

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
REGISTRO SNIES NO. 90692



**AFROCOLOMBIANO EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE ESTUDIANTES DE 405 EN LA
CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA**

**TRABAJO DE GRADO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

CAROLINA BAENA CARREÑO

DIRECTOR DE TESIS

LUIS ERNESTO VASQUEZ ALAPE
Magíster en ciencias de la educación

Bogotá, Colombia; noviembre de 2019

DEDICATORIAS

A Dios, mis ancestros y mis padres por orientar el camino para encontrar en esta investigación mi propia herencia.

A mi esposo y mi hija quienes aprendieron a amar la historia sobre África tanto como, yo y a esperar con ansias la culminación de mis sueños.

A mis maravillosos estudiantes sin los cuales nada de esto hubiera sido posible y para quienes hice esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaria de Educación del Distrito, la Universidad Militar Nueva Granada y la IED Ciudadela Educativa de Bosa, por su incansable labor de abrir los espacios para consolidar esta investigación como un proyecto de vida

A mi tutor el maestro Luis Ernesto Vásquez quien dispuso de todo su tiempo, conocimiento y paciencia para acompañarme incansablemente en este largo proceso.

A la red de maestros Elegguá y en especial a las docentes de la ciudadela Mabel Cadena y Yoiceth Cabarcas, por su incondicional apoyo y cariño.

A mis compañeras y grandes amigas, por hacer de los espacios de la maestría verdaderos escenarios de conocimiento compartido y apoyo constante.

A las personas más importantes de mi vida, mi familia y mis estudiantes, que me acompañaron en todo este proceso e hicieron de este espacio una realidad.

Gracias infinitas a todos

Tabla de contenido

Lista de Tablas.....	VI
Tabla 1. Escenario de concurrencia de la investigación.....	VI
Lista de Figuras	VI
Figura 1. Marcos de interpretación	VI
Lista de Anexos.....	VI
Anexo N.1. Formato de consentimiento informado.....	VI
Anexo N.2. Diarios de campo	VI
Anexo N.2 Transcripción de grupos focales.....	VI
RESUMEN.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Formulación del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
1.3 Justificación.....	7
CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	10
2.1 Estado del arte	10
2.3 Marco teórico	21
2.3.1. Los imaginarios sociales	22
2.3.1.1. El carácter individual y colectivo en la institución de imaginarios sociales	23
2.3.1.2. Los imaginarios sociales como institución de un orden social.....	25
2.3.1.2. El sentido de los imaginarios en el contexto educativo.....	26
2.3.2. La institución del imaginario social del afro	28
2.3.2.1 La construcción histórica del sujeto afrocolombiano	29
2.3.2.1.1. La Trata Transatlántica.....	29
2.3.2.1.2. El Cimarronaje y los palenques como escenarios de resignificación.....	32
2.3.2.1.3. La abolición de la esclavitud y las gestas de independencia criolla.....	35
2.3.2.1.3. Afro: sujeto multicultural – La constitución de 1991.....	37
<i>La cátedra de estudios afrocolombianos – construcción de conocimiento afro en la escuela.....</i>	<i>39</i>
2.3.2.1 Colonialidad en América Latina.....	44
2.3.2.1.1. La colonialidad del ser	47
2.3.2.1.2. La colonialidad del saber.....	49
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	55
3.1 Línea de investigación.....	55
3.2 Paradigma y método de investigación.....	56

Figura 1. Marcos de interpretación	58
Tabla 1. Escenario de concurrencia de la investigación.....	59
3.3 Técnicas y estrategias de recolección de información	62
3.4 Organización de la investigación	65
3.5 Descripción de la unidad de estudio.....	65
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	66
EL AFRICA DEL REY LEÓN Y DISCOVERY CHANNEL	81
CAPÍTULO V SUMENTACIÓN DE PROPUESTA	90
CONCLUSIONES.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	111
Anexo N.1. Formato de consentimiento informado.....	111
Anexo N.2. formato para diarios de campo	113
Anexo N.3. formato de grupos focales – Grupo focal N.2.....	123

Lista de Tablas

Tabla 1. Escenario de concurrencia de la investigación

Tabla N.2. estructura para la propuesta curricular de la CEA

Tabla N.3. propuesta para grado Primero J.T

Tabla N.4. propuesta para grado Segundo J.T

Tabla N.5. propuesta para grado Tercero J.T

Tabla N.6. propuesta para grado Cuarto J.T

Tabla N.7. propuesta para grado Quinto J.T

Lista de Figuras

Figura 1. Marcos de interpretación

Lista de Anexos

Anexo N.1. Formato de consentimiento informado

Anexo N.2. Diarios de campo y registros de observación

Anexo N.3 Transcripción de grupos focales

RESUMEN

Gran parte de las relaciones sociales que instituyen los estudiantes en torno a las diferencias raciales están mediadas por dispositivos de poder que influyen fuertemente en la construcción de una mirada del otro. Esta investigación recoge desde un enfoque cualitativo las construcciones de conocimiento que los estudiantes del grado 405 han instituido en torno al sujeto afrocolombiano en el marco de sus imaginarios sociales. Inscrito bajo la metodología de etnografía escolar, se pretende que sea de sus propias construcciones de conocimiento de donde emerjan los argumentos para construir diálogos en torno a la afrocolombianidad en la IED Ciudadela educativa de Bosa.

PALABRAS CLAVE: Imaginarios sociales, afrocolombiano, relaciones de poder, raza, cultura, identidad

ABSTRACT

Much of the social relationships that students institute around racial differences are mediated by power devices that strongly influence the construction of one another's gaze. This research collects from a qualitative approach the constructions of knowledge that students of 405 grade have instituted around the Afro-Colombian subject and that constitute their social imaginary. Inscribed under the methodology of school ethnography, it is intended to be from its own knowledge constructions where the arguments emerge to build dialogues around Afro-Colombian in IED Ciudadela Educativa de Bosa.

KEYWORDS: Social imaginary, Afro-Colombian, power relations, race, culture, identity

INTRODUCCIÓN

En un acercamiento a los imaginarios sociales de los estudiantes en la Ciudadela educativa de Bosa , como escenario de análisis de la realidad en la cual se forman los sujetos y las construcciones de sentido que subyacen en sus prácticas cotidianas, al igual que en múltiples formas de leer y comprender al otro, este ejercicio de investigación busca recopilar algunos elementos de importante consideración para consolidar espacios de diálogo intercultural acerca de la afrocolombianidad en el territorio escolar. Para ello, se comprende aquí que antes de irrumpir en la realidad para transformarla es punto clave, revisar el contexto, describirlo y comprenderlo para poder entender que relaciones de poder instituidas por los actores escolares han invisibilizado la importancia de dicho campo del conocimiento en la formación de sus estudiantes.

A partir de lo anterior, el capítulo I de esta investigación, plantea un acercamiento a la problemática que enmarca este trabajo adelantado con los estudiantes del grado 405 en la IED Ciudadela Educativa de Bosa, ubicada en la localidad séptima de Bogotá y que tiene por objetivo principal comprender algunos elementos de los imaginarios sociales que los estudiantes muestran en torno al sujeto afrocolombiano. A fin de generar algunas orientaciones para la integración de los estudios afrocolombianos en el currículo escolar de Ciencias Sociales para básica primaria. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos que encaminaron el curso del trabajo investigativo; En primera instancia Describir algunos imaginarios instituidos por los estudiantes que permitan identificar formas en que comprenden lo afrocolombiano.

A partir del cumplimiento de dicho objetivo, fue posible para esta investigación comprender algunos lenguajes, y conductas de resistencia y re-existencia presentes en los imaginarios de los niños, y que se han constituido en formas de construir identidad. En última instancia, a luz de los imaginarios de estos estudiantes se propusieron líneas de acción para integrar los estudios afrocolombianos en las estructuras curriculares, en Ciencias Sociales, correspondientes a básica primaria apuntando a propiciar un diálogo con sus imaginarios colectivos.

En esta perspectiva y, con el interés de establecer referentes que sustentaran la perspectiva de análisis de la realidad, en el capítulo II, se esboza la estructura teórica de la investigación, que en primera instancia consiste en un trabajo de indagación que diera cuenta de los aportes que otras investigaciones en el campo de los imaginarios sociales sobre poblaciones afrocolombianas hicieran a este trabajo y los referentes teóricos que permitieran definir conceptos y espacios de conocimiento claves para recoger los imaginarios de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, el capítulo III, aborda la estructura metodológica que se implementó para incursionar en el escenario social. Esta investigación de corte cualitativo y enmarcada bajo el paradigma histórico hermenéutico, se desarrolló a partir del método de la etnografía escolar, tomando como base conceptual los postulados de Araceli de Tezannos y Peter Woods, quienes sirvieron de referentes para la construcción de los escenarios de diálogo con los estudiantes y la recolección de la información a partir de diarios de campo y grupos focales durante los años 2018 y 2019.

Finalmente, se exponen en el capítulo IV Y V los hallazgos de la investigación, organizados de tal manera que respondieran a cada uno de los objetivos propuestos y se socializa la propuesta curricular para integrar la cátedra de estudios afrocolombianos en la institución tomando como punto de partida los descubrimientos expuestos por este ejercicio investigativo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Formulación del problema

La Ciudadela Educativa de Bosa, es una institución de carácter distrital que ha mantenido por los últimos años, un amplio debate frente a la pertinencia y apropiación de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los currículos escolares. En dicho escenario, han tomado la vocería frente al tema, distintos actores educativos; los asesores locales, las directivas y los docentes. Sin embargo, a pesar de los muchos argumentos que han avalado o detenido su inmersión en el contexto, pocos han sido los acercamientos que se han hecho al tema desde la realidad que se vive en las aulas y el escenario escolar.

En concordancia con lo anterior, solo desde una revisión de las formas reales que han instituido los niños para entender, apropiar y construir comunidad a partir de la afrocolombianidad, será posible sustentar la pertinencia o no, de tales estudios en los currículos escolares. Ante lo expuesto, esta investigación toma como unidad de estudio a 36 niños del grado 405 entre los cuales se identifican 4 estudiantes que se reafirman afrocolombianos, pero coinciden en que en algunas instancias, esta afirmación les niega la posibilidad de desenvolverse en todos los escenarios académicos en igualdad de condiciones que sus compañeros, ya sea por particularidades de sus antiguos contextos educativos, donde las formas de enseñanza y aprendizaje eran distintas y condicionadas por los múltiples conflictos internos colombianos o por los patrones de comportamiento que se imponen para forzar su adaptación o para determinar roles de comportamiento en el aula que responden a formas en las cuales se ha construido un imaginario de los afrocolombianos.

Dicha perspectiva, no solo responde a las percepciones de los niños afrocolombianos, sino que también se hace explícita en muchas formas en las cuales los demás estudiantes del grupo construyen relaciones con niños afrodescendientes y demás en el aula, donde la

referencia a una clasificación racial¹ se vuelve importante para establecer relaciones de amistad, reconocer capacidades en otros niños y para determinar en qué escenarios pueden o no intervenir unos y otros. Estas situaciones propias de su cotidianidad en el aula, develan la existencia de regímenes de verdad que han instituido para relacionarse entre ellos y patrones de comportamiento que desajustan los escenarios de enunciación y construcción de la identidad. Sin embargo, es importante reconocer que dichas construcciones de interacción social, no han surgido de maneras espontáneas, sino que están determinadas a su vez por el imaginario constituido acerca de los afrodescendientes desde el proceso colonial en América;

Para Quijano (2014, pág. 285) la colonialidad se fundamenta como; *uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder (...) que se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social*. Que se legitima en el aula a partir de los significados que se otorgan al definir al sujeto afrocolombiano como “*negro, pobre y esclavo*”. Tales construcciones de sentido, inciden con fuerza en las formas en que los niños establecen relaciones con otros, imponen conductas y determinan las actividades que unos y otros están capacitados para desarrollar con habilidad. Solamente utilizando la categoría racial para designar a quienes la mayoría considera distintos.

Para Castoriadis (1998), Citador por Gómez & Solís (2017); Un imaginario social;

Es una creación social e histórica de significaciones, (...) signadas por normas e instituciones donde se hacen presentes modos de ordenamiento y significaciones imaginarias de la sociedad que ella misma crea y personifica (...) que muchas veces no puede explicar completamente (...) por ello, debe recurrir, por su propia sobrevivencia, a instituir un poder explícito. pág. 3)

¹ Desde los postulados de Rojas (2008), “las razas sólo existen en el plano de los imaginarios y prácticas sociales, en la historia y la cultura; pero no en la biología o en la ‘naturaleza’”. (pág. 196). Basados en dichos argumentos, uno de los intereses de esta investigación es que los imaginarios de los niños y niñas permitan aclarar como abordar en los currículos el tema de la raza, de tal forma que a futuro facilite construir reflexiones críticas en cuanto al concepto, por ello no se desarrollan discusiones con ellos que den cuenta precisa de el término en particular en el marco de este dialogo con los estudiantes.

En esta perspectiva, es importante considerar que las significaciones que los niños y niñas han constituido en torno a Los afrocolombianos son formas históricamente infundadas para mantener al sujeto afro bajo un constante control sobre su cuerpo, su conocimiento y sus acciones transformadoras y de las cuales los estudiantes históricamente portadores. Estas, no se limitan solamente a formas explícitas de discriminación, sino que a su vez se desenvuelven en el mundo de lo simbólico y responden a formas no siempre consientes de relegar al otro, de negarle espacios de participación o vincular sus saberes en los escenarios impuestos por la escuela.

Así las cosas, el racismo y la discriminación racial en la escuela, no siempre se dan en el plano de lo material. Es decir, a partir del uso de la palabra despectiva, el apelativo o la agresión física, sino que operan desde formas silenciosas de negar la existencia de las diferencias, de asignarle roles que limitan sus capacidades y que lo configuran como sujeto de dominación dentro del aula escolar y que solo se pueden identificar haciendo un acercamiento a las formas en que han definido al sujeto afrocolombiano para develar que sustenta tales concepciones históricas que operan sobre su identidad e impiden que transformen el escenario que unos y otros comparten .

Dicho así, investigación considera esencial realizar un acercamiento a las formas en que han construido un imaginario social acerca del sujeto afrocolombiano, que evidencie patrones de poder que pesen sobre ellos y sus construcciones de identidad, al igual que las lógicas que ha instituido para re-existir y resignificarse en la escuela. Desde allí, cualquier revisión de la inmersión de la cátedra podrá ajustarse al contexto real y las necesidades que los niños afrocolombianos y mestizos evidencien a partir de sus propios imaginarios.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué elementos de los imaginarios sociales, sobre el sujeto afrocolombiano, muestran los estudiantes del grado 405 de la Ciudadela educativa de Bosa?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Comprender algunos elementos de los imaginarios sociales que los estudiantes muestran en torno al sujeto afrocolombiano. A fin de generar algunas orientaciones para la integración de los estudios afrocolombianos en el currículo escolar de Ciencias Sociales para básica primaria.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Describir algunos imaginarios instituidos por los estudiantes que permitan identificar formas en que comprenden lo afrocolombiano.
2. Comprender algunos lenguajes, y conductas de resistencia y re-existencia presentes en los imaginarios de los niños y que se han constituido en formas de construir identidad.
3. Proponer líneas de acción para integrar los estudios afrocolombianos en las estructuras curriculares, en Ciencias Sociales, correspondientes a básica primaria apuntando a propiciar un diálogo con sus imaginarios colectivos.

