intensidad digámoslo así en cuanto al valor como tal pienso que si hemos tratado de enfocar en brindarle , en darle esa importancia ese valor así mismo a la cátedra de afrocolombianidad pero en todo caso si, hablamos en el sentido de la intensidad de uno abordar el tema y demás pues pienso que si en todo caso pues los saberes occidental van por encima de los saberes de la afrocolombianidad
Entrevistador: usted ha percibido casos de discriminación en la institución?
Entrevistado: realmente no pues, O sea acá ha habido varios estudiantes en la institución en el transcurso del tiempo que llevó qué pues son afro y pues no nunca he sentido así como, o nunca he evidenciado de que haya algún tipo de discriminación hacia ellos ni nada pues Yo diría que como un aporte muy particular que si he notado es que siempre que están las personas o los chicos que han sido afro pero pues a ellos siempre les dicen el negrito , la negrita y tal pero no en un sentido de pronto despectivo de querer digámoslo así de mala fe, sino que siempre ha sido en un terminó, en un buen término y así mismo pues ellos lo han recibido en una forma positiva , nunca he evidenciado así como en el colegio en la institución discriminación hacia ella.
Entrevistador: En grado séptimo hay estudiantes afrocolombianos?
Entrevistado: si hay un chico de un grado séptimo que es afrocolombiano
Entrevistador: De un grado séptimo listo.
Entrevistador: eee Pues es que como dices que no has evidenciado discriminación pero pues esta pregunta es cree que estas prácticas de discriminación han disminuido o aumentado desde que se empezó a implementar la cátedra pero no sé?, o si deseas contestar.
Entrevistado: digámoslo por un lado pienso que las cátedras sí han servido para reafirmar esa posición de valorar a estas personas, también de reconocerlas y así mismo hacerlas iguales y pienso que si ha servido para fomentar en los otros chicos ese respeto hacia hacia estas personas entonces Y pues pese a cómo te decía no he evidenciado casos de discriminación pienso entonces la cátedra ha servido para reafirmar y reforzar también esas posiciones para ellos de respeto y demás
Entrevistador: ¿considera que la cátedra ha incidido en las relaciones interraciales entre los estudiantes?
Entrevistado: Pues yo Considero que en todo caso la cátedra les ha dado herramientas para que ellos precisamente se sientan un poco más digámoslo así más un poco más abiertos a compartir con estas personas , poderse relacionar y a dejar de pronto ciertos mitos o ciertas digámoslo así o ideas que se manejan acerca de las personas que pertenecen a la comunidad afro en todo caso pues considero que si ha sido importante y ha influenciado aparte de que en todo caso también hemos contado con la ventaja de los chicos asi mismo han mostrado unas actitudes muy receptivas de esta cátedra y así mismo pues muy respetuosos con todas los que pertenecen a nuestra comunidad
Entrevistador: ¿la secretaría de educación ha apoyado el proceso de implementación Y difusión de la cátedra acá en el colegio?
Entrevistado: si pues En todo caso por el lado de la de la secretaria de educación si hemos notado que han estado muy pendientes de que se esté implementando la cátedra y de que pues así mismo también se vea como unos resultados de unos avances

de la implementación de esta cátedra entonces pues sí Considero que la secretaría estaba ahí poco digámoslo pendiente precisamente desde la cátedra de afrocolombianidad
Entrevistador: ¿digamos con el tema de recursos o materiales para la implementación de la misma, la secretaría pues ha tenido su colaboración?
Entrevistado: pues no digas no tengo muy bien conocido porque cuando estuvo la otra profesora dirigiéndolo de cátedra afrocolombiana según tengo entendido en este momento ella, si se les brindó unos materiales y demás pues para que trabajaran lo de cátedra pero pues la verdad desde que yo llegue estoy tomándolo de esto pero no he notado algo si como un aporte en materiales o herramientas para el trabajo de la cátedra.
Entrevistador: ¿la institución educativa ha apoyado el proceso promoción , acción y difusión de la cátedra?
Entrevistado: si pues la institución ha estado muy comprometida obviamente con el proyecto afrocolombianidad , siempre ha estado pendiente de que se lleve a cabo las diferentes actividades así mismo como la celebración, porque nosotros hacemos en celebración del día de la afrocolombianidad donde buscamos precisamente en este día hacer una muestra de todo lo que vendría a ser los aportes y las raíces culturales de los pueblos afro y la importancia que tiene para nuestro país y para la diversidad de este entonces si consideró que la institución ha estado como muy pendiente de la difusión de la cátedra.
Entrevistador: ¿Cuáles críticas le haría la cátedra y a la implementación?
Entrevistado: Pues de pronto sería de que la cátedra buscará o se buscará unos medios para unos mecanismos precisamente para que sea un poco más, que tenga un mayor campo de acción y así mismo que tenga una mayor intensidad entonces de pronto Eso sí sería como un poquito lo más qué tendría que resaltar frente a eso el resto pues no , digámoslo en el ámbito de la implementación sería de pronto también como algunos aportes que se pudieran hacer por parte de la secretaría Y tratar como de digámoslo de generar un mejor canal de comunicación entre las secretarías e instituciones para que ellos también asimismo brinden unas buenas herramientas para para la implementación de esta cátedra .
Entrevistador: dale muchas gracias por la entrevista.