1.3 Justificación

A partir de la constitución de 1991, Colombia se comprendió, como una nación, multicultural y pluriétnica. Dicho reconocimiento, motivo a las comunidades afrodescendientes a reclamar desde varias instancias el reconocimiento como sujetos de derechos, de conocimiento y portadores de importantes valores culturales para la nación. Fruto de sus luchas en el año 2000, se validó la institucionalización de la cátedra de estudios afrocolombianos en todas las instituciones de educación básica en el país.

“Con fundamento en el artículo 7 de la constitución política en el que “el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, las autoridades escolares están obligadas a implementar actividades como: el diseño de currículos y planes de estudio que introduzcan desde todos los saberes, los referentes y contribuciones de la población afrodescendiente y la identificación y aplicación de formas de enseñanza desarrolladas por los pueblos afrocolombianos”. entre otras disposiciones. (MEN, 2010, pág. 24).

Tales disposiciones no respondían a intereses individuales de algunos sectores sociales, sino que buscaban que a través de la enseñanza se instaurara en el imaginario social y colectivo de los colombianos la idea de Afrocolombianidad como un elemento constitutivo de su identidad nacional, que permea diferentes escenarios de construcción de conocimiento cultural, comunitario y político. Sin embargo, las múltiples trabas que ha afrontado el proceso de implementación de la cátedra han retrasado la construcción de identidades en la escuela que se comprendan herederas del legado afrodescendiente y apropien conocimientos de su saber, cómo oportunidad de construir nuevas formas de identidad nacional.

Así las cosas, para este ejercicio de investigación, en una nación en la que debido a los múltiples conflictos internos, las poblaciones se han encontrado en las ciudades y se han visto forzadas a convivir desde sus incontables diferencias, es un problema real que perviva en el imaginario social de los niños una idea del afrodescendiente como “el otro”, como distinto y relegado, que se impone sobre una mirada que vincule sus aportes a los espacios compartidos que surgen en la escuela, el barrio y la ciudad y que lo reconozcan como sujeto de saber cultural, político y social. En esta perspectiva, esta investigación se sustenta como

una oportunidad para que los estudiantes de la ciudadela dibujen con su conocimiento al sujeto afrocolombiano y reconozcan en sus propias instituciones imaginarias las formas en que dichos significados ha determinado la convivencia y han limitado los campos de interacción cotidiana.

Por tanto, pretende ser una ventana que revele la realidad que se construye en las aulas, para que desde allí se promuevan alternativas de transformación que procuren la construcción de formas positivas de enunciación desde lo afro en la escuela y reconozcan aquellos elementos que determinan su mirada del otro y de su valor cultural.

El aula constituye uno de los lugares más apropiados para reconocer la forma en que los y las estudiantes, como seres pertenecientes a una comunidad, se identifican con ella o no; pues ahí, tanto educandos como educadores, comparten no solamente conocimientos, sino, además, valores y actitudes que forman parte de su identidad. Asimismo, los jóvenes reciben diferentes aportes culturales que los identifican y, a la vez, los diferencian de los demás grupos sociales (Arias, 2009, pág. 10)

En concordancia con lo anterior , ha sido pilar de la investigación que todos sus hallazgos se hagan en medio de la construcción de espacios de dialogo compartido con los estudiantes, a fin de que al hacerse consistentes de los imaginarios sociales que han instituido y las relaciones de poder que han determinado el accionar de algunos sujetos dentro del grupo se puedan encaminar reflexiones que les permitan hacerse conscientes de la realidad que han imaginado y de los escenarios de racismo, de invisibilización y desconocimiento de los cuales son actores .

Apropiando los postulados de Berger y Luckman (1968), citados por (Sáez, 1989) *“la vida social es creada y sostenida tanto por las interacciones simbólicas y significativas de las gentes que se relacionan entre sí como por sus respectivas pautas de conducta. (...) La sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es una construcción, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que los hombres en interacción comparten”*. (pág. 19). Por tanto, solo en la medida que los mismos sujetos que intervienen en dicha construcción de su sociedad, la dialoguen y

la reflexionen, será posible que cuestionen las lógicas y practicas aprendidas e instituidas como régimen de verdad, para dar cabida a oportunidades de decolonización del saber en su contexto escolar.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1 Estado del arte

Para la recolección de los ejercicios de investigación que sirvieron de referencia para delimitar el campo de análisis en esta investigación, se tomaron en cuenta hallazgos bibliográficos de los últimos 10 años. A fin de identificar elementos constitutivos del imaginario social en cuanto al sujeto afrocolombiano en el entorno escolar. Estos antecedentes fueron consultados principalmente a partir tres tipos de fuentes: publicaciones en revistas especializadas, repositorios de educación y tesis de maestrías clasificadas a partir de tres criterios que encausaran los objetivos de este trabajo investigativo: En primer lugar, establecer relaciones entre la colonialidad (ser, saber y poder) y los imaginarios sociales que se han construido sobre los afrodescendientes, principalmente en América Latina. En segundo lugar, referentes que permitieran identificar prácticas históricas, derivadas de las representaciones construidas en torno al concepto afrocolombiano, y, por último, experiencias pedagógicas decoloniales que sirvan de orientación para leer los imaginarios de los estudiantes y proponer líneas de acción para abordar el tema de la afrocolombianidad en el escenario escolar a intervenir. Todo esto para que dicho ejercicio de indagación arrojará luces acerca de los propósitos de cada uno de los objetivos planteados

Para esta recolección de antecedentes se encontraron 45 investigaciones en torno a los criterios establecidos. Después de un ejercicio de decantación se escogieron 20 investigaciones por considerar que las mismas lograban ajustar sus intereses a los objetivos de este trabajo investigativo, estableciendo claras coincidencias entre las relaciones de poder, los imaginarios sociales y las apuestas pedagógicas decoloniales como alternativa para evidenciar los aportes de las comunidades afrodescendientes en el escenario escolar. Siendo claros los objetivos de esta recolección de antecedentes se describen a continuación.

Hurtado (2008), Realiza la publicación de un artículo de investigación que título “*Los estudios contemporáneos sobre la población afrocolombiana*”. En su investigación analiza el estado actual de los estudios afrocolombianos en Colombia, a partir de una recolección documental en las ciudades de Buenaventura, Popayán, Cali y Bogotá, por considerarlas principales centros de producción académica en torno al tema. La autora sostiene que en las últimas décadas los estudios étnicos/raciales se han establecido como una propuesta de cambio paradigmático y epistemológico principalmente en países como Brasil, Venezuela y Colombia que cuestionan la clasificación sobre grupos sociales a partir de diferencias biológicas y culturales que fueron establecidas como estrategia de dominación sobre las poblaciones negras, los grupos subalternizados y los países colonizados. Dentro de su artículo expone también que siguiendo la línea histórica de los estudios sobre población afrocolombiana es una preocupación de los mismos realizar un acercamiento la cuestión de las identidades y las problemáticas urbanas en torno a la gente negra. La investigadora concluye recalcando el aporte significativo que ha hecho Colombia en la construcción de este campo del conocimiento que le ha permitido consolidarse como un fuerte referente teórico al respecto.

Mena (2009), publica un artículo de investigación que recibió por título, “*La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia*”. En el mismo, se hace una revisión de la ilustración de personas afrodescendientes en los manuales de circulación masiva para la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas del distrito capital entre los grados 3º, 4º y 5º de la educación básica primaria. La autora evidencia que en primer lugar la escuela es la institución fundante de los imaginarios en los estudiantes y que las Ciencias Sociales escolares continúan reproduciendo miradas profundamente etnocéntricas y eurocentradas que sostienen que los principales estereotipos urdidos sobre los afrocolombianos desde la época colonial puntualizan en tres aspectos fundamentales: la esclavización, la folclorización y la construcción de falsos imaginarios que naturalizan la exclusión y otras formas de construcción de identidad afrodescendiente. Para efectos de esta investigación, la investigadora hace aportes sustanciales en cuanto el sustento desde el cual se construyen los imaginarios de los niños en cuanto al sujeto afrocolombiano.

Jaimes (2010), Desarrolla un ejercicio investigativo que da origen al artículo de investigación “*Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades*” que se deriva del proceso de investigación y discusión denominado «Currículo y prácticas pedagógicas críticas», realizado por un grupo de docentes investigadores adscritos a las facultades de educación de las Universidades de La Salle de Bogotá. Dicho ejercicio parte de las reflexiones producidas en el contexto del programa modernidad/colonialidad, y busca establecer preguntas que permitan esbozar la posibilidad de abordar una pedagogía en clave decolonial. Su investigación concluye que; educar desde una perspectiva decolonial implica cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005). Desde esta perspectiva proponen que dicha práctica desde el ámbito educativo debe procurar por: Una comprensión crítica de la historia, El Reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y, Por último, el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, para dar apertura a otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos.

Rojas A. (2011). Realiza la publicación de un artículo de investigación que título” *Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia*” Donde el autor pone en debate los propósitos que han enmarcado la enseñanza de la etnoeducación desde los intereses gubernamentales y los discursos de poder. Sustenta que el discurso de la interculturalidad opera como un conjunto de dispositivos encaminados a la orientación de la conducta de ciertas poblaciones e individuos, en este caso en nombre de su diferencia cultural para definir el comportamiento de aquellos que han sido pensados como los otros de la nación. En concordancia expone que el uso del término de Cultura desconoce las relaciones que surgen a partir de la diferencia y los procesos históricos que enmarcan el concepto y otorga derechos a las comunidades y colectivos mientras esto no altere los órdenes establecidos. Los propósitos estatales son entonces, articular a los otros al conocimiento universal. Tales afirmaciones del autor son susceptibles de análisis para este

trabajo investigativo, en busca de consolidar estrategias de enunciación de la afrocolombianidad sin caer en las prácticas nocivas del multiculturalismo.

Jiménez D. (2011) Realiza un acercamiento a la trayectoria histórica del discurso de la afrocolombianidad en una investigación, realizada por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia titulado “*Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo*”, donde desde una perspectiva genealógico-arqueológica se realiza un acercamiento al contexto histórico que enmarco los orígenes del discurso sobre la afrocolombianidad y como se transformó en una práctica educativa desde la cual se ha dado reconocimiento a la diferencia y la búsqueda de identidad a partir de una revisión de las condiciones de saber-poder en las que fue concebido y evidenciando el sentido socio-político desde el cual ha emergido. El autor concluye que la educación sigue consolidándose como un potente dispositivo desde el cual se validan y ocultan las diferencias y recalca como una necesidad, convertir la educación en un espacio de libre determinación cultural desde el cual se reivindiquen transformaciones de orden político, social y cultural.

Pulido (2011). El investigador, Hernando Pulido Londoño. Publica los resultados de su investigación “*Construcción y representación de los sujetos afrocolombianos en el discurso antropológico, 1980-2005*” para optar al título de Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, la cual se concentró en reconstruir los principales debates antropológicos y académicos asociados a la definición y reconocimiento político-cultural de la etnicidad negra a la luz del giro multiculturalista que ha marcado a la nación colombiana desde finales del siglo XX. Dentro de sus análisis el investigador hace alusión al concepto de “silencio racial” como estrategia para invisibilizar el racismo en los centros urbanos. Para sustentar su postura cita a Arocha afirmando que; Las denominaciones socio-raciales de las castas coloniales (...) fueron reemplazadas por eufemismos que barnizaron los patrones de discriminación racial, haciéndolos soterrados. Este “silencio” ocultaría también la intención racista de quien discrimina (Pulido, 2011). Se consideran importantes sus aportes para esta investigación ya que contribuye a reconocer que una forma latente de

discriminación es el racismo silencioso que solo puede observarse a través de las relaciones entre los sujetos y los imaginarios bajo los cuales construyen sus relaciones sociales.

Álvarez (2012), Publica un artículo de investigación que título *Oru Lundu responde (...) una perspectiva situada del imaginario afrodescendiente*; la autora, realiza una revisión en cuanto a las formas en que se ha reconstruido en el plano histórico la diáspora africana en el Perú y también de sus representaciones en la literatura peruana, tomando como referentes los imaginarios, la afirmación de la identidad, la memoria y los escenarios de resistencia. Álvarez, define que “los imaginarios son formas que comparten las personas para representar el espacio y el tiempo, para dar sentido a lo que perciben como su realidad”, que en el caso del imaginario social afroperuano sobreviven en los relatos elementos de alusión al racismo, la discriminación y los estereotipos al igual que elementos que hacen alusión a la rebelión y el cimarronaje como escenarios que reafirman su identidad afroperuana y rescatan su memoria colectiva.

Monkevicius (2013), Realiza una publicación de su artículo de investigación; *Contra la sentencia de la historia”: las memorias afro y las construcciones coloniales de la presencia negra en la Argentina*. donde indaga acerca de los procesos de construcción de memoria colectiva en grupos subalternos, tomando como referente las memorias de África y la esclavitud entendidas por la autora como formas de reconfigurar la experiencia colonial a partir de la visibilización de sus luchas políticas. La investigadora afirma a partir de su análisis que la recordación del pasado se configura como un proceso de memoria social que resignifica su historia, en oposición a las representaciones coloniales que han pervivido acerca del afro. Subraya que el hecho de que en la afrodescendencia sea sinónimo de múltiples orígenes, dificulta e imposibilita la conformación de una identidad colectiva que los agrupe y que dichas problemáticas no pueden deslindarse del escenario global donde los debates en torno a lo étnico han esbozado que las representaciones sobre ellos mantienen relación con las que se han impuesto en otros contextos.

Hellebrandováv, (2014), publica el artículo de investigación *Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase*

media en Bogotá. Desarrollado con algunos hombres y mujeres afrodescendientes miembros del proyecto *Escapando a la desdicha genealógica. El surgimiento y la participación de las clases medias 'negras' en la vida nacional* desde el cual se aplicaron entrevistas y se desarrollaron ejercicios de observación para analizar los procesos de racialización del sexo y la sexualización de la raza en el caso de las personas afrodescendientes en Bogotá. Su ejercicio evidencio que se mantiene un proceso de estereotipación sobre el afro que le atribuye ciertas características perezoso, alegre para el baile e irresponsable entre otros, La autora concluye que los escenarios de multiculturalismo no han logrado consolidar el racismo y la estereotipación como un problema social que abarca a toda la comunidad, sino como situaciones aisladas e individuales que atañen a unos pocos. Sus aportes a esta investigación permitieron conceptualizar el tema de los estereotipos como referente vinculado también a los imaginarios de los estudiantes.

Cuba (2014), publica un artículo de investigación que título, *enseñanza del español e identidad afrodescendiente* en el que describe su trabajo investigativo realizado con docentes universitarios afrodescendientes, que orientan la asignatura del español como segunda lengua en cuba. Para la autora el tema de la racialidad en Cuba no ha sido abordado debido a la concepción de la nación como una unidad, marcada por la igualdad, sin distinciones. Después de su acercamiento concluye, que no existe el escenario de debate frente a la racialidad como elemento sustancial en el proceso histórico Cubano y que ello, implica que algunos elementos en torno a la herencia africana se aborden de manera sesgada en el contexto de la literatura, donde los maestros no abordan la enseñanza de autores representativos desde lo afro y se mantiene en los currículos el abordaje de la temática para hacer referencia al África exótizada y la exuberancia de la mujer negra, entre otros elementos que resaltan los estereotipos. Fue fundamental para esta investigación la revisión de este trabajo ya que permitió comprender que la afirmación no puede responder solamente a la construcción de una identidad nacional, sino que comprende también formas de comprenderse fruto de un proceso histórico que ha marcado su trayecto y sus formas de comprenderse desde la individualidad.

García J., (2014), Realiza un ejercicio de investigación compilado en su artículo; *Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico*. Donde realiza una revisión del pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX, tomando como referente la producción intelectual de Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel A. Caicedo y Manuel Zapata Olivella. Desea su trabajo sustenta que dicho escenario de conocimiento ha estado marcado por las constantes luchas por revertir el ordenamiento de la sociedad poniendo en debate el sistema educativo nacional y el saber institucional jerarquizado como elementos que constituyen las diferencias y los escenarios de exclusión intelectual. Agrega que las apuestas del pensamiento afrodescendiente apuntan a la concreción de un análisis crítico y la ruptura de lógicas epistémicas imperantes en la construcción del conocimiento.

En el año 2016, Medina García, publica un artículo de investigación en apoyo del instituto de investigaciones antropológicas de Castilla y León en Salamanca. *“Relaciones de poder y exclusión de afrodescendientes en Colombia”*. El objetivo de su trabajo es evidenciar la situación de exclusión, subalternidad, desigualdad y discriminación en la que se encuentran las comunidades afro en Colombia con la premisa de desmitificar el discurso de igualdad tri-étnica tri-racial en contraposición a un escenario de conflicto entre la hegemonía del grupo dominante y las poblaciones afrodescendientes en Colombia. A partir de sus postulados la investigadora sustenta que en el imaginario colectivo subyacen primero, en palabras de la autora una “periferización histórica” y de “racialización del espacio” que separa la “Colombia afro” de la “Colombia “no afro” , segundo una relación estrecha con condiciones de pobreza y desde el punto de vista identitario, la apropiación de dispositivos eminentemente excluyentes que reedifican un imaginario de nación no-negro y privilegian el mestizaje . En el marco de investigación es importante reconocer que su perspectiva hace acercamientos sustanciales a demarcar los elementos que sustentan la construcción de imaginarios colectivos frente a los niños y niñas afrocolombianos en la escuela.

Para el mismo año, 2016 el Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, José Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo publican una serie de artículos como resultado de una investigación titulada “¿Cómo nos ven?, ¿cómo nos representan? Del que se destaca “*Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá*”, realizada en 2011-2012. “*Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial*” donde a través de un estudio etnográfico se analiza el problema del racismo en los textos escolares. A partir de dicho análisis los autores afirman que en el escenario escolar sí hay visibilidad de figuras humanas afrocolombianas. No obstante, estas ilustraciones reproducen estereotipos a partir de imágenes descontextualizadas que se limitan a relacionar al afrocolombiano con el fútbol, las danzas o con representaciones de la herencia africana. En concordancia, afirman que el racismo no es un fenómeno emergente, reciente o novedoso en Colombia, Por el contrario, es un fenómeno antiguo, que a lo largo del tiempo y bajo diferentes formas e instituciones del poder, ha funcionado como una ideología sobre las personas y sus calidades humanas, este pensamiento ha impregnado diferentes escenarios sociales entre ellos, la escuela quien ha influenciado los manuales escolares, reforzando en el imaginario social un concepto limitado acerca de la imagen que el niño tiene de otros pueblos, así como la adopción de estereotipos respecto a la historia y la cultura de los pueblos del tercer mundo.

Durante el año 2017 Granja Escobar, publica los resultados de una tesis doctoral en la universidad autónoma de Madrid, “*Análisis del proceso de participación y fortalecimiento identitario de la población estudiantil afrodescendiente para la incidencia en la construcción de una realidad pluriétnica*” que realiza una revisión de las problemáticas de dos colectivos estudiantiles afrodescendientes en la Universidad Santiago de Cali desde un enfoque sociocrítico y a través de un ejercicio de Investigación Acción Participativa y Colaborativa. Dicho trabajo concluye que los problemas de identidad y participación al interior de las organizaciones radican en la construcción “sociohistórica del negro” que se ha construido en la nación donde cabe exponer que condiciones como la esclavitud y el

hecho de encontrarse dispersos en las regiones, han influido para que hoy no se cuente con una identidad étnica sólida por encima de los regionalismos, Lo anterior conlleva a los autores a afirmar que no bastan las características fenotípicas como condición necesaria para establecer una identidad étnica para generar una identidad colectiva por lo cual es fundamental situar la identidad como algo que se construye y reconstruye en la vida cotidiana, en las acciones y experiencias que se viven y se comparten con las otras personas sobre la base de los intereses colectivos. Tales afirmaciones son para esta investigación fundamento esencial para justificar la necesidad de enunciar la afrocolombianidad desde referentes culturales y no limitándose al color de la piel.

Bonilla (2017) Publica los resultados de una investigación desarrollada en la ciudad de Popayán que título “*En Busca de la identidad y la afirmación*” publicado en la revista CoPaLa. Esta investigación recogió información mediante la exploración de datos, el cruce de variables y un análisis estadístico que diera respuesta al siguiente cuestionamiento ¿Qué se está haciendo desde la institucionalidad para dar paso a los cambios que se han generado en el ámbito educativo afrocolombiano? Dicha intervención concluyó que la educación tradicional inhibe la posibilidad de generar nuevas experiencias educativas por tanto, se requiere de una modernización y adecuación a las exigencias actuales, que garanticen la puesta en marcha de propuestas educativas inclusivas , agrega la autora que la implementación de la CEA genera resistencias en un amplio sector del sistema educativo y entre algunos factores que inciden en su desarrollo recalca la falta de teoría, formación, capacitación y asesoramiento a los maestros en cuanto a las temáticas y enfoques que debe abordar. Por tanto, se consideran relevantes sus aportes a esta recolección de antecedentes por que es un acercamiento a las problemáticas que afrontan las instituciones educativas en cuento a la implementación de la enseñanza de la cátedra afrocolombiana y propone rutas de trabajo que mitiguen dicha problemática.

García S, (2017) Publica los resultados de una investigación para obtener el título de Magister en investigación social interdisciplinar que título; *“Imaginario de afrocolombianos que hacen parte de la comunidad escolar del nivel de primaria del colegio Marco Fidel Suárez”*. La investigadora utiliza la técnica de historias de vida para indagar acerca de las experiencias vividas por algunos actores de la comunidad educativa. Desde la cual, que a afrodescendencia es parte constitutiva de la colombianidad y por ello, es importante rescatar sus experiencias como sustento de su historia y su cultura, recalca la importancia de considerar que la movilización de las poblaciones afrocolombianas a los escenarios urbanos ha sido también un tránsito de la cultura y que mientras las poblaciones no estén preparadas para ello se van a generar tensiones hacia los otros.

Cardoso & López, (2017), publican los resultados de su tesis de maestría en educación. *“Formación docente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos: un diálogo pedagógico decolonial en la escuela”*. Dicho trabajo de corte cualitativo enmarcado desde la metodología de la investigación, acción reflexiva tenía como propósito presentar los resultados de un ejercicio de formación docente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en básica primaria en el colegio parroquial Santiago Apóstol. Para la recolección de la información se utilizaron la entrevista estructurada y la implementación de grupos focales que llevaron a concluir que los docentes en principio no concebían la cátedra como una oportunidad para “desracializar” su propia, práctica pedagógica, pero dicha postura se fue transformando hasta consolidar posturas críticas que encaminaron su saber pedagógico para construir las adaptaciones a la CEA en la institución. En cuanto al campo de los imaginarios, las autoras puntualizan en que hay un total desconocimiento de la cátedra y de conceptos claves de su campo del conocimiento, a la vez que reiteran la estrecha relación entre afro y negro, desconociendo aportes al campo epistémico y el valor cultural.

Lázaro, (2018), Realiza un trabajo de investigación en la misma institución educativa donde se sitúa esta investigación que titula; *Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa*. La investigadora esboza en su trabajo los hallazgos de un

ejercicio de investigación realizada en el año 2015, con los estudiantes del grado primero de la jornada mañana, en el cual apropio la literatura afrocolombiana como una estrategia para desarrollar nuevas pedagogías en la escuela que proponían resignificar la tradición oral para construir identidad y memoria histórica. A partir de su intervención en el contexto le fue posible determinar que el uso de la tradición oral como práctica histórica ha facilitado la transmisión de saberes ancestrales a través del tiempo, lo que, a su vez, conlleva a una formación de sujetos sociales, culturales y políticos que comprenden la multicultural. La investigadora agrega que el abordaje de la literatura afrocolombiana no es el único elemento que da cuenta de las múltiples diversidades culturales que enmarcan la ciudadela, pero si se consolida como una oportunidad para reconocer la diversidad presente en el contexto.

García J., (2018) Publica un artículo que llamo “*Educación, territorio, cultura y libertad: una muestra de las pedagogías afrodiaspóricas y decoloniales en Colombia*”. El investigador destaca la importancia de construir modelos educativos que reivindiquen los valores, la territorialidad, la cultura y la autonomía de las comunidades negras en distintos lugares del país, enmarcados en procesos de decolonización de la pedagogía. Su investigación concluye después de hacer una revisión histórica del proceso de transformación pedagógica que el pensamiento educativo afrocolombiano, ha sido gestado casi en todos los casos por jóvenes líderes, maestros y maestras comprometidas, que en su momento tomaron la iniciativa de intervenir en las escuelas o crear procesos educativos totalmente autónomos en oposición a los proyectos de educación oficial al interior de sus territorios. Los mismos gestores educativos tenían la convicción de que la educación ofrecida por el estado se cimentaba en un discurso estratégicamente racista, que intenta diluir la diversidad cultural del país y desestimar los anhelos propios de los pueblos; también, además de proyectarse como un proceso que invisibiliza las epistemologías no occidentales, la esencia cultural y promueve la idea de que los negros están desprovistos de la capacidad de pensar. Este trabajo de investigación es importante para este ejercicio ya que permite comprender la importancia que tiene vincular en la construcción de proyectos educativos en pro de consolidar en escenarios de educación la enseñanza de la afrocolombianidad a maestros propositivos e innovadores, al igual que extender tales iniciativas a los jóvenes y estudiantes para consolidarlos como agentes de cambio

2.3 Marco teórico

Para delimitar el campo epistémico que fundamenta esta investigación, se presentan a continuación los soportes teóricos que han sustentado este trabajo y que se han constituido como ruta para comprender los esquemas de sentido construidos por los estudiantes del grado 405 en su lectura y constitución del sujeto afrocolombiano. A partir de allí, los imaginarios sociales, las relaciones de poder que se sustentan en la colonialidad y el discurso afrocolombiano en el escenario social y educativo serán el eje central para interpretar sus construcciones de la realidad y las bases sociales conceptuales que han permitido hacer una lectura de sus relaciones cotidianas.

Teniendo en cuenta que la base que sustenta esta investigación es indagar acerca de los imaginarios sociales que los niños han instituido acerca del sujeto afrocolombiano se organiza el marco teórico en primera instancia para definir que son los imaginarios sociales y que elementos forman parte de este campo de comprensión, acerca de las relaciones sociales para definir con exactitud cuales de las relaciones que se establecen entre los niños hacen referencia explícita a estos acervos de conocimiento que se han definido como imaginarios, a fin de evitar hacer aseveraciones sobre sus relaciones diarias que correspondan a vivencias más que a un imaginario social.

En un segundo momento habiendo aclarado que es un imaginario social, se pretende indagar el contexto histórico desde el cual se ha construido la idea del sujeto afrocolombiano en la sociedad latinoamericana y colombiana, a fin de identificar elementos que permitan comprender porque se ha instituido una mirada al respecto de dicho actor social y no otra, a la vez que se reflexione al respecto de cómo dichos momentos influyen en los elementos que apropian los niños al definir al sujeto.

En ultima instancia, se aborda aquí el concepto de la colonialidad como el eje transversal que ha apropiado la cátedra de estudios afrocolombianos en el escenario escolar para sustentar la necesidad de reflexionar acerca de transformar el campo de los imaginarios, integrar el saber afrodescendiente en la escuela y decolonizar prácticas discriminatorias que

propician escenarios de invisibilización y fortalecen relaciones de poder que actúan sobre el comportamiento y los roles asignados a los sujetos(ser), el conocimiento (poder) y el control de otras fuentes de comprensión de la realidad y distribución de la riqueza (poder)

2.3.1. Los imaginarios sociales

Para Cornelius Castoriadis, Se habla de imaginarios, *“cuando queremos hablar de algo “inventado”- Ya se trate de algo “absoluto”, o de un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones diferentes a las suyas”* (2013, pág. 204), Desde su pensamiento, dichas significaciones *“se materializan a partir de lo simbólico (la imagen), no solo para expresarse, sino para existir pasando de lo virtual a cualquier otra forma. Estas imágenes están ahí como representantes de otra cosa, tienen pues una función simbólica. (...) que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es* (pág. 207)

Agrega a lo anterior, que estos simbolismos socialmente constituidos están ligados a unas lógicas históricas que le dan sentido a su significación y justifican las representaciones apropiadas para definir los objetos o sucesos;

Estos simbolismos no son neutros, ni totalmente adecuados, primero porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera. (...) se encuentra siempre ante él con un lenguaje ya constituido y (...) debe apropiarse de algo que “se encuentra ahí”. Es decir que. La sociedad constituye cada vez su orden simbólico, en un sentido totalmente otro del que el individuo puede hacer. pero esta constitución no es “libre”. Debe también tomar su materia en “lo que ya se encuentra ahí”. Esto es ante todo la naturaleza – y como la naturaleza no es un caos, como los objetos están ligados unos a los otros, esto implica consecuencias. Pero esto es también historia. (pág. 193)

En concordancia con Castoriadis (Martínez & Muñoz, 2009) sustentan que los imaginarios sociales vistos desde esta óptica serían;

Construcciones culturales afectadas por la temporalidad y manifestados de diversa forma según los contextos sociales. La condición básica a nivel metodológico de esta idea del

imaginario social es su expresión de un determinado saber social, no homologable a diferentes temporalidades y espacialidades. (...) “Cada época histórica a través de los grupos sociales construye o resignifica los sentidos que desea socialmente transmitir. De allí que se hable de imaginarios sociales dominantes y dominados, pero en esencia, son esquemas interpretativos para el sentido social hegemónicamente impuestos haciendo plausible la vida cotidiana” (pág. 212)

Bajo la misma idea Jacques LeGoff, citado por Cegarra (2012) agrega que los imaginarios sociales son;

Fundamentales para comprender las realidades históricas presentes en un contexto a partir de lo que él denomina “lo simbólico” así, el texto literario, los documentos y fuentes entre otras contribuyen a la comprensión de las creencias, costumbres y relaciones de cotidianidad, más a fondo que el uso de métodos históricos tradicionales (...) los imaginarios sociales tienen una materialidad tangible en los documentos y monumentos erigidos por las sociedades. Por tanto, pueden ser objeto de análisis como evidencia empírica. (...) Los imaginarios sociales son históricamente reconocibles y constituyen fuente para la comprensión de los “esquemas interpretativos” de los grupos sociales (pág. 7)

2.3.1.1. El carácter individual y colectivo en la institución de imaginarios sociales

En el marco de la institución de imaginarios sociales es importante exponer que dichas instituciones de significados no solo se fundamentan en su componente colectivo, sino que dentro de ese encuentro social también dejan entrever formas en las cuales los sujetos se singularizan y se adhieren a las formaciones imaginarias o se contraponen a ellas.