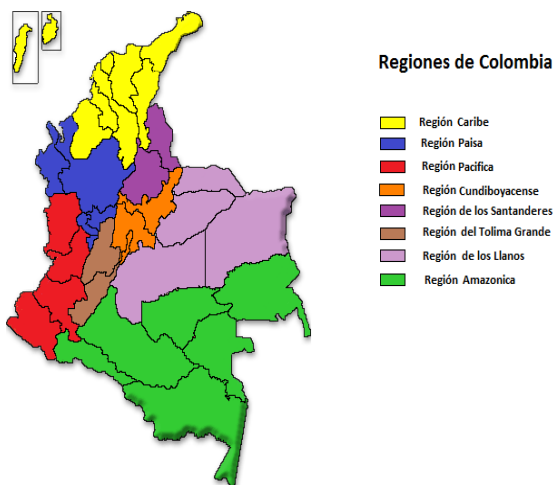
Anexo 3. Formato de preguntas para el grupo de discusión dirigido a estudiantes.

Preguntas.

1. **¿cuál es su pertenencia étnica?**
2. **¿Por qué consideran que son tal y no tal? ¿Ustedes creen que podrían pertenecer a alguno de estos grupos étnicos?**
3. **¿Ustedes tiene compañeros en el salón de clases indígenas o afrocolombianos?**
4. **¿Por qué consideran que estos compañeros son afrocolombianos o indígenas?**
5. **¿Cuándo les hablan sobre los afrocolombianos ustedes que piensan?**
6. **¿Cómo considera que son físicamente los afrocolombianos?**
7. **Respecto a estas imágenes ¿qué profesión considera que desempeña cada persona?** (Llegar a un consenso con cada uno de los estudiantes sobre la profesión de cada personaje) **POR QUÉ.**



8. **De que partes de Colombia considera que son los afrocolombianos** (En un mapa de Colombia señalar de que parte consideran que pertenecen)
¿Por qué consideras que son de esa parte? ¿Por qué de este lugar y no de otro?
¿Los afrocolombianos pueden pertenecer a otra parte del país?



En diferentes áreas del conocimiento como lo son la biología, la literatura, la historia, las matemáticas, las artes, etc., se han recopilado aportes de varios colombianos para poder difundir estos conocimientos, como por ejemplo Gabriel García Márquez que aportó a la literatura con la innovación en los métodos narrativos y el realismo mágico.

Con respecto a lo anterior:

9. ¿Ustedes consideran que los afrocolombianos han aportado a alguna de estas áreas del conocimiento?
10. ¿Conocen algún afrocolombiano que haya aportado a estas áreas?
¿Quién y que aporte?
11. ¿Cuáles podrían ser entonces los aportes que los afrocolombianos han hecho a estas áreas del conocimiento?

Teniendo en cuenta lo anterior.

12. ¿la cátedra de estudios afrocolombianos es importante?
¿Por qué?
13. ¿qué les han enseñado sobre los afrocolombianos o los aportes de los mismos?
14. ¿Qué les ha gustado de estos temas o que les ha llamado la atención?

15. ¿Qué percepción tienen sobre los saberes afrocolombianos? ¿Qué utilidad tienen para la vida práctica?

Anexo 4. Sistematización de los grupos de discusión dirigido a estudiantes.

Sistematización Grupo de discusión 1		
Entrevistadora: Mónica Rodríguez Baquero	Fecha: 22/04/2019	
Institución: IED Manuela Ayala de Gaitán	Hora de inicio: 8: 30 am Hora de Finalización: 9:00 am	Número de estudiantes: 5 hombres y 5 mujeres

1. ¿Cuál es su pertenencia étnica?	La mayoría de estudiantes consideran que tienen pertenencia étnica mestiza, sin embargo un estudiante considera que no tiene pertenencia étnica.
2. ¿Por qué consideran que son de esa pertenencia étnica y no de otra?	Sergio: Porque no tenemos raíces afrocolombianas Gineth: Pues las raíces mías son costeñas Juan Felipe: Porque tengo genes europeos
3. ¿Ustedes tienen en el salón de clases compañeros indígenas o afrocolombianos? ¿Por qué consideran que estos compañeros son afrocolombianos o indígenas?	Todos los estudiantes respondieron que no tienen compañeros afrocolombianos o indígenas en el salón de clases. O no saben
4. ¿Cuándo les hablan sobre los afrocolombianos ustedes que piensan?	Sara: Unos chicos extrovertidos Juan David: Una raza Salome: Que son morenitos Danna: Que son de color-son negro Mariana: Yo considero que tienen mucha cultura y por eso es que nos representan Sara: Pero no todos los afrocolombianos son de color oscuro Juan David: Tienen diferentes formas de ser, como su cultura, su arte, su danza Gineth: Como sus modas, expansiones en la boca...para ellos eso es belleza. A mí no me parece belleza. Salome: Su tipo de música y su forma de expresarse es diferente Juan Felipe: Que utilizan diferente música, arte y pues cuando yo veo un afro, y le veo el pelo y es afro. Juan David: diferentes formas de expresión
5. ¿Cómo consideran que son físicamente los afrocolombianos?	Mariana: Pues que son altos, de color, aunque algunos no son de color y tienen origen afrocolombiano- pues su cultura Danna: Altos, morenitos, de cabello esponjado, son diferentes en sus costumbres. Santiago: Son grandes, en todo sentido Gineth: son grandes, calvos- no todos, pero me los imagino así Luis Fernando: crespos algunos