Baeza, en concordancia con el pensamiento de Castoriadis expresa que, los imaginarios sociales se instituyen como la realidad a partir de dos escenarios; El primero es su comprensión como una construcción de verdades compartidas por los miembros de un grupo social, desde lo cual expone que;

Los imaginarios pasarían a ser sociales porque (...) si las relaciones sociales son, en cierto

modo “imaginadas”, (...) las experiencias existenciales, los itinerarios fluctuantes no son exclusivamente individuales sino también experiencias e itinerarios colectivos. Existen determinados desafíos al conocimiento y a la experiencia que no pueden ser enfrentados de una manera exclusivamente individual. Lo social es de hecho, un campo de nuevos y numerosos desafíos cognitivos. Por consiguiente, la sociedad podría ser entendida como (...) como una comunicación experiencial. (2000, pág. 24),

Y en segunda instancia la incidencia del imaginario social en la construcción de identidad, entendida como el punto de partida para instituir representaciones mentales de pertenencia;

Los diferentes grupos humanos convergen, en la práctica social, en el aprendizaje de la vida en común, en sociedad, más exactamente. Ese imaginario en el nivel más primordial, el de la singularización, se perfila bajo la forma de la “identidad social” (...) para calificar un posicionamiento a través de la representación diferenciada y singularizada, de la vida en sociedad, de las prácticas sociales, de las relaciones sociales. Aquella es a la vez auto representación y representación del Otro (pág. 24)

Dicho así, los imaginarios sociales crean significaciones mentales y simbólicas del otro, de sí mismos y desde estas dos construcciones interpreta las relaciones que se construyen entre los individuos como sujetos de interacción social; *“la identidad no es un fenómeno exclusivo de auto representación mental, sino también representación del otro y desde el otro; con éste se establecen contactos que pueden dar lugar a no relaciones (pacíficas o conflictivas), en la medida que dichos contactos son siempre posibles en sociedad.* (pág. 48)

Bajo la misma idea Cegarra, (2012 Citando a Pintos, 1995), se adhiere a esta concepción al afirmar que los imaginarios sociales son *“Aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (...)* Cada acto individual de lo cotidiano o del mundo de la vida da cuenta de los imaginarios como esquemas de esa integración social, a su vez permite el reconocimiento de los otros y de sí mismo como sistema de identificación. (pág. 10) y desde los planteamientos de Peñuela y Álvarez, (2002) al fundamentarlos como:

Parte de un conjunto de representaciones construidas por un sujeto, configuradas a partir de la imagen que construye desde su interacción con otros sujetos y como se visualiza frente a esta, “lo configuran a “imagen y semejanza de su prójimo o en otros casos a completa desemejanza” (2002). Los imaginarios median el comportamiento porque son una significación de su entorno social, en el cual modelan su identidad y para ello, es base fundamental la comunicación, entendiendo que la misma está fuertemente influenciada por sus percepciones, sentimientos y por referentes culturales, a partir del cual los sujetos construyen y reconstruyen la realidad. (pág. 6)

Ante lo expuesto, es posible comprender los imaginarios sociales como escenarios de acción colectiva que a su vez buscan la reafirmación de identidades que se comprenden parte de la realidad social, sin desligarse de su propia construcción de significados individuales, los cuales le permiten reflexionar relacionarse, adaptarse, pero también oponerse a los órdenes establecidos

2.3.1.2. Los imaginarios sociales como institución de un orden social

Al comprender que los imaginarios sociales se consolidan como escenarios de significación de la realidad, determinados por su historicidad y por el aval de la sociedad en la cual emergen, es posible deducir, que tales construcciones de verdad pueden estar medidas por instituciones de sentido que se superpongan a las concepciones individuales que los miembros de un grupo social.

Al respecto, Pintos, aborda el tema de los imaginarios sociales desde una postura crítica que sustenta esta idea al afirmar que son elementos de construcción de un orden social, *“Los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. (...) tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio-temporales específicas”* (1995, pág. 113). Para Pintos, los imaginarios sociales se han constituido como una herramienta para construir realidades determinadas y generar en los individuos percepciones condicionadas de lo que llaman “real”. Citando a G. Balandier, el autor sustenta que;

La modernidad contemporánea no reduce el imaginario; lo segrega, como en todas las épocas; pero cambia su régimen, lo libera y lo hace más fluctuante, vuelve sus usos y su utilización

más evidentes. Las sociedades que acentúan el conocimiento racional, la acción instrumental eficaz, la productividad y la expansión, intensifican sin embargo el imaginario multiplicando sus lugares y sus medios de producción, los que los utilizan y los que los manipulan. Se encuentran, por una parte, en estado naciente, al mismo tiempo que sometidos a efectos de interferencia (1985, pág. 222-223),

2.3.1.2. El sentido de los imaginarios en el contexto educativo

Después de definir que el campo de los imaginarios sociales se constituye como un conjunto de significaciones sociales y construcciones de la realidad que responden a procesos históricos, a miradas intro y retrospectivas de los individuos y colectivos humanos, al igual que a revisiones críticas de sus propias instituciones de verdad, es importante reflexionar ahora acerca del papel del escenario educativo como espacio de encuentro, interpretación y transformación de dichos imaginarios.

La escuela, al igual que los medios de comunicación es entendida como un espacio desde el cual se reproducen los imaginarios dominantes para controlar la circulación de determinados símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores. Por tanto, se consolida como un escenario propicio para reconocer a partir de la figura del imaginario relaciones de poder y resistencia a las lógicas socialmente impuestas. *El dominio simbólico será posible sólo si se controlan esos medios que constituyen otros tantos “instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias”* (1991, pág. 31). Por tanto, *“la escuela, los medios de comunicación de masas y otros aparatos difunden los imaginarios dominantes a fin de controlar la circulación de determinados símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores”* (Cegarra, 2012, pág. 8)

Afirma Randazzo, (2012, citando a Castoriadis, 1995) al hacer referencia a la interpretación de los imaginarios como escenario de transformación social, que *se exige que se comprenda lo que se desea transformar y que se identifique lo que en la sociedad es contestario y se encuentra en lucha contra su forma presente, para mostrar que la teoría no*

está para producir ideas generales sino para hacer coincidir su propia dialéctica con la dialéctica de lo real histórico.(pág. 83)

Dicha perspectiva, comprende que la construcción de diálogos que develen los imaginarios sociales de los sujetos promueve la reflexión y concientización acerca de los discursos que subyacen bajo dichas instituciones de la realidad que edifican en la escuela.

La escuela corresponde a unas fuerzas imaginarias fuertemente instituidas, que le dan soporte a sus esquemas de inteligibilidad social, los cuales se configuran en el marco de estas significaciones centrales y todas sus significaciones imaginarias derivadas. Los análisis muestran, además, que la escuela es una institución social que se ha consolidado desde esas significaciones imaginarias sociales, desde cuyos linderos se han definido esquemas funcionales sobre sus formas de ser/hacer, decir/ representar; por tanto, antes que un ente funcional, la escuela es una institución social que se figura y transfigura en correspondencia con los cambios generados en los imaginarios sociales. (Murcia, 2013, pág. 65)

Así las cosas, el escenario escolar es el espacio propicio para entender que se esconde bajo las formas en las que los individuos establecen relaciones y construyen una mirada del otro para articularlo a las lógicas que operan en el espacio compartido;

Si las instituciones son una creación siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/ representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo en la escuela, lo bonito y lo feo, lo legal y lo ilegal, lo válido y lo inválido, lo permitido y lo restringido. Pintos (2005, citado por Murcia, 2013. Pág. 65)

Para finalizar, es importante aterrizar estos conceptos a las construcciones de sentido que se han instituido en el territorio escolar para construir una mirada del afro desde los escenarios de enseñanza, los cuales inciden directamente en la construcción de sus relaciones sociales e interacciones cotidianas;

Tradicionalmente se ha llevado a cabo la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva eurocéntrica, es decir, una versión de la historia que privilegia la comprensión

del mundo desde las élites europeas blancas, masculinas y burguesas. Desnaturalizar el racismo exige descentrar esta mirada, transformar los imaginarios, darle voz a las historias de los pueblos que han habitado el continente africano, así como a los y las herederas de la diáspora africana, visibilizando sus diálogos con las culturas indígenas y mestizas de América y comprendiendo sus aportes a la sociedad desde estas interacciones culturales. (SED, 2010, pág. 6).

Habiendo aclarado las bases epistemológicas desde las cuales se ha abordado el campo de los imaginarios sociales es importante concebir lo anterior como elementos históricos que han determinado una construcción imaginada de los afrocolombianos a escala social, las cuales se materializan en la escuela a partir de los simbolismos que apropian para describir y determinarlo en el aula y en la construcción de la realidad.

2.3.2. La institución del imaginario social del afro

Par instituir en el imaginario social una idea del sujeto afrocolombiano, los grupos humanos en Colombia han extraído elementos histórico sociales que se infundaron a partir de la colonialidad.

Los comportamientos discriminatorios y racistas de la población colombiana obedecen a la distorsión histórica de su identidad, causada por la permanencia de estereotipos diseñados para consolidar el orden social, político y económico colonial; estereotipos basados en imaginarios y representaciones negativas de los grupos étnicos subordinados por este régimen de poder. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006, pág. 67).

Este apartado, busca encontrar en dichos estamentos de verdad, elementos desde la historicidad del sujeto y los discursos de poder que lo determinaron a través del tiempo, y que se han convertido en compendios que hayan sido constitutivos de sus imaginarios. En busca de identificar cuáles de ellos se mantienen instaurados a su vez en las construcciones de realidad que han instituido los estudiantes del grado 405 en la Ciudadela educativa de Bosa.

2.3.2.1 La construcción histórica del sujeto afrocolombiano

Para sustentar que el imaginario social del afro responde a una construcción histórica del sujeto, que lo ha constituido como individuo de dominación en América, esta investigación ha retomado cuatro momentos que se consideran clave para entender los discursos que pesan sobre las comprensiones y construcciones sociales que lo describen. En concordancia con lo anterior, es importante aclarar también, que frente a dichos estamentos de poder siempre han surgido desde sus construcciones de pensamiento colectivo, formas de resignificarse e instaurar prácticas de resistencia que revierten en algunos momentos y escenarios las lógicas de poder que lo constituyen.

2.3.2.1.1. La Trata Transatlántica

Pertenecientes a diferentes reinos y culturas propias del continente, los primeros africanos que llegaron hasta el territorio americano eran pieza clave en la construcción de un triángulo comercial que comenzaba en Europa, donde el comercio por el atlántico motivo los viajes de exploración y transporte de mercancías para abastecer a Europa y Asia de materias primas. Bajo esta lógica, Miles de africanos eran comprados para ser vendidos en las Américas donde su fuerza de trabajo era utilizada para mover las plantaciones de tabaco, azúcar y más adelante las minas auríferas entre otros productos, las cuales viajaban en los barcos para abastecer los comercios europeos. *“En cinco casos —Portugal, España, Francia, Holanda e Inglaterra— los barcos negreros realizaron viajes triangulares, que comenzaban en su país de origen, rumbo a África, donde compraban esclavos, transportándolos después a través del Atlántico para venderlos en las Américas y, posteriormente, regresar a su puerto de partida original”* (Morgan, 2017, pág. 31).

Sus lugares de origen que principalmente se hallaban al occidente y sudeste africano, donde las poblaciones eran seleccionadas teniendo en cuenta la tasa demográfica, pero también elementos culturales que facilitaran el dominio y la incursión hasta sus territorios, al igual que la ausencia de fuertes estamentos de poder que pudieran impedir la incursión violenta en sus territorios;

Las regiones africanas de las que partía el tráfico transatlántico se extendían principalmente desde el río Senegal, en el norte, hasta Benguela, en el sudoeste. Estas áreas, eran Senegambia, Sierra Leona, la Costa de los Esclavos, la Costa del Oro, el golfo de Benín, el golfo de Biafra y el África Central y Occidental. (...) . Hubo complejas razones para que los tratantes europeos y americanos explotasen esclavos de distintas zonas. Por ejemplo, Las condiciones culturales, económicas y demográficas existentes en África, que eran más importantes que las consideraciones sobre la menor distancia existente entre la región africano-occidental de procedencia de los esclavos y su lugar de desembarco en América. (Morgan, 2017, pág. 38)

Dicha condición, propiciaba a su vez, el encuentro abrupto de grupos culturales de toda índole y por supuesto de comunidades pertenecientes a diferentes familias lingüísticas africanas. (Zapata, 2005) exponía al respecto que “*La trata de prisioneros africanos con su bárbara deshumanización frenó y pauperizó las culturas fanti-ashanti, berberisca, mandinga, ewe-fon, carabalí, bantú, xosa-zulú y otras*” agregando a la vez que “*A propósito de los desembarcos, llegaron a hablarse en un mismo momento, más de 60 dialectos africanos*”, lo que provocó que algunos de sus miembros se desempeñaran como intérpretes para llevar “la palabra evangelizadora” (Pág. 36)

Al llegar a las Américas, la demanda de su fuerza de trabajo, los concentro en algunas regiones donde la explotación de recursos era fundamental para la producción de materia primas;

Ser desembarcados en un puerto importante de América del Norte o del Sur, y de las Indias Occidentales, y después su venta a los amos de las plantaciones, eran la norma para muchos africanos que sobrevivieron a la travesía del Atlántico. Pero para ellos el viaje no terminaba ahí. Muchos miles de esclavos, aunque no la mayoría, volvían a ser embarcados hacia otros destinos. Venezuela. Santo Domingo, Curaçao, Puerto Rico, Trinidad y el Caribe (...) Además de las importaciones a Cartagena desde donde eran enviados a Panamá y vendidos a traficantes que realizaban las rutas costeras del Pacífico. (Morgan, 2017, pág. 52)

Estas formas de comercio trasnacional, estaba también determinado por

consideraciones de género que fueran requeridas en las colonias, de acuerdo a la “demanda de mercancía” se fijaban los precios, se extraían individuos de sus poblaciones y se consideraban edades solicitadas por el mercado;

Los sesgos en edad y sexo de los esclavos africanos ejercieron una influencia directa sobre el crecimiento y declinación de las poblaciones esclavas americanas. La baja proporción de mujeres y el hecho de que la mayoría de estas esclavas eran adultas maduras que habían pasado varios de sus años fértiles en África, sumado a que pocos niños fueran trasladados a América revistieron una importancia fundamental para la historia del crecimiento demográfico subsiguiente. (Klein, 1993, pág. 15)

En el proceso esclavista, los esclavos eran medidos de acuerdo a su capacidad de trabajo. Insertos en el nuevo escenario solo su capacidad y fuerza laboral podían representar beneficios y mejorar sus ya precarias condiciones para (Pollak, 2000, pág. 31) *En algunas regiones esclavo fue considerado un “bien mueble”, (...) esclavo y negro eran sinónimos y no podían ganar su libertad ni por pago ni por rescate.* Dicho esto, la colonización comienza a clasificar los beneficios a partir del color, lo que generaba una suerte de mejores condiciones de vida para los mulatos y miembros de otras castas. Además, “El hecho de que las mujeres blancas escasearan en América, estipulo como apropiada, la práctica de tomar mujeres indígenas y mestizas como concubinas y por este medio la aceptación del mestizaje, que en algunos casos era una oportunidad de ascenso social. (PÁG. 32).

| Sumado a lo anterior, Para Zapata (2005), “A la corona española les preocupaban las ideas religiosas de los africanos ya que muchos de ellos procedían del área de influencia islámica. Se exigía que todo esclavo hubiese pertenecido a una familia cristiana o se le bautizara antes de embarcarlo a América” (...) La labor misionera fue tan rigurosa que tal vez a ello se deba, que las religiones africanas no haya mayores vestigios en Colombia como aconteciera en Haití, Cuba o Brasil, donde el sincretismo de las deidades africanas con los santos católicos alimento el culto de nuevas religiones populares. (pág. 37).