	Sara: no digo que altos porque no todos son altos, la mayoría son de piel oscura y tienen el pelo crespo Salome: Altos y las mujeres tienen pelos muy esponjados Sergio: altos, el pelo esponjado y ya Juan David: con diferentes peinados, con diferente tono Juan Felipe: Altos, negros, con el pelo esponjado y delgados. Salome: sus pelos esponjados son lindos, desde que se los sepan cuidar Sergio: eso ya va en los gustos de cada uno.			
6. Respecto a estas imágenes que profesión considera que desempeña cada persona?	 Humorista, abogado, empresario, gerente, profesor, arquitecto, locutor= Finalmente todos llegaron a la conclusión que era asistente de oficina.	 Gineth: Cocinera Sara: A las chicas afrocolombianas les gusta lo artístico. Gineth: También son buenos para el deporte. Finalmente llegaron a la conclusión que Modelo o algo artístico.	 Sara: Conductor Salome: Pastor de iglesia. Finalmente la mayoría decidió que político por su postura.	 Todos decidieron que era abogada.

7. ¿De que parte de Colombia considera que son los afrocolombianos? ¿Por qué considera que son de esta parte? ¿ Por qué de este lugar y no de otro?	Juan Felipe: Son de la Guajira o de la Costa. Juan David: De la región pacífica Sergio: Del Caribe o del pacífico Salome: Región pacífica. Sara: Región Caribe Luis Fernando: Región Pacífica y Caribe Gineth: Guajira Santiago: Región Caribe Danna: Pacífica, Caribe o amazónica. Mariana: Región Caribe Ellos escogen estas regiones de Colombia, pues consideran que es en estas dónde más se concentra población afrocolombiana debido a sus raíces. Sin embargo, Sergio aclara que ellos pueden pertenecer a cualquier región del país.
8. ¿Ustedes consideran que los afrocolombianos han aportado a alguna de estas áreas del conocimiento? Biología, literatura, historia, matemáticas, artes, etc.	Ellos han aportado a la historia Sara: y a la geografía Gineth: Cultura, bailes, música, ellos aportan mucho Juan Felipe: Aportan el la cultura y el arte- como música, danzas y juegos. Juan David: Aportan a la música, como por ejemplo el regué Sergio: La música, sus bailes, también nos transmiten su cultura Sara: En el arte, tejido batik manejado por las mujeres Luis Fernando: Al arte Gineth: Algunos Juegos como el gato y el ratón provienen de ellos Santiago: Artes marciales Danna: su forma de vestir, sus costumbres, su comida Mariana: la cultura, el arte, la música, la comida, la literatura. Juan David: es que ellos solo se han dado a resaltar en el arte, la música
9. ¿Conoce a algún afrocolombiano que haya aportado a estas áreas?	No

10. ¿Cuáles son los aportes que los afrocolombianos han hecho a estas áreas del conocimiento?	Sara: Porque estamos conociendo más cultura a parte de la de nosotros. Juan David: porque nos están enseñando una forma para no discriminarlos Felipe: Porque aprendemos la música, las matemáticas, muchas cosas que hacen. Salome: porque así aprendemos cultura general, más sobre nuestras raíces Sara: Algunas de nuestras raíces Danna: historia Mariana: arte y la literatura.
11. ¿La cátedra de estudios afrocolombianos es importante?	Si
12. ¿Qué les han enseñado de los afrocolombianos y los aportes de los mismos?	Hemos aprendido sobre los juegos tradicionales, la música, el arte
13. ¿Qué les ha gustado de estos temas o qué les ha llamado la atención?	Juan David: que han creado algunas cosas para respetar, sobre la discriminación racial, crearon leyes para que no los discriminen Juan Felipe: crean sus propias matemáticas como figuras para representar los números Sergio: que han construido varias cosas para sus huertas Salome: Su forma de expresarse por medio del Bantik y su historia tradicional Sara: En el arte batik los afrocolombianos, tienen sus figuras para expresan sus sentimientos, la resiliencia, su historia. Luis Fernando: los temas que a mí me gusto fue el arte, su espiritualidad y el aprecio a sus ancestros. Gineth: todos sus juegos tradicionales de manos y saber que a veces se los hemos robado las ideas sin saber que venían de los afrocolombianos Danna: La influencia de su arte en la nuestra
14. ¿Qué percepción tienen sobre los saberes afrocolombianos? ¿Qué	Ellos consideran que sus aportes si son útiles para su cultura general y nos incentiva el respeto

utilidad tienen para la vida práctica?	Los afrocolombianos tienen la imagen que son extrovertidos, alegres, tienen su saborcito.
---	---

Sistematización Grupo de discusión 2		
Entrevistadora: Mónica Rodríguez Baquero	Fecha: 29/04/2019	
Institución: Colegio Jean Piaget	Hora de inicio: 10:00 am Hora de Finalización: 11:00 am	Número de estudiantes: 35 estudiantes
1. ¿Cuál es su pertenencia étnica?	Todos(as) los(as) estudiantes del curso consideran que tienen pertenencia étnica mestiza, ya que no consideran que tengas rasgos físicos de afrocolombianos o indígenas y tampoco comparten sus costumbres.	
2. ¿Por qué consideran que son de esa pertenencia étnica y no de otra?	Estudiante 1: Por la sencilla razón que no creo que acá tengamos descendencia de un mismo tipo. Yo creo que hace años se acabó esa descendencia indígena. Yo creo que acá nadie es descendiente de indígenas. Ya nadie tiene el poder de decir yo soy indígena. Estudiante 2: Eso se puede diferenciar por la descendencia, el aspecto, por donde viven, la voz. Estudiante 3: Aquí en Bogotá como hace muchos años ha sido una mezcla, no creo que haya en realidad una única descendencia. Estudiante 4: Yo creo que soy mestizo porque soy blanco y no negro.	
3. ¿Ustedes tienen en el salón de clases compañeros indígenas o afrocolombianos? ¿Por qué consideran que estos compañeros son afrocolombianos o indígenas?	La mayoría de estudiantes del salón consideran que unos estudiantes tienen pertenencia étnica indígena, porque dos de sus compañeros son morenitos y tienen acento diferente y tienen la nariz como ancha...	

4. ¿Cuándo les hablan sobre los afrocolombianos ustedes que piensan?	Estudiante 1: Algo que admiro de los afrocolombianos es el cabello, yo quisiera tenerlo así crespito. Estudiante 2: Uy no, es feo, por ejemplo, cabellos como el de algunos hombres es lindo, pero el de las mujeres no porque es como estar peinando un matorral...Es que todo suena tan racista, pero yo considero y a mí me gustaría tenerlo; y es que ellos tienen un manejo, un control de su cuerpo, porque ellos bailan todo genial. Estudiante 3: Yo pienso que los afrocolombianos tienen la piel morena y ese es un punto a favor de ellos porque cuando hay temperaturas altas ellos tienen mayor resistencia. Estudiante 2: Porque tienen un trasero todo perfecto, es que tienen un cuerpo...todo genial. Estudiante 4: Son más fuertes por sus rasgos de naturaleza, de bosque. Estudiante 5: ósea, por ejemplo, las raíces, que ellos han sido juzgados por su color de piel. Estudiante 1: Otra cosa que yo quiero resaltar, es de los indígenas que tienden a ser como el profesor Jhon nos dijo una vez que los indígenas eran como anchos y delgados. Entonces que ellos se podían distinguir por eso, al igual que sus rasgos y por sus fosas nasales de la nariz que son como más anchitas y los afrocolombianos también tienen a tener esos rasgos. Y pues a mí me caen bien los afrocolombianos por su forma de ser, porque son chéveres, son como alegres y también me gustaría su cabello crespito porque a mí me gustaría ser crespo.
5. ¿Cómo consideran que son físicamente los afrocolombianos?	Estudiante 1: Por sus rasgos faciales, por su nariz, el ancho de su cara, es como gruesa, son cachetones. Estudiante 2: Son anchos, aunque también hay delgados, y su cara es chiquita Estudiante 3: su color de piel, su cabello, su cuerpo por la formación física. Estudiante 4: Son de color negro, los maltratan muy duro, cuando no hacían nada les pegaban. Estudiante 5: Sé que va sonar feo, pero es la realidad, como hay blancos bonitos hay blancos feos, igual con los negros. Los negros lindos yo siempre los relaciono como tipo Michal Jordan, son súper altos, tienen una contextura física muy marcada, todos siempre tienen un trasero bonito. La mayoría que he conocido tiene el pelo lizo, en las niñas tienen una cintura súper pequeña y un pompis lindo y su cabello crespo.

	Pero como los veo, tienen su nariz ancha, estatura promedio, pero las mujeres las que conozco siempre tienen buena textura física a no ser que sean viejas. Estudiante 6: Son altos, crespos y tienen piel morena Hay estudiantes que dicen que algunos son así, eso depende de la persona.			
6. Respecto a estas imágenes que profesión considera que desempeña cada persona?	 Entre las profesiones que más mencionaron los estudiantes son empresario, abogado, escritor o político. Siendo en su mayoría visto como abogado	 Podría ser según los estudiantes, ama de casa, atleta, bailarina o una escritora. Escogiendo todos que Modelo.	 Aunque varios dijeron que podría ser Doctor, cantante, futbolista, músico, pastor y odontólogo. La mayoría dijo que ejercía la profesión de político.	 Los estudiantes dijeron que podría ser estudiante, profesora o contadora...siendo la mayoría los que escogen como profesión contadora
7. ¿De qué parte de Colombia considera que son los afrocolombianos? ¿Por qué considera que son de esta parte? ¿Por qué de este lugar y no de otro?	Casi todos(as) los(as) estudiantes dicen que de la región Pacífica o Caribe, aunque algunos dicen que de la región Amazónica. Estudiante 1: Porque allá hay más población de ese tono de piel Estudiante 2: también pueden ser del Amazonas, porque como queda pegado a Brasil, allá en Brasil hay mucho negro. Estudiante 3: Porque en los documentales que siempre muestran más que, donde hay más pobreza que es en la región pacífica, donde están las casas así elevadas, siempre se ven personas de color negro, o el en libro del año pasado que vino un escritor del Tumaco, en ese libro habría negros.			