Dicho todo esto, desde los planeamientos de Quijano (2014) , todas estas formas instauradas de comportamiento para las poblaciones africanas determinaron su papel en la

producción económica y establecieron mecanismos de control en cuanto a su crecimiento demográfico, a la vez que justificaban el rol del colonizador como sujeto de derechos sobre el esclavo; Por supuesto todas estas facultades determinadas a partir de la clasificación racial de los seres humanos para justificar las acciones de dominación sobre el africano;

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos. (...) En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de existencia; la subjetividad, de la cultura, y en especial de la producción del conocimiento. (Quijano, 2014, pág. 210). Es decir, relaciones de poder y dominación que se convertían en pieza clave para mantener el nuevo orden colonial.

A partir de lo expuesto, es posible agregar que estas lógicas de poder, sobre las poblaciones africanas traídas a América otorgaron sentido a su presencia en el continente, a la vez que determinaron los conocimientos que sobre ellos se divulgaron, siempre adaptados a sus funciones dentro del proceso esclavista; *“Todo ese accidentado proceso implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura, en suma”* (2014, pág. 210).

2.3.2.1.2. El Cimarronaje y los palenques como escenarios de resignificación.

Ante la imposición de una nueva identidad social que se le adjudicó a los afrodescendientes en América, y que desencadenó el etnocidio², hacia la población africana

² (Fraga, 2016, pág. 206). Citando a Mignolo, define etnocidio como la eliminación material de la producción cultural de una determinada etnia, lo cual incluye tanto los objetos materiales como los simbólicos.

que se introducía a la fuerza en las colonias, surgieron también, los movimientos de resistencia, que determinaron nuevas formas en que los esclavos se concibieron a sí mismos y les permitieron construir otros referentes frente a su posición en la nueva estructura social colonial;

Desde los inicios de la esclavitud en la Nueva Granada, los africanos respondieron al cautiverio mediante la rebelión, ya fuera bajo la forma de una insurrección en contra de sus opresores tratando de escapar a su control o bien, bajo otras formas de resistencia menos abiertas. Ya a finales del siglo XVI los esclavos prófugos o cimarrones se habían convertido en un grave problema para la sociedad española de la costa Caribe. No solo privaban a los propietarios de esclavos de su "propiedad", sino que, formando comunidades fugitivas o palenques constituían una amenaza para la estabilidad de la misma sociedad esclavista. (Mcfarlane, 1991, pág. 55)

El Cimarronaje para los africanos y afrodescendientes, se constituyó así, en una práctica de resistencia a la dominación, además de la consolidación de nuevas estructuras sociales alejadas de las lógicas del “blanco” que permitieron reconstruir sus bases culturales y económicas. En oposición, para los españoles, como lo expresa Mcfarlane, *“Cimarrón” era un término que se utilizaba para designar al esclavo prófugo que desobedecía las leyes. Pero en el entramado social construido por las agrupaciones negras era símbolo de rebeldía, libertad y mejores condiciones de vida.* (1991, pág. 55).

Esta práctica de insurrección, condenada por el dominio español, se constituyó en los albores de las resignificaciones del sujeto negro que se dieron en América, ya que permitieron la fundación territorios libres, e instaurar nuevas lógicas de poder que el español no pudo controlar debido al dominio y conocimiento que poseían los afrodescendientes del territorio, y de las rutinas del blanco;

Todos los fugitivos, con el acto de la huida, sentaron una protesta en contra de la esclavitud y una rebelión en contra de sus limitaciones y sus condiciones. (...) los esclavos eran

impulsados a escapar por miedo y malos tratos o por la necesidad de proteger derechos consuetudinarios; podían sentirse atraídos hacia la huida por el sueño de una libertad más allá de los límites del régimen esclavista; podían escapar individual o colectivamente; podían buscar algún refugio temporal o lanzarse hacia una permanente liberación de la servidumbre. Cualquiera que fuese la forma escogida de escape, todos los fugitivos en el siglo XVIII expresaban algún grado de resistencia hacia una condición de esclavitud. (Mcfarlane, 1991, pág. 59)

Así las cosas, La aparición de estas nuevas formas de existencia se sustentaban como una lucha por resignificar su presencia en América , basadas en el reconocimiento de sus gestas emancipatorias y movimientos libertarios que eran escenarios ganados a partir de un amplio conocimiento sobre los territorios y las formas de explotación económica, dieron origen a la conformación de territorios libres donde se consolidaron las primeras prácticas que revertían las imposiciones estructurales del colonialismo. *“los saberes originarios no han sido del todo suprimidos, sino que perviven en los márgenes, y haciéndose crecientemente públicos”* (Fraga, 2016, pág. 210) .

En referencia a la construcción de unidad y resistencia ligada a la tenencia de la tierra y el territorio, consolidada en la conformación de los palenques *“Los esclavos tenían clara conciencia de que las montañas y selvas de las tierras lejanas les ofrecían un espacio en el que podían obtener su sustento como campesinos libres, cultivando sus propios productos agrícolas para mantener a sus grupos familiares y buscar oro. (...) sabían bien que el oro podía comprar la libertad, una libertad comprada directamente por el esclavo.* (Mcfarlane, 1991, pág. 68)

Bajo estos intereses es posible comprender la conformación de palenques y el cimarronismo como las primeras apuestas por revertir las transformaciones que el sistema colonial produjo en sus formas de existencia, que apropiaron y construyeron conocimiento afrodescendiente en América a beneficio de sus propias cosmovisiones, prácticas culturales y formas de vida que en cierta medida se mantenían en oposición a los roles sociales impuestos por los españoles entre los siglos XV y XVIII y que se materializaron en escenarios donde sus construcciones de realidad fueran imperantes *“La descolonización epistémica conlleva la descolonización de otras esferas de la vida a ella*

asociadas: la de otros saberes – la de otras formas de comprensión, y sobre todo la de otros modos de subjetivación” (Fraga, 2016, pág. 212)

2.3.2.1.3. La abolición de la esclavitud y las gestas de independencia criolla

Para el siglo XIX, las gestas de independencia criolla y el surgimiento de las primeras naciones independientes en Latinoamérica fueron introduciendo poco a poco, al igual que los fuertes movimientos de afrodescendientes libres, la aparición de derechos para los esclavos, y a futuro, la abolición del trabajo esclavo. Sin embargo, los prejuicios heredados de la época colonial, siguieron marcando la posición social de los habitantes y el imaginario de inferioridad desde el cual se habían enmarcado a los afrodescendientes. *“A fines del período colonial, los esclavos estaban confinados a la esfera de las cosas particulares del amo, pero, privados de personalidad, no tenían vida “privada” ni “intimidad”. El esclavo se consideraba como “menor de edad”, podía tener propiedad y en algunos casos acceder al mercado, constituyendo una “economía propia” pero carecía de personalidad jurídica y se supeditaba al dominio del amo, quien conservaba su patria potestad.* (Cruz, 2008, pág. 60)

Tales condiciones, urgían de ser transformadas, en una nación donde varios sectores sociales fortalecían el camino de las gestas emancipadoras y donde el poder colonial impuesto por los españoles, empezaba a debilitarse. Sumado a lo anterior, *los esclavos no eran ‘sujetos de enunciación’ de sus propias representaciones en los documentos; no habían construido sus imágenes, ni podían hablar con autonomía, y cuando lo hacían, estaban dirigidos por otros, sometidos a unas preguntas enfocadas a asuntos precisos y con intenciones de poder* (pág. 60)

En esta perspectiva, al promoverse las luchas independentistas en la Nueva Granada, era contradictorio la apropiación de un discurso que evocaba la libertad, sin problematizar la condición de los esclavos. Tales condiciones, y la necesidad de aumentar a los militantes insurrectos llevo a Bolívar al igual que a los ejércitos realistas a prometer la libertad para esclavos. *“Una significativa población negra, esclava, se enroló junto a campesinos indígenas, mestizos (...) a los ejércitos*

patriota o realista, a cambio de la misma promesa: la libertad. La disposición especialmente, de los esclavos los motivó a huir de las plantaciones y casas de los amos, lo cual demuestra que los caminos alternativos a la libertad no eran demasiados y que había que confiar en la oferta de la libertad” (Rueda R. , 2009, pág. 304)

Así las cosas, alcanzada la independencia, surgieron los debates que frente a los intereses económicos predecían como catastrófica la abolición para la naciente nación independiente, *El discurso abolicionista (...) sucumbió ante los intereses de los propietarios esclavistas y resultó en uno de “abolición gradual” que se confundió con la “manumisión” y que permitió la persistencia de las relaciones sociales que soportaban la esclavitud hasta mediados del siglo XIX.* (Zuluaga 20003 pág. 405, Citado por Cruz 2008, pág 64).

Bajo estas condiciones, Agrega Cruz, (2008), que se diluyeron las intenciones de otorgar la libertad a los esclavos, al estipular en el congreso de Angostura *“Que los esclavos no estaban preparados para la libertad, evidenciaba los prejuicios sobre la condición del esclavo negro y las dificultades de su integración al proyecto republicano”*. Más tarde la ley de vientres término por reafirmar que la nación criolla, seguía consolidando esta imagen del afro como esclavo y no como ciudadano; *“El 21 de julio de 1821 se promulgó la “manumisión de vientres”. estipulaba que a partir de allí la descendencia de los esclavos quedaría en libertad, pero que, como los amos debían mantener los hijos de las esclavas, estos debían compensarlos trabajando para ellos hasta los 18 años”* (pág. 65).

Sin embargo, como en los procesos anteriores, los esclavos no se ajustaron a dichas imposiciones y validaciones del poder que pesaban sobre ellos y que los condenaban a prolongar la explotación; Para Bushnell,

Las poblaciones esclavizadas no fueron pasivas durante el proceso de abolición, procuraron la libertad por todos los medios. Luego de la expedición de la Ley de 1821, las acciones de cimarronismo y rebelión se acentuaron y fueron duramente castigadas. El clima antiesclavista generado por la ley hizo el trabajo esclavo “más ineficaz que nunca” y se produjeron desórdenes por fugas en los distritos mineros, resistencia pasiva y desobediencia (Bushnell 197; Castellanos 32-33).

Ante la imposibilidad de ser incorporados al orden republicano como ciudadanos, muchos optaron por el éxodo o por una suerte de “exilio interno” a lugares donde podrían acceder a la libertad, al margen del orden político en construcción. (1996, pág. 197 & Castellanos, 1980, pág. 32-33) citados por Cruz, 2008, pág.66)

El mismo autor agrega que, su exilio a las regiones donde no existía la imposición del régimen esclavista y su agrupación identitaria, reforzó la idea del esclavo como sujeto salvaje *“Su discurso mezcla nuevamente los prejuicios raciales y la percepción del negro como un ser “bárbaro”, “vicioso”, “ignorante” y “feroz” por naturaleza, que amenaza con degradar la raza blanca e impide la formación de las virtudes del ciudadano, para finalmente plantear la necesidad de desterrarlos a lugares inhóspitos o devolverlos al África”*. Tales afirmaciones les permitían a los esclavistas sustentar que la población negra debía mantenerse bajo control y sumisión. Es hasta 1849, bajo el gobierno de José Hilario López que desde las ideas liberales retoma la idea de igualdad y libertad para legalizar la abolición de la esclavitud, siempre y cuando el antiguo esclavo se concibiese como alguien en eterna deuda con su liberador; *“Con posterioridad a la abolición, los discursos de las élites representaban la idea de que los negros, ahora libres, no podrían acceder a la ciudadanía sino supeditados al criollo mestizo. Así se reproducían los prejuicios racistas en los que se había justificado la esclavitud y a los libertos se les daba la igualdad formal de los ciudadanos, pero acompañada de la desigualdad “natural” como negros”* (Cruz, 2008, pág. 69).

En ese orden de ideas, al finalizar el proceso de abolición de la esclavitud, y a pesar que desde la legalidad pareciera haberse constituido su carácter de ciudadano, esta condición sigue apoyada en la idea del negro en calidad de dependencia del blanco e incapacidad para gobernarse a sí mismo y, por supuesto en eterna deuda con quienes se han adjudicado los derechos ganados de los pueblos afrodescendientes en Colombia.