	Estudiante 4: Yo considero que son de la región Pacífica, porque los afrocolombianos son más cerca al mar y a la costa. Estudiante 5: Yo creo que son de la Región Pacífico porque allá es donde hay la mayor concentración de afrocolombianos. Estudiante 6: Porque la pacífica y la Caribe son como los mismo y allá se encuentra la mayoría con sus rasgos. Estudiante 3: Los afrocolombianos podrían estar en una zona digamos al nivel del mar o en el bosque, como en lugares selváticos. Sin embargo, aunque algunos estudiantes consideran que también pueden pertenecer a ciudades debido al desplazamiento o a que buscan mejores oportunidades de vida, asocian más a los afrocolombianos con regiones tropicales cercanas al mar, a los ríos y/o a la selva.
8. ¿Ustedes consideran que los afrocolombianos han aportado a alguna de estas áreas del conocimiento? Biología, literatura, historia, matemáticas, artes, etc.	Estudiante 1: Siento que por ejemplo en danzas, en cívica pues porque a ellos les gusta defender sus derechos, en sociales porque se ve la historia de Colombia, y parte de esta historia tiene que ver con los africanos que vinieron acá en época de conquista y eso. Siento también que, en español, no todos, pero los que yo he conocido les gusta las letras. Y si, luchan por sus derechos. Estudiante 2: En cívica por sus derechos, en democracia porque como todos somos iguales y la historia. Estudiante 3: En la historia por el tema de los afrocolombianos y en democracia porque luchan por sus derechos. Estudiante 4: Con ética y valores porque nos enseñan a respetarlos, porque hay gente que los odia por la gente racista Estudiante 5: En ciencias sociales porque precisamente nos habla de la historia; en español ya que por los distintos tipos de literatura hemos llegado a conocer otras culturas y ya. Estudiante 6: Pues yo los relaciono con el área de educación física por el deporte. Estudiante 1: Si por ejemplo con el deporte, porque tu vez a los de la selección y lo que mejor juegan son negros.

9. ¿Conoce a algún afrocolombiano que haya aportado a estas áreas?	Estudiante 1: si, ellos le han aportado culturismo al país, como aprender a ser más humanos, aprender a respetar aborígenes, etnias, opiniones. Eso lo han enseñado ellos Estudiante 2: Yo pienso sobre todo que nos enseñan algunos hábitos básicos que pueden ser como costumbres es que cuidan el medio ambiente. Estudiante 3: Yo digo que los afrocolombianos nos aportaron porque gracias a ellos se dio la libertad. Estudiante 4: Yo siento que los afrocolombianos fueron de las primeras personas que cuando el territorio suramericano comenzó a ser conquistado, entonces ellos ayudaron a que gran historia de lo que hoy se conoce, pudiera salir a la luz por medio de su tradición oral. Gracias a ellos se dieron a conocer varias cosas que los españoles e indígenas no contaron.
10. ¿Cuáles son los aportes que los afrocolombianos han hecho a estas áreas del conocimiento?	Si es desde los deportes si conocen a varios como Katherin Ibarguen, Jerry Mina, Cuadrado. Desde la música Chocquibtown.
11. ¿La cátedra de estudios afrocolombianos es importante?	Los estudiantes manifiestan que casi no ven el tema de los afrocolombianos. Aun así manifiestan que son personas que hacen valer su cultura y luchan por sus derechos. Les enseñan a ser personas y el respeto hacia las mismas.
12. ¿Qué les han enseñado de los afrocolombianos y los aportes de los mismos?	
13. ¿Qué les ha gustado de estos temas o qué les ha llamado la atención?	Algunos estudiantes les gusta la temática, pero son más los que no les llama la atención porque no les interesa. Estudiante 1: Pero no son de mi agrado, porque hasta donde yo he conocido, siento que son como cochinos, sucios y su acento costeño me da como dolor de cabeza, no me gusta hablar con ese tipo de personas. Estudiante 2: Porque la verdad no me gusta el acento Estudiante 3: Porque a mí me gusta saber lo del pasado y eso, los indígenas, pero ya ese tema no, porque no me parece importante ese tema Estudiante 4: En mi opinión ambos son importantes, pero hablen del tema de forma más dinámica.