2.3.2.1.3. Afro: sujeto multicultural – La constitución de 1991

Dentro de las luchas por transformar los escenarios políticos y sociales desde los

cuales históricamente se habían posicionado hasta entonces las comunidades negras en Colombia, cabe destacar como un paso agigantado a la apertura de procesos reivindicativos de su presencia en el contexto socio-cultural y político de la nación colombiana, la aparición de un sujeto político afrodescendiente en la constitución política de Colombia de 1991; *En contraste con la anterior la constitución, caracterizada por una comprensión de la nación colombiana sobre la base de la tradición hispana, católica y castellana, la nueva carta considera al país, en su artículo 7, como una nación pluriétnica y pluricultural: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana* (Camacho, 1997, pág. 7). Esta manera de comprenderse desde el campo legislativo, consolidó la mirada de la nación desde el punto de vista de la multiculturalidad y el reconocimiento de diferencias étnicas entre la población colombiana, que debían marcar el entendimiento de espacios de configuración de identidades como carácter institutivo de la nación que recién se declara diversa;

Al declarar a Colombia como un país multiétnico y pluricultural, se hizo posible modificar sustancialmente las que hasta entonces habían sido las relaciones del Estado con la diversidad que habita el país. Entonces fue posible declarar que “los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría, tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías. (Grueso, 2013, pág. 120)

Desde esta perspectiva, la constitución es el punto de partida para concebirse como comunidades étnicas diferenciadas de la población homogénea del país, es allí, dónde se dieron los primeros pasos para alcanzar su reconocimiento como comunidad, la configuración de territorios y prácticas culturales propias que recibieran el reconocimiento, preservación y legitimidad en el contexto nacional; *“Se logró aprobar un artículo transitorio que, en el marco del reconocimiento constitucional de la nación colombiana como pluriétnica y multicultural, se refería explícitamente al reconocimiento al derecho a las “comunidades negras” a la titulación colectiva de las tierras que venían ocupando en la región del Pacífico y en otras zonas del país con similares condiciones, así como el establecimiento de mecanismos para la protección de*

la identidad cultural y los derechos de estas comunidades. Como reglamentación de este artículo transitorio nace, dos años después, la Ley 70 de 1993. (Restrepo E. , 2013, pág. 152)

Es decir, que, a partir de la promulgación de la ley, se otorgan a las comunidades tres escenarios ganados; el reconocimiento como comunidad étnica, diferenciada de otras formas de identidad presentes en el territorio colombiano, el derecho al territorio y a la titulación de tierras con fuerte influencia en el pacífico colombiano y la protección de su identidad cultural. Así las cosas, el escenario para consolidar apuestas sustentadas en el proyecto de nación que surge con la constitución y que a posteriori se legitima su presencia y acción política con la consolidación de la ley 70 de 1993, había ganado terreno desde lo legal, pero aún no se sustentaba desde lo social, entendiendo que dicha normatividad debía al igual que el resto de la legislación ser de obligatorio cumplimiento.

las luchas de las nacientes comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras debían incursionar ahora, en escenarios no menos batallados desde los cuales se consolidaría su reafirmación de ciudadanía. “Dicho esto, el siguiente paso era trastocar los escenarios educativos.

2.3.2.1.4. La cátedra de estudios afrocolombianos – construcción de conocimiento afro en la escuela:

Tras la reforma constitucional que reconoció el territorio colombiano como un escenario multicultural y pluriétnico y la promulgación de la ley 70 de 1993, se otorgó un papel fundamental al escenario escolar en la construcción de nuevas miradas para construir el pensamiento afrodescendiente, con miras a establecer nuevas perspectivas acerca de su accionar social y político, además del reconocimiento de sus aportes en la consolidación de nación.

Con fundamento en el artículo 7 de la constitución política en el que “el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, las autoridades escolares están obligadas a implementar actividades como: el diseño de currículos y planes de estudio que introduzcan desde todos los saberes, los referentes y contribuciones de la población afrodescendiente y la

identificación y aplicación de formas de enseñanza desarrolladas por los pueblos afrocolombianos”. entre otras disposiciones. (MEN, 2010, pág. 24).

Para lograr dichos propósitos, en el marco de la legislación de las comunidades negras, nace la cátedra de estudios afrocolombianos, y avalados en el decreto 1122 de 1998, Según el cual, la CEA debe integrarse a la enseñanza de las Ciencias Sociales, el ministerio de educación nacional difunde los "Lineamientos Curriculares de la Cátedra" en la comunidad educativa y en todas las instituciones, con el fin incorporarla a los planes educativos institucionales (MEN, 2000).

En concordancia, la cátedra no solamente sería una lucha ganada de los movimientos sociales afrodescendientes, sino la consolidación de un espacio desde el cual se transformarían las estructuras de negación que habían marcado hasta ahora a la población afrocolombiana, a partir de la construcción de un diálogo intercultural que permitiera articular sus conocimientos a nuevos imaginarios de nación, edificados desde el desmonte de falsos paradigmas que desencadenaban conductas racistas en el escenario escolar. Basados en estos argumentos la cátedra avanza a partir de los siguientes intereses fundamentales expuestos a partir de los lineamientos curriculares:

- 1) Promover la autoidentificación por parte de estudiantes y docentes, a partir de la reflexión consciente, abierta y dignificante sobre su identidad como individuos y la identidad del pueblo al que pertenecen.
- 2) La consolidación de espacios que motiven a los niños y las niñas afrodescendientes a reafirmar su identidad afro en ejercicios de interacción con otros niños y niñas afrodescendientes, desde aquellos rasgos, experiencias, saberes y sentires compartidos
- 3) La deconstrucción de aquellas concepciones que corresponden a estereotipos sobre el ser afro
- 4) Que la sociedad en general, entienda las distintas manifestaciones del racismo y su impacto en la auto- y hetero identificación adelantando procesos de valoración y

entendimiento de las diferencias con miras a disipar los patrones homogeneizantes en las instituciones educativas. (SED, 2014, págs. 11, 12)

Desde estos propósitos iniciales, la cátedra, se implementaría en todas las instituciones educativas a nivel nacional, a fin de constituir en el imaginario colectivo la idea de nación multicultural y pluriétnica y desde allí elevar acciones que se convirtieran en escenarios de lucha contra la discriminación hacia los afrodescendientes. En igual medida su implementación buscaba fortalecer la identidad étnica de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en los planteles educativos del distrito.

La *Cátedra* fue diseñada para afectar los currículos en todas las instituciones de educación básica y media del país. En este sentido, no es un proyecto dirigido exclusivamente a la población del grupo étnico (las comunidades negras), para que éste garantice las condiciones de reproducción cultural que considera más relevantes de acuerdo a su proyecto político, como en el caso de la etnoeducación; su objetivo sería más, uno dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella re-conozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación. (RESTREPO, 2012, pág. 159)

En concordancia este campo de conocimiento que instituían las propias comunidades, apunta a consolidarse como un ejercicio de lucha contra la discriminación en la escuela, reconociendo que los niños, niñas y afrodescendientes padecen el desconocimiento de sus valores culturales y la construcción de espacios legítimos de enunciación de lo afro como parte constitutiva de su identidad. Al respecto los lineamientos curriculares y las orientaciones de la secretaria de educación distrital plantean que;

La CEA, es una propuesta pedagógica cuyo objetivo principal es transformar los estereotipos sociales que producen la discriminación racial tanto cotidiana como estructural. (...) Las Ciencias Sociales contienen las explicaciones del devenir histórico, cultural,

geopolítico, económico, filosófico, espiritual y social de los grupos humanos, sean comunidades, pueblos, reinos o naciones. Estas explicaciones constituyen los imaginarios, prejuicios y estereotipos por medio de los cuales las personas socializan, interactúan y desenvuelven sus vidas durante todas sus etapas (SED, 2014, pág. 22)

Bajo estos intereses, como apuesta de decolonización de todas las formas de dominación que sostienen los imaginarios contruidos socialmente acerca de los afrodescendientes, la cátedra se sustenta en agenciar el desmonte de la invisibilidad de la huella africana en Colombia y la herida colonial que pervive en los escenarios de discriminación. *“Este supuesto encierra dos conjeturas, que sustentan la invisibilidad: la primera presupone el éxito de la deshumanización y la segunda admite el triunfo de la homogenización cultural hispanizante mediante la evangelización y la imposición del castellano “esclavos negros” sin memorias de su pasado africano (...) son arquetipos que fueron contruidos por los europeos en sus relaciones coloniales con África y América”* (MEN, 2000).

En dicho orden de ideas, sus incursiones en el escenario escolar se constituyen en un ejercicio de reflexión frente a las prácticas que invisibilizan, cosifican y despersonalizan al pueblo afrodescendiente dentro de las construcciones históricas de sujetos nacionales, étnicos y culturales. Es necesario, entonces que desde el aula los docentes asuman el reto cotidiano de resignificar el lenguaje con el cual se hace referencia a los afrocolombianos. En muchas oportunidades los mismos afrodescendientes lo utilizan para auto definirse. Esta forma de autodiscriminación conocida como endorracismo, también tiene raíces históricas y psicológicas complejas, pero es obligación de los docentes luchar porque niños y jóvenes afrocolombianos dignifiquen también la percepción que tiene de sí mismo y de sus culturas” (MEN, 2000)

Como ejercicio decolonizador, era fundamental llevar a la concreción escenarios de dialogo reflexivo reconociendo la herida colonial en el trasegar de los pueblos afrocolombianos, y los efectos de la idea de superioridad intelectual y biológica que se implementó para sostener su producción económica extractiva, así como las condiciones de dominación que instauro a partir de la clasificación racial del saber, el desconocimiento de

los sujetos y la legitimación de su poder frente a otras formas de existencia en el contexto ;
Desde los postulados de Quijano (2014);

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. (pág. 201)

Considerando los postulados de Quijano como ruta para describir la colonialidad en América Latina es posible afirmar que a partir del proceso conquistador europeo al sur del continente generó relaciones de dependencia e inferioridad en cuanto al conocimiento que producían los países dominados, dificultó generar espacios de construcción de la identidad afrodescendiente en diálogo constante con otras formas de saber presentes en el contexto, al tiempo que constituyó relaciones de poder que legitimaron que occidente tuviera fuerte influencia económica y política sobre los países, los individuos y los colectivos humanos.

Partiendo de este hecho, la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en Colombia y en el caso particular de la ciudad de Bogotá busca consolidar escenarios desde los cuales se deslegitime dicha práctica y se promuevan las formas de pensamiento construido por sus comunidades, al tiempo que se reflexione sobre los intereses de la dominación. Todo esto se consolida como un ejercicio de decolonización del saber, del poder y del ser.

“La CEA es una estrategia pedagógica decolonial y antirracista pues busca fomentar en las escuelas el conocimiento sobre las huellas de africanía en Colombia, la visibilización de los aportes y saberes africanos y afrodiáspóricos que forman parte de la historia e identidad colectiva de los pueblos afrocolombianos negros, raizales y palenqueros que se consolidó a partir de la relación intercultural con las demás comunidades y poblaciones colombianas tanto indígenas como mestizas (...) En tanto que la educación tradicional mantiene la

herencia histórica colonial de las élites europeas visibilizando sus gestas y conocimientos, decolonizar la enseñanza de las Ciencias Sociales consiste en privilegiar las historias “otras”, es decir, la de los pueblos víctimas de la colonización europea esclavista: africanos, afrodescendientes e indígenas, y relatar las historias de sus héroes y heroínas; socializar sus saberes y formas de habitar el mundo”. (SED, 2010, pág. 5)

Para construir un lazo entre lo dicho acerca de la implementación de la CEA con los imaginarios sociales es importante recalcar los postulados de (Rojas, 2008) al afirmar que;

“La CEA ha propuesto reflexionar críticamente sobre las formas en que hemos aprendido a pensar (Comúnmente de manera estereotipada) a las poblaciones negras, afrodescendientes y raizales. Por esta razón, es muy importante analizar las imágenes y las valoraciones que circulan en los textos escolares, en las relaciones cotidianas y, en general, en los procesos comunicativos del mundo escolar, sobre lo que son, lo que saben y lo que caracteriza a los afrodescendientes.

2.3.2.1 Colonialidad en América Latina

La construcción de esta categoría y el fundamento teórico que la sustenta se basa principalmente en los postulados de Aníbal Quijano y Walter Mignolo, quienes han sido piedra angular para comprender las maneras en las que las relaciones de poder instauradas por los conquistadores en territorio americano, lograron consolidarse a partir de un discurso solido de dominación determinado por la raza, como elemento de clasificación y orden social. *“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2014, pág. 285)”*

Dicha institución de verdad, logro legitimar un sinnúmero de acciones que atentaron contras identidades, bases culturales y comunidades políticamente constituidas en América

y África antes de la incursión de los españoles en el territorio que hoy se denomina Colombia a partir del proceso colonial. Cabe agregar que antes de profundizar en esta categoría es importante aclarar las distinciones que existen entre la colonialidad y el colonialismo, que, si bien mantienen fuerte relación, no aplican de igual manera en todos los contextos.

Para el autor, la colonialidad hace referencia a una clasificación social de dominación que recae en la categoría de raza para determinar la superioridad cognitiva y civilizadora, mientras que en el colonialismo las relaciones de poder no necesariamente responden a distinciones de carácter fenotípico para determinarse;

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. la colonialidad ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (Quijano, 2014, pág. 285)

Para occidente, ampliar fronteras, apropiar riquezas y mercados comerciales más rápido que otras naciones era completamente necesario para subsistir, pero esta tarea implicaba el dominio de nuevos territorios y ante la incursión en nuevas poblaciones era imperante justificar la dominación en todos los ámbitos. En primera instancia, su superioridad se justificó a partir del uso de un sistema de escritura, *“Los españoles clasificaron la inteligencia y la civilización humana en función de sí los pueblos poseían o no escritura alfabética”* (Mignolo, 2003), después por sus trasegar histórico, *“Hacia finales del siglo XVIII, la vara de medir pasó a ser la historia, (...) Los pueblos sin historia se situaban en un tiempo “anterior” al “presente” y los pueblos con historia podían escribir la historia de aquellos que carecían de ella”* luego, su conocimiento científico, sobre el empírico

Solo en occidente hay ciencia en aquella fase de evolución que reconocemos como válida actualmente. A no dudarlo, también en otras partes (India, China, Babilonia, Egipto) ha habido conocimientos empíricos (...) pero a la astronomía de los babilonios (...) le faltó fundamentación matemática, (La geometría india no ofrecía pruebas racionales, ni sus ciencias modelo experimental. (Weber, 1904 citado por Mignolo, 2003).

y por último al alcanzar los territorios americanos “La raza”, que se utilizó como sustento para controlar todas las prácticas, acciones y recursos de los pueblos no europeos.

Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la de “la raza”. Desde el inicio de la conquista, los vencedores; inician una discusión históricamente fundamental para las posteriores relaciones entre las gentes de este mundo. y en especial entre europeos y no-europeos. sobre si los aborígenes de América tienen “alma o no”, en definitiva, si tiene o no naturaleza humana. la pronta conclusión decretada desde el papado fue que son humanos. Pero desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales de poder (...) quedo la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes. Ese complejo es lo que conocemos como “racismo”. (Quijano, 1995, pág. 6).

En concordancia, este discurso de dominación operaba en diferentes escenarios de la vida individual y colectiva; Controlaba las formas de vida e interacción, el conocimiento adquirido y establecía al conocimiento occidental y europeo como legítimo y por supuesto sus formas de producción y explotación, tanto de los recursos como de las gentes y las comunidades. *“La colonialidad atañe a las diferentes esferas de la vida, y no a una sola: así, se habla de la colonialidad del ser (o de los modos de subjetivación), del saber (o de los modos de conocimiento) y del poder (o de los modos de organización)”*. (Mignolo, 2005 Citado por Fraga, 2016, pág. 204).