14. ¿Qué percepción tienen sobre los saberes afrocolombianos? ¿Qué utilidad tienen para la vida práctica?	Estudiante 1: Se podría decir que sus saberes son prácticos al llegar a la vida cotidiana, porque son muy trabajadores. Estudiante 2: Yo considero que a una persona afrocolombiana quizás le interese más, pero personas que son así mestizas, siento que solo serviría como para un tema de conversación con alguien, más no que me sirva como tema de práctica. Pero a personas que no tienen tanto interés en el tema no les sirve. Estudiante 3: La parte de los remedios y las curas que ellos utilizaban para sus enfermedades. Estudiante 4: Yo digo que la actitud de ellos es muy chévere y siempre están felices, siempre son personas que respetan. Yo creo que la actitud de ellos nos enseña a ser mejores personas Algunos estudiantes dicen que los ven como otros porque son como raros, diferentes, no son iguales a ellos. Igualmente, porque no han tenido una convivencia con ellos. Sin embargo, hay estudiantes que los ven como parte de un Nosotros, de la cultura, ya que, aunque tengan diferentes rasgos físicos, son iguales a ellos.
---	--

Sistematización Grupo de discusión 3		
Entrevistadora: Mónica Rodríguez Baquero	Fecha: 30/04/2019	
Institución: IED Altamira Suroriental	Hora de inicio: 7:40 am Hora de Finalización: 8:10 am	Número de estudiantes: 6 mujeres y 6 hombres

1. ¿Cuál es su pertenencia étnica?	Todos los estudiantes contestaron que se consideraban mestizos.
2. ¿Por qué consideran que son de esa pertenencia étnica y no de otra?	Estudiante 1: Yo pienso que hay diferentes culturas en Colombia y por ejemplo los afrodescendientes son de la costa, y pues nosotros somos de otra cultura, somos ciudadanos (refiriéndose a que son de la ciudad). Estudiante 2: dice que no se considera afro porque no tiene familiares. Estudiante 3: dice que se considera más o menos afrocolombiana porque tiene primos afrocolombianos, Estudiante 4: dice que ella tiene un hermano afrocolombiano, pero que ella no es afrocolombiana porque no son del mismo papá. Estudiante 5: dice que tiene familiares afros y dice que son afro porque son como morenitos
3. ¿Ustedes tienen en el salón de clases compañeros indígenas o afrocolombianos? ¿Por qué consideran que estos compañeros son afrocolombianos o indígenas?	Si, ellos nombraron a dos de sus compañeros, un afrocolombiano y una compañera afro venezolana. Considerando que son afrodescendientes por sus rasgos físicos, como el color de piel oscuro, porque tienen el cabello como esponjoso, por su forma de hablar Estudiante 1: También porque hablan como costeño, es decir, muy rápido y no se les entiende. Estudiante 2: ellos también son afros porque tienen más resistencia que los otros, es decir, por ejemplo en correr nos llevan mucha más ventaja, tienen mucha energía guardada
4. ¿Cuándo les hablan sobre los afrocolombianos ustedes que piensan?	Estudiante 1: Sobre gente negra, gente de otra raza, de otra cultura, un Estudiante 2: yo creo que son afrocolombianos porque vienen de la zona de San Andrés- Estudiante 3: que están hablando de otro país, de otra cultura. Estudiante 4: tienen diferentes genes Estudiante 5: pienso en afrocolombianos porque sus ancestros son de África- Estudiante 6: porque son de piel negra y tienen diferente cultura que los de la ciudad.

	Estudiante 3: son afro porque pertenecen a un grupo y son diferentes a Nosotros físicamente y culturalmente Otros estudiantes los relacionan con los deportes. Sin embargo, hay oposición frente a estos planteamientos por parte de unos estudiantes, ya que ellos vuelven a manifestar que no todos los afrocolombianos se relacionan con las artes o los deportes; pues ponen el caso de la docente Stella, manifestando que ella era afrocolombiana y era docente de biología.
5. ¿Cómo consideran que son físicamente los afrocolombianos?	Estudiante 1: Son unas personas con mucha energía y son de color negro- Estudiante 2: son negros y hablan raro, con palabras que nunca he escuchado, Varios estudiantes dicen que habla muy rápido y no se les entiende, que hablan costeño Estudiante 3: son iguales a nosotros, pero lo único que cambia es el color de piel, pero todos somos iguales, Estudiante 4: son casi igualitos a nosotros, pero son de piel oscura, aun así, no se debe discriminar. Estudiante 5: ellos son de otra cultura, tienen diferente acento, el habla costeña, sin embargo, eso no dice lo que la persona es, es decir, cada uno es como quiere ser. Estudiante 6: Son altos, tienen demasiada fuerza, tienen bastante energía, que son morenos, el pelo de ellos es duro. Estudiante 7: tienen el pelo motosito, difícil de coger o de peinar, un Estudiante 8: es un cabello raro, es feo. Otros compañeros lo contradicen que no es feo, que es lindo Sin embargo, hay que aclarar que hay estudiantes que consideran que no todos los afrocolombianos son como los representaban anteriormente, pues hay diversidad en las características físicas de la población.

6. Respecto a estas imágenes que profesión considera que desempeña cada persona?	 La profesión que mayoritariamente le atribuyeron fue de doctor, pero teniendo en cuenta que otros dijeron que podría ser escritor, ingeniero o arquitecto	 Aunque la mayoría de estudiantes llegaron a la conclusión de que su profesión era escritora, otros dijeron que era modelo, ama de casa, deportista o cantante.	 La profesión que mejor representa al personaje según los estudiantes es político; aunque otros estudiantes dijeron que podría ser profesor, escritor, deportista o cantante.	 Rápidamente los estudiantes dijeron que era o actriz o modelo.
7. ¿De qué parte de Colombia considera que son los afrocolombianos? ¿Por qué considera que son de esta parte? ¿ Por qué de este lugar y no de otro?	Casi todos los estudiantes señalaron que los afrocolombianos pertenecían a la región Pacífica y Caribe; pero hubo unos estudiantes que marcaron que también podían pertenecer a la región Amazónica y a la Región Cundiboyacense. ¿Por qué consideras que son de esa parte? Estudiante 1: Por lo que hace hartos sol. Estudiante 2: de la costa caribe porque allá hay diferentes culturas- Estudiante 3: acá también hay varias culturas Estudiante 4 en la región caribe porque allá los esclavizaron. Estudiante 5: los afrocolombianos están en todas partes, pero sobre todo donde hace sol como en la guajira, pero también están en la ciudad, están en todas partes.			

	Estudiante 6: también considero que de la guajira porque, según lo que he visto en documentales, las personas que viven allá son costeñas y son afectadas por la violencia. Los relacionan con lugares riverseños. Ellos se relacionan más con los bosques, los árboles, por eso tienen más conocimiento. Asimismo los relacionaban con la costa pacífica y la costa caribe, por el mar y por el clima cálido.
8. ¿Ustedes consideran que los afrocolombianos han aportado a alguna de estas áreas del conocimiento? Biología, literatura, historia, matemáticas, artes, etc.	Todas (os) respondieron que los afrocolombianos si aportan a estas áreas del conocimiento, desde su historia y sus reivindicaciones sociales frente a las discriminaciones y el racismo que han vivido; hasta sus aportes a la biología, pues hablan del conocimiento que tienen sobre las plantas y las propiedades que tienen para curar los dolores naturalmente sin tener que acudir a medicamentos químicos. Igualmente, sus saberes sobre la siembra y en que épocas del año deben sembrar.
9. ¿Conoce a algún afrocolombiano que haya aportado a estas áreas?	Se quedan en silencio, con actitud de no.
10. ¿Cuáles son los aportes que los afrocolombianos han hecho a estas áreas del conocimiento?	Estudiante 1: A valorarlos y respetarlos Estudiante 2: que son iguales a nosotros, nos enseñan parte de historia, que tenían otra lengua, para escaparse se hacían trenzas como caminos de escape, también se colocaban semillas entre el cabello, con relación a biología se les ha enseñado la fauna y la flora Estudiante 3: El lugar de origen de los afrodescendientes, es decir, de donde fueron traídos antes de la trata esclavista Han aportado a la biología desde sus conocimientos, a la cultura, y a la ética en cuanto les enseñan el valor del respeto y la no discriminación.
11. ¿La cátedra de estudios afrocolombianos es importante?	Ellos dicen que si es importante aunque a veces ven los temas muy rápido.

12. ¿Qué les han enseñado de los afrocolombianos y los aportes de los mismos?	Estudiante 1: saber más sobre los afrocolombianos, sobre África Estudiante 2: considero que, si nos han aportado porque aprendemos más conocimiento, nos enseñan a valorar su cultura, saberes que no enseñan los blancos Estudiante 3: Para la vida cotidiana, nos enseñan sobre la naturaleza porque saben mucho de las plantas, las plantas medicinales, la importancia de estas plantas para calmar los dolores, nos enseñan a aliviar los dolores con remedios naturales sin necesidad de comprar medicamentos en las droguerías Estudiante 4: nos enseñan la importancia de la naturaleza y las plantas.
13. ¿Qué les ha gustado de estos temas o qué les ha llamado la atención?	Todo les ha llamado la atención, y específicamente como han aprendido a sembrar y hacer huertas caseras en sus casas.
14. ¿Qué percepción tienen sobre los saberes afrocolombianos? ¿Qué utilidad tienen para la vida práctica?	Consideran que los saberes afrocolombianos son muy importantes, pues les enseñan a relacionarse mejor con la naturaleza, a cultivar sus propios alimentos sin consumir químicos de las multinacionales y las propiedades medicinales de las plantas.

Anexo 5. Formato de encuesta realizada a estudiantes

Este cuestionario tiene como finalidad conocer la percepción de los estudiantes de grado séptimo en temas relacionados con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), de las instituciones educativas IED Altamira Suroriental y Manuela Ayala de Gaitán de la ciudad de Bogotá.

Es importante aclarar que las respuestas obtenidas de esta encuesta presentan un carácter confidencial y serán utilizados únicamente con fines académicos

Sexo		Edad	Institución educativa
Mujer	Hombre		
Asignatura	Pertenencia étnica		
	Afrocolombiana(o) o negra(o)	Indígena	Ninguna

A continuación, vas a responder unas preguntas con la finalidad de conocer tus pensamientos en relación a tus compañeros(as) de clase. (Marca con una X la respuesta).

1. ¿En tu salón de clases hay compañeros y compañeras de diferentes grupos étnicos como Afrocolombianos, mestizos, indígenas? **Si:** ____ **No:** ____

2. ¿Tienes amigos(as) Afrocolombianos? **Si:** ____ **No:** ____

Marca con una X las imágenes que consideres la mejor opción.