2.3.2.1.1. La colonialidad del ser

Si bien, no existen unos límites claros entre estos tipos de colonialidad, ya que las relaciones de dominación convocan diferentes estadios del ser que se entrelazan, *“Las esferas del conocimiento, de la política, de la economía y de la subjetividad no están separadas, sino que son inseparables: ser es pensar y es hacer”* (Fraga, 2016, pág. 214). Es importante aclarar un poco los términos en los cuales se gobernó sobre los sujetos que se encontraron abruptamente en América, puntualizando en el afrodescendiente.

Ante lo expuesto, puede comprenderse aquí, que la colonialidad del ser, atañe a las formas en que su manera de verse a sí mismo en ese nuevo contexto transformó al individuo, en alguien carente de poder, saber y posibilidades y por supuesto susceptible de ser moldeado *“Los pueblos colonizados, (...) sufrieron además la degradación de tener que asumir como si se tratara de su propia imagen aquella que no era sino un reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a la gente colonizada como racialmente inferior debido a que era negra, (amer)india o mestiza”* (Ribeiro, 1968 pág. 63) citado por (Gómez, 2010, pág. 91)

Esta concepción planteaba la idea, de que las capacidades humanas dependían de la raza, como factor esencial para alcanzar el dominio de sí mismas, dicho así, considerando que las pieles oscuras carecían de los elementos para autogobernarse, era pertinente ejercer control sobre su cuerpo y mente; *“la raza de negros es completamente lo contrario de la de los americanos: están llenos de afecto y pasión, son muy vivaces, conversadores y vanidosos. Pueden ser educados como sirvientes (esclavos) o sea que permiten ser entrenados”* (Chukwudi Eze, 2008 Pág. 49-50 citado por Gómez J. D., 2010, pág. 89)

Dicha situación, propiciaba el desconocimiento de las facultades de personas pertenecientes a los grupos raciales americanos y africanos e instauraba en el imaginario la idea de que nadie estaba capacitado para asumir las riendas de los territorios conquistados, más que el blanco civilizado, poseedor de conocimiento en oposición al nativo salvaje. Se sumaba a lo anterior el hecho de eliminar las formas de comunicación propias de los grupos

colonizados a partir de las cuales se construyeron sus formas de concebir e interpretar el mundo. *“La colonialidad del ser se refiere, entonces, a su impacto en el lenguaje ‘La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito (Mignolo. 2003, pág. 669 citado por Maldonado, 2007, pág. 130)*

En esta perspectiva, la colonialidad atañe a varios escenarios en los cuales se experimenta la vida, no solamente en la mente de los subalternos, sino de todos los miembros de un grupo social para clasificar e instituir el poder. De igual manera, estos patrones instauran la idea de que no se puede ascender a una realidad distinta a la que impone la colonialidad, ya que la raza es el elemento determinante para pertenecer a los grupos que han construido conocimiento y poseen las condiciones biológicas para ejercer el control. *“La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico” (Maldonado, 2007, pág. 130),*

A partir de Descartes, la duda con respecto a la humanidad de otros se convierte en una certidumbre, que se basa en la alegada falta de razón o pensamiento en los colonizados/racializados. Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias (Maldonado, 2007, pág. 146)

Dicho lo anterior, para la modernidad, la raza era determinante para producir conocimiento ampliamente sustentado bajo la experiencia científica, lo que desproveía de tales cualidades a las comunidades africanas y americanas por considerar que sus métodos se quedaban en lo espiritual y por tanto esto los desproveía de capacidades para dominar sus cuerpos y sus mentes. Es decir, era necesario domesticarlos y acercarlos al ideal civilizador. Esta concepción a su vez, hace una marcada referencia a la colonialidad del saber, que se concibió como un exterminio a otras formas de conocimiento que se produjeran fuera de este

escenario impuesto por los colonizadores.

2.3.2.1.2. La colonialidad del saber

Al hablar de saber en la modernidad, se considera que este es un proceso que responde a varios escenarios de disertación, que, a través de la experiencia, la negación, la observación, etc. Es decir, a partir de su método científico, Ha llegado a consolidarse como una verdad legítima y demostrable. Fuera de estos parámetros no existía el conocimiento; *Lo universal concreto (...) serían aquellas categorías complejas que, después de que el pensamiento haya pasado por varias negaciones y mediaciones, son ricas en múltiples determinaciones* (Hegel, 1997; pág. 99, Citado por Grosfoguel, 2007, pág. 66).

Desde esta mirada, quedan por fuera de este concepto, todas las formas de saber que habían surgido al interior de las comunidades americanas y africanas. En primera instancia porque no pertenecían al escenario histórico del método científico y la modernidad y en segunda instancia porque los individuos y sus particularidades, tanto individuales como sociales habían sido determinantes para construir su saber colectivo. *“la colonialidad del saber, que supuso la hegemonización de un sistema de representación y conocimiento de Europa y desde Europa. Por tanto, este dispositivo de poder, una vez universalizado y naturalizado, subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados, y sin poder de enunciación”* (Gómez, 2010, pág. 90)

En concordancia, la colonialidad domino otras formas de conocimiento presentes en el contexto y las condiono a formas subalternas de saber que no gozaban de reconocimiento;

En la organización social establecida durante La Colonia, los estamentos inferiores fueron los nativos americanos y, en el último lugar, los negros africanos esclavizados, sus formas de responder a sus preguntas cotidianas y trascendentales, en definitiva, su forma de producción de conocimiento, su sabiduría popular, sus historias y sus nombres, fueron eliminadas (epistemicidio, en palabras de Santos, 2007). Las poblaciones nativas o trasplantadas fueron vistas como parte de la naturaleza que los científicos habían construido

como objeto de estudio, en ningún caso se aceptó la posibilidad de que fuesen sujetos productores de un saber que gozase de la suficiente legitimidad para ser conocido por el sistema (Castro-Gómez, 2008 pág. 124).

Dicho de esta manera, la colonialidad del saber apuntaba a eliminar los escenarios de construcción de saber de las comunidades, para poder posicionar el pensamiento occidental sobre otras formas de conocimiento presentes en América. Desde allí se legitimaba la idea del europeo como sujeto de control, poseedor del método único para llegar a la verdad.

2.3.2.1.3. La colonialidad del poder

Para Europa era fundamental movilizar la producción, al igual que conquistar nuevas tierras de donde pudieran principalmente extraer materias primas y fuerza de trabajo. África y América se constituyen así, en fuente de estos focos de riqueza para el mundo occidental. Al considerar que en los dos casos la fuerza humana es relevante para alcanzar productividad y eficiencia era necesario instaurar elementos que permitieran controlar no solamente las fuentes de riqueza sino las poblaciones que contribuyeran a lograr tales fines. *“En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder”* (Quijano, 2014, pág. 286)

Ahora bien, es importante aclarar cómo se lograban dichos objetivos. Aparte de lo expuesto en las dos esferas anteriores, considerando que la colonialidad del ser y el saber, también responden a mecanismos para impulsar el desarrollo económico de las elites europeas. Para Quijano, (2014), el poder se mueve a partir del trabajo, los recursos, los productos, el material subjetivo como el conocimiento y la autoridad que controla los anteriores escenarios;

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos

de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (pág. 289).

En concordancia, en América el trabajo esclavo cumplía con todos los elementos ya mencionados. Los pueblos africanos eran traídos principalmente para desempeñarse en las plantaciones y la industria minera y, por tanto, la selección de la población se arrancaba de su escenario geográfico teniendo en cuenta que respondiera a las necesidades de dichos mercados: Fuerza, resistencia, capacidad de reproducción, etc. De igual manera, la institución de la idea del blanco civilizado servía de argumento para no proveer de un beneficio económico al esclavo, que a su vez lo determinaba a seguir trabajando para él. Todo esto en pro de detener cualquier movimiento que revirtiera su dominación. *“El trabajo esclavo, fue adscrita, exclusivamente, a la población traída desde la futura África y llamada negra. La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. (...) Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos.* (Quijano, 2014, pág. 207)

En relación a lo anterior, agrega Quijano que las relaciones de poder instauradas desde la colonialidad siempre tienen como fundamento el control del trabajo, es decir que dichas instituciones, para gobernar sobre los cuerpos, las mentes y el conocimiento siempre tienen como propósito determinar el rol social de los dominados en cuanto a su productividad en el mercado. Ante lo anterior, es posible considerar que el conocimiento se ha instituido en función de preservar el sistema capitalista de producción a bajo costo. *“En el capitalismo mundial el trabajo existe actualmente, como hace quinientos años, en todas y cada una de sus formas históricamente conocidas (salario, esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil, reciprocidad), pero todas ellas al servicio del capital y articulándose en torno de su forma salarial”* (Quijano, 2014, pág. 293)

Ante lo anterior, La colonialidad del poder es el eje que instaura las otras formas de dominación que aquí se mencionan. Todas y cada una de ellas tienen como propósito instaurar y mantener un sistema económico que permita la explotación masiva y acelerada de recursos y personas. Para ello, consolida fuertes discursos que en el pasado se sustentaron desde el campo científico, pero que a pesar de ser claramente refutados subyacen aún en el imaginario como patrones que determinan el lugar y las acciones de los individuos, y que a la vez desconocen otras formas de ser y saber presentes en los contextos de Latinoamérica. Para contrarrestar estos efectos han surgido movimientos que se basan trasgredir dichas lógicas e instituir formas de saber, ser y poder “otras” a partir del reconocimiento de prácticas focalizadas en cada contexto.

2.3.2.1.3. Los discursos decoloniales

Como ha mencionado esta investigación a lo largo de este marco teórico, ante cada imposición siempre surgieron miradas distintas de la realidad que buscaban transformarla. En este escenario se instalan los discursos decoloniales, los cuales en las últimas décadas han develado la necesidad de transformar la mirada que de América construyeron los colonizadores. Es decir que no bastaba con la consolidación de sus independencias, ya que dicha organización económica, política y social se fundamentaba en la institución de un imaginario social que era el que validaba las relaciones de poder sustentadas en la supremacía de la raza europea; *“ La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo no es sólo una política de Estado; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren ”* (De Souza Santos, 2011, pág. 24).

Descrito este contexto surgieron en América Latina las posibilidades de construir escenarios de reflexión crítica que condujeran a la concientización de los discursos de dominación que pesan sobre las poblaciones, para que, desde allí, surgieran otras

posibilidades de construir la realidad ajustándose a los saberes propios de las comunidades y realidades locales;

la descolonización del poder social implicaría el reconocimiento de las diferencias históricas, culturales, "étnicas", entre los varios componentes de la población que habita el espacio de los actuales "Estados nación". Segundo, reconocer que por debajo de las identidades coloniales es inevitable encontrar identidades históricas específicas, diversas sobre todo entre los "indios" (Por ejemplo) aynaras, guaraníes, mayas, tarahumaras, etcétera); pero quizás también, en cierta medida, entre los "negros", aunque en ese caso ha ocurrido, probablemente, una "etnificación " relativamente más homogénea, o que tiende en esa dirección, dados el desenraizamiento cultural tan prolongado, y una tan continuada y larga presión homogenizante de los dominadores. (Quijano, 1995, pág. 18).

Todo ello apunta a identificar los elementos que aún gobiernan sobre las mentes de los colonizados y que se traducen en nuevas formas de control social, dominación y falta de identidad ajustadas a antiguas lógicas fuertemente instituidas en el conocimiento. Visto así, la decolonización comparte la idea de que este fin solo puede lograrse a partir de procesos de transformación de conocimientos que se basen en la lógica educadora.

Las pedagogías decoloniales son metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización. (Walsh C. , 2014, pág. 64)

Así las cosas, la decolonización se apoya en los escenarios educativos para lograr trasgredir los discursos de dominación, basados en construcciones propias del conocimiento, que se ajustan a las realidades locales y que promueven la reflexión crítica de los parámetros socialmente establecidos para reducir el pensamiento de comunidades "otras". De igual manera busca que dichas construcciones de conocimiento lleven a una reconfiguración de la identidad de los dominados para revertir los roles impuestos a partir de la educación y la

construcción de apuestas didácticas y pedagógicas de carácter emancipatorio;

En otras palabras, la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados. Así mismo, pensamos que, en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas (Díaz, 2010, pág. 221)

Tales propósitos apuntan a rescatar la memoria colectiva de los pueblos, que parta de la apropiación del conocimiento que les fue arrebatado o minimizado desde la colonialidad, para rescatar nuevas fuentes de saber y nuevas epistemologías; *“Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia” parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual”* (Walsh C. , 2014, pág. 64)

Visto desde estos argumentos, los escenarios pedagógicos decoloniales proponen la construcción de escenarios de interacción reflexiva donde la realidad aprendida, dialogue con la realidad vivida y permita a quienes intervienen en el proceso, vincular sus concepciones de mundo a las prácticas ya institucionalizadas en la escuela. Dicho así, hace visible que la realidad en el contexto latinoamericano parte de las relaciones de poder que legitimaron un encuentro violento entre diferentes grupos humanos, que solo puede transformarse a partir de apropiar escenarios de construcción colectiva de debate para construir un nuevo saber;

El programa decolonial como dispositivo de análisis del proyecto modernidad/colonialidad tiene tres características primordiales que contribuyen a comprenderlo mejor y distinguirlo: es diacrítico, dialógico y oposicional. Diacrítico porque busca, rescata y promueve la

distinción desde un ejercicio amplio de reflexividad que involucra (...) la mirada crítica de realidades sin acepciones ideologizantes que conducen a autoproteccionismos acomodados. Es dialógico porque apuesta por favorecer las condiciones del diálogo (...) entre los múltiples y distintos actores que convoca cierta escena de la historia. Finalmente, es oposicional, reconoce “la doble cara” de la otredad, sea individual, colectiva o estamental. El opuesto es una referencia de contraste que tiene por función la ponderación de la propia distinción. Por eso, cuando la decolonialidad habla de “conocimientos subalternos” o de “pensamiento fronterizo”, lo hace en términos de recuperación de la episteme negada en esa subalternidad o frontera creada por la opuesta dominante”. Parra (2015, pág. 4)

Desde estas concepciones, las pedagogías decoloniales buscan que el conocimiento que se configure y estructure en quienes se involucran dentro del dialogo reflexivo les permita reconocerse miembros de uno o varios espacios de interacción. Tal reconocimiento este sujeto a sus propias interpretaciones del mundo construidas como sujeto individual y colectivo y por tanto reivindicativo de sus precepciones de la realidad.

Para concluir, es importante reconocer que los campos teóricos que sustentan esta investigación establecen relaciones de poder que han influido en el proceso histórico de la construcción del sujeto afrodescendiente y que dichos elementos han condicionado las maneras en que constituye su subjetividad para controlar su cuerpo y su mente, a partir de instaurar su imaginario de inferioridad, sumado a la aniquilación de su conocimiento como base del pensamiento con el que transito hasta América , para instaurar un patrón económico en el cual, el sostuviera las bases de la economía extractiva sin gozar de ningún beneficio o conservación de su vida.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Línea de investigación

Educación y Sociedad

3.2 Paradigma y método de investigación

Este trabajo investigativo nace del interés por identificar los discursos que se instauran en la construcción del sujeto afrocolombiano, que vive, convive y transita de múltiples formas en el escenario social de la escuela, comprendiendo que dichas formas responden a instituciones de poder que provienen de procesos históricos en América y que aún se sostienen como un fuerte imaginario social. Todo este análisis, se desarrolla con el propósito de convertir los espacios compartidos dentro del aula en oportunidades para transformar el conocimiento en los currículos escolares en Ciencias Sociales en oportunidades de decolonización del saber que sustenta dichos imaginarios.