3. ¿Cuáles personas te gustan más?



Imagen 1 ____



Imagen 2 ____



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

4. Relaciona las siguientes personas con la profesión que consideres que desempeñan. Marca con una X la profesión que relacionas con el personaje.



- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante



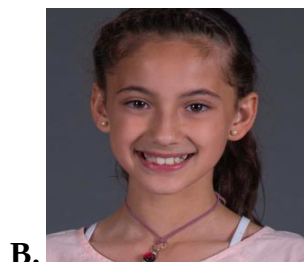
- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

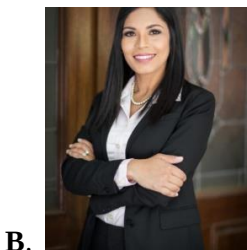
- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

- A. Presidente(a)
- B. Médico(a)
- C. Deportista
- D. Bailarín(a)
- E. Celador(a)
- F. Abogado(a)
- G. Vendedor de frutas
- H. Cantante

5. ¿Cuál de estos niños escogerías como tu mejor amiga o amigo? (Marca con una).



6. De los siguientes personajes ¿Cuál elegirías como tu presidente? (Marca con una X).



7. De los siguientes estudiantes ¿Quiénes crees que son más inteligentes? (Marca con una X).



A.

B.

C.

D.

8. ¿El profesor (a) llama a todos los estudiantes por su nombre? Si: ___ No: ___
9. ¿El profesor o profesora le dice apodos a los y las estudiantes? Si: ___ No: ___
10. Si el profesor no les llama por el nombre, ¿cómo les dice?

A continuación vas a responder un cuestionario en donde necesitamos conocer qué piensas con respecto a experiencias dentro y fuera del aula de clase y asimismo lo aprendido en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para responder, es importante que tengas en cuenta las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Piensa en general en todo lo que has vivido y aprendido y responde las siguientes afirmaciones de acuerdo a la que consideres la mejor opción.

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	En el colegio se presentan casos de Bullying					
2	Por lo general, observas casos de discriminación racial entre alumnos.					
3	Los docentes y compañeros dicen que los estudiantes afrocolombianos son perezosos.					
4	Las y los estudiantes afrocolombianos son más hábiles para la música y la danza.					
5	Las y los estudiantes afrocolombianos son más hábiles para las matemáticas y la biología.					



6	Las y los estudiantes afrocolombianos son más hábiles para los deportes.					
7	Las y los estudiantes afrocolombianos son más hábiles para la literatura.					
8	Las y los estudiantes afrocolombianos deberían estudiar en colegios para Comunidades Negras.					
9	Para un país es mejor que en el convivan personas de distintas costumbres y tradiciones.					
10	Para un país es mejor que casi toda la población tenga las mismas costumbres y tradiciones					
11	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos visibiliza y valora la participación de la comunidad negra en la construcción de país.					
12	Las historias de vida de las y los compañeros de clase afrocolombianos, nos enseñan a valorar su historia.					
13	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una oportunidad para construir nuevos procesos de aprendizaje					
14	Es necesario conocer la historia del continente africano y de sus comunidades					
15	Estudiar con estudiantes afrocolombianos nos permite conocer varias culturas.					
16	Las comunidades negras también son protagonistas de la historia colombiana.					
17	Por lo general, en clase las y los afrocolombianos aparecen relacionados al tema de la esclavitud.					
18	La etnobotánica es un saber ancestral necesario para el manejo y uso de los recursos naturales y porque permite recuperar los conocimientos de la cultura afrocolombiana.					
19	La ciencia traída desde Europa es la única forma de conocer la naturaleza					
20	Los saberes de la cultura afrocolombiana están en relación con la naturaleza					
21	Las plantas medicinales utilizadas por las y los afrocolombianos para sanar sus dolencias son más efectivas que la medicina vendida en las droguerías.					
22	Por lo general, los medicamentos químicos elaborados por grandes industrias farmacéuticas son más efectivos que las plantas curativas dadas a conocer por los aportes y saberes de la cultura africana.					



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

23	Los saberes africanos han contribuido desde la colonia a enriquecer el conocimiento de los bosques tropicales en nuestro país.					
24	Los aportes de los saberes africanos no han ayudado al cuidado y preservación del medio ambiente					
25	La medicina tradicional debe constituirse y reconocerse como el legado más importante del patrimonio cultural afrocolombiano.					
26	Los saberes y cosmovisiones de las comunidades negras son importantes para comprender e intervenir en el entorno natural y social.					
27	Se debe utilizar la palabra Afrodescendiente en vez de “Negro”.					
28	La literatura oral de las comunidades negras se debe rescatar, mantener y explorar, ya que cuenta la historia del legado ancestral de África.					
29	La tradición oral literatura africana es primitiva y no aporta en nada a la literatura actual colombiana.					
30	Las Comunidades Negras poseen una rica y variada literatura que aporta a novedosas formas de ver y comprender la historia y la cultura de las primeras sociedades hasta nuestros días.					
31	La literatura escrita está más completa que la literatura oral					
32	En el colegio se presentan seguido casos de discriminación racial de los profesores hacía los estudiantes.					