Para ello, este trabajo de campo se posiciona en el marco del paradigma histórico hermenéutico, que desde los postulados de Cifuentes (2011, pág. 30) *“Busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado”*.

Visto así, las intenciones de esta investigación se articulan para indagar en el campo de los imaginarios de los estudiantes del grado 405 a partir de los cuales se constituye el sujeto afrocolombiano. Es un ejercicio de interpretación de la realidad bajo marcos de referencia que aluden a la comprensión de lo simbólico, la instrucción de significados acerca del “otro” y por supuesto de sí mismos, como eje para identificar las construcciones de conocimiento que sobre los afrodescendientes han apropiado los niños, en una nación que se proclamó por décadas mestiza, desconociendo las diferencias étnicas que se hacen palpables en las relaciones cotidianas entre los niños y las niñas de la ciudadela.

Este enfoque busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos particulares, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana. La vivencia y el conocimiento del contexto, así como experiencias y relaciones, se consideran como una mediación esencial en el proceso de conocimiento. Cifuentes (2011, pág. 32)

Articulados a los propósitos mencionados, se toma como punto de partida la selección de un enfoque cualitativo que de acuerdo a Taylor y Bogdan (1986) Citados por Salinas & Cárdenas (2009, pág. 315) implica; un estilo de investigación social en la que *no solo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (Hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo.*

En concordancia (Hernández, 2006, pág. 9), expone que;

El enfoque cualitativo tiene como propósito reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (...) Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones. Postula que *“la realidad se define a través de interpretaciones de los participantes de la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen “varias realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores”.* (Tezanos, 2002, pág. 51),

Un estudio encuadrado en el enfoque cualitativo interpretativo es el develamiento de las relaciones que dan significado y sentido al objeto de estudio. Y esto se hace posible cuando lo cotidiano convoca de manera inmediata a relaciones espacio-temporales que delimitan el campo temático, más aún cuando reclaman el conocimiento a priori del investigador. Es decir, el campo temático de un estudio cualitativo interpretativo es algo conocido por el investigador. El reto es transformar lo conocido a priori en un conocer orgánico y sistematizado. Es decir, objetivo, donde adquieren el significado de directrices, en tanto ellas articulan y dan sentido al trabajo de campo, que implica la inmersión del investigador en un tiempo y un lugar determinado donde deviene concreto el campo temático.

Dicho lo anterior el marco de referencia para interpretar la realidad y comprender las

relaciones entre los estudiantes se tendrán en cuenta tres miradas de la realidad, que en adelante se enuncian desde la investigación como escenarios de interpretación

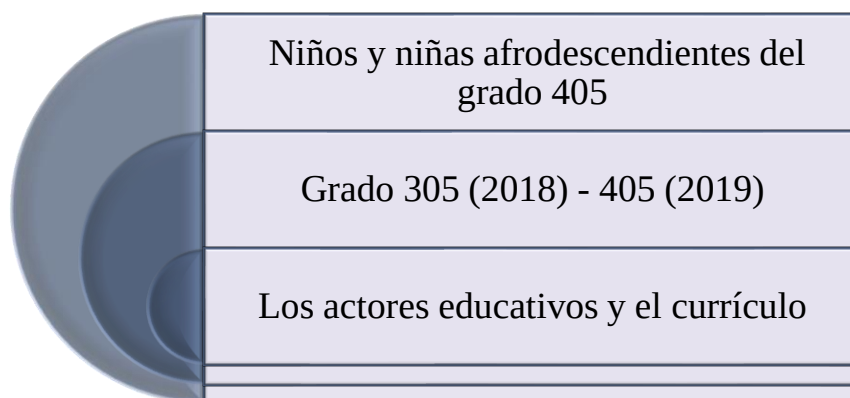


Figura 1. Marcos de interpretación

Para, Tezanos (2002, pág. 42), “*el primer paso para enfrentar el diseño metodológico de un estudio cualitativo interpretativo, es la delimitación del campo temático de la indagación*” en el cual es fundamental definir el contexto de ocurrencia entendido como; “*La situación a indagar tal y como la encuentra sin intervenir en su forma de generarse o producirse*”. En primera instancia este contexto alude al escenario territorial donde se encuentran las personas que participan en los acontecimientos a estudiar, pero trascienden al plano de lo social en tanto, es estudio un conjunto de relaciones que el proceso de investigación debe develar. A partir de lo propuesto por Tezanos, es posible establecer el contexto de ocurrencia para esta investigación desde las siguientes estructuras que articulan los interrogantes que dirigen el trabajo de campo;

Tabla 1. Escenario de concurrencia de la investigación

ESCENARIO TERRITORIAL		CAMPO TEMÁTICO	CONJUNTO DE RELACIONES A ESTUDIAR
IED Ciudadela educativa de Bosa	Aula de clase del grado 305 (2018) y 405 (2019)	Los imaginarios sociales de los estudiantes en cuanto a lo afrocolombiano	Relaciones de poder que determinen: Influencia en los comportamientos y la construcción de conceptos en torno a lo afrocolombiano
		Los leguajes y prácticas de resignificación y re-existencia constituidas por los estudiantes afrocolombianos del grado 405	Modelamiento por parte de la comunidad – Blanqueamiento
			Conocimiento que constituyan la trayectoria histórica de los afrodescendientes hasta la ciudadela
			Reconocimiento de procesos históricos y culturales que determinan la mirada que sobre los afrocolombianos han apropiado los niños.
			Conductas de dominación y control a partir de sus nociones sobre la raza.
			Roles y estereotipos sobre los afrodescendientes

NOTA: Adaptación del modelo propuesto por: Tezanos, A. d. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.

Al definir el escenario social a indagar y con el propósito de que la metodología de la investigación conservará una coherencia con el paradigma y el enfoque seleccionado, en cuanto a los intereses del estudio y las formas de participación del investigador para el trabajo de campo, se orienta esta investigación como un ejercicio de enfoque etnográfico, más específicamente desde la etnografía escolar, puntualizando que dicha metodología es conocida como la teoría de la descripción.

Dicho escenario se considera fundamental para comprender los sentidos que estructuran los imaginarios de los estudiantes y los entrelazan desde la lógica de la colonialidad y para ello era importante describir y registrar su cotidianidad para comprender el escenario social en un acercamiento constante a sus formas de establecer lazos, apropiar referentes de identidad y reproducir comportamientos y acciones determinadas por estructuras sociales y mentales aprendidas en comunidad. Al comprender qué; *“Los registros observacionales son sólo posibles en la medida en que se produzca la inmersión del investigador en los acontecimientos sociales de los cuales se pretende dar cuenta, a través del análisis y el despliegue de explicaciones e interpretaciones”*. Tezanos (2002, pág. 22)

Para el caso concreto de esta investigación, apoyados en los postulados de Murcia Peña y Jaramillo Echeverry, (2000, Citados por D’Agostino 2014) quienes afirman que el diseño de esta metodología consta de tres momentos que interactúan durante todo el proceso de investigación. Un primer momento de preconfiguración, donde se realiza una aproximación a la realidad sociocultural con el fin de focalizar el problema de investigación; y con el interés de acercarse a situaciones propias de la cotidianidad en el aula, que dan cuenta de las formas en que se construyen relaciones entre los niños, niñas y la maestra, a fin de identificar algunos imaginarios acerca del sujeto afrocolombiano y otros elementos en relación. Para ello, se realizaron registros de observación de situaciones cotidianas en el aula; como las clases, actividades extracurriculares y relatos de su cotidianidad. (Ver anexo 2. Registros de observación)

Un segundo momento o *configuración de la realidad* investigada a partir de un trabajo que se concentró en registrar en diarios de campo las actividades propias del aula enmarcadas en escenarios donde se abordará el tema de la afrocolombianidad de manera directa o indirecta tanto en las clases de sociales como en otros espacios académicos para propiciar las situaciones de diálogo que permitieran acercarse a los imaginarios de niños y niñas. Sin embargo, en algunas instancias el tema de la raza propicio un distanciamiento de los niños y niñas afrodescendientes, quienes se mostraban resistentes y se manifestaban expuestos al tocar el tema de manera grupal, incluso si dichas situaciones formaban parte de las temáticas

abordadas en clase de Ciencias Sociales. Sumado a lo anterior, muchas situaciones podían considerarse sujetas a apreciaciones propias de la investigadora, motivo por el cual se diseñaron dos sesiones de grupos focales que ayudaran a superar dificultades; en primera instancia permitieron que los niños afrodescendientes se expresaran de manera abierta sin sentir la presión de sus compañeros, con pleno conocimiento de los propósitos de la investigación, de manera voluntaria y con el consentimiento de sus padres, y en segunda medida, ayudaran a aclarar algunos conceptos que permitieran contrastar lo observado con las maneras en que se los niños conceptualizaron algunos términos.

Por último, un tercer momento de *reconfiguración*, en el cual se redimensiona o relativiza la estructura sociocultural, relacionando elementos teóricos, datos etnográficos e interpretaciones del investigador. (...) Murcia- Peña y otros (2009, Citados por; D'Agostino, 2014, pág. 132) para dar cuenta de la construcción de una propuesta curricular que integrará la malla curricular de Ciencias Sociales diseñada para básica primaria con un primer acercamiento concreto a la catedra de estudios afrocolombianos, basados en los imaginarios sociales recogidos de la experiencia con los estudiantes del grado 405.

Dicho así, la etnografía escolar no solo permitió hacer una revisión las situaciones que se viven en el aula, enmarcadas tanto en su cotidianidad, como en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, sino que apunta a que el maestro reflexione acerca de sus propias prácticas, sus formas de dialogar con los sujetos y los imaginarios sociales que comparte con quienes busca transformar. Dicho así, es quien primero deconstruye las formas de aprender en su esfuerzo por recoger las voces de quienes dialogan en esta investigación.

El principal aporte que hace la etnografía escolar reside en su capacidad para ilustrar al investigador sobre la escuela, permitiéndole comprender las dinámicas cotidianas escolares. (...) a su vez, “la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Rockwell (2009, citado por (Álvarez, 2011, pág. 277)

3.3 Técnicas y estrategias de recolección de información

Era esencial para esta investigación conocer el escenario social que enmarca el discurso de la afrocolombianidad en la escuela y la ciudad de Bogotá. A fin de aprender acerca de los planteamientos actuales que dicho campo de conocimiento construye desde lo educativo y desde lo urbano. Por ello, a la par de la investigación se realizan acercamientos a organizaciones afrobogotanas que sirvieran de base al investigador para entender las apuestas y los alcances que se proponen desde la escuela y la comunidad algunas organizaciones en torno a lo afro.

El plano educativo: La Fundación Red Eleguá:

Es una organización de docentes del sector oficial y privado, líderes comunitarios e investigadores que promueven el fortalecimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos (C.E.A) y procesos de afroetnoeducación a nivel nacional e incentivan acciones educativas que propendan por reducir el racismo y la discriminación racial en la sociedad colombiana. Dicho escenario de participación sirvió de base para comprender el sentido de la enseñanza de la cátedra, las múltiples apuestas de docentes y líderes y sobre todo cuales son los debates actuales en torno a lo afro en la escuela. La red asesora el proceso de acercamiento a la población a partir de talleres en torno a las responsabilidades de las Ciencias Sociales escolares, la construcción de identidad de los niños y niñas afrouurbanos y la construcción de material curricular que apoye la cátedra



Imagen 1: Taller de identidad con docentes de la red Eleguá

El plano comunitario: El Colectivo “el negro está de moda”:

Es una plataforma de comunicación que fue creada con el propósito de visibilizar, sensibilizar y movilizar a la población a partir de la construcción de escenarios de significación positiva de la afrodescendencia y la construcción de reflexiones que rompan con los imaginarios contruidos en torno a la negritud. En el año 2018, el negro está de moda, inicio un trabajo con estudiantes de varios colegios de la ciudad de Bogotá y en el marco de esta investigación fueron invitados a compartir con los estudiantes del grado 305 la experiencia “Candelaria” Una superheroína que lucha contra el racismo, los estereotipos raciales y las connotaciones negativas que se han formado en torno a los afrodescendientes en la ciudad. Fruto de dichos acercamientos se diseñaron los primeros materiales con contenidos de afrocolombianidad en la institución, que sirvieron de apoyo para la investigación y el fortalecimiento de valores interculturales con niños y niñas del grado 305.



Imagen 2. Vista del colectivo el negro está de moda a los estudiantes de grado cuarto en la Ciudadela Educativa de Bosa -21 de septiembre de 2018

En segunda instancia, un acercamiento a la población a partir de un trabajo de campo del que dan cuenta 6 registros de observación, 14 diarios de campo y dos grupos focales que permitieron establecer conexiones entre observación, interpretación y construcción de conceptos.

Dicho así, A partir de estos argumentos y esta estructura metodológica, se seleccionaron como instrumentos idóneos para la recolección de datos, la observación no estructurada, que desde la perspectiva de Tezanos; *“Es el instrumento propio de la investigación Cualitativa-interpretativa,”* y es la que *“permite que el observador se transforme en el principal instrumento del trabajo de campo”*. En la misma línea, Angrosino (2007); expone que; *se usa particularmente cuando los investigadores necesitan introducirse en una situación de campo en la que no se comprenden todavía con claridad los problemas o los comportamientos sociales , o cuando en la investigación es esencial “obtener la perspectiva de las propias personas sobre los problemas”* (pág. 49)

Ante lo expuesto, el trabajo de observación se complementó con la aplicación de entrevistas no estructuradas de naturaleza abierta, *“fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no habla considerado originalmente”*. (...) Es un tipo de asociación en profundidad que permite que *“el investigador sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema”*. (Angrosino, 2007, pág. 49) Dicha selección se hace teniendo en cuenta la importancia de recolectar los datos a partir de las interacciones de los sujetos objeto de estudio con la problemática a revisar, por medio de instrumentos en los cuales puedan expresarse sin estructuras determinadas que pudieran condicionar sus respuestas, a fin de recoger claramente información que permita identificar sus imaginarios.

Una vez aclarados los planteamientos epistemológicos que sirven de ruta para describir y comprender los imaginarios sociales de los estudiantes en cuanto al sujeto afrocolombiano se exponen a continuación de manera específica las intencionalidades que han orientado la recolección de información

3.4 Organización de la investigación

3.5 Descripción de la unidad de estudio

La población objeto de este estudio está compuesta por 35 estudiantes que oscilan entre los 8 y 11 años, que al inicio de esta investigación cursaban grado tercero en 2018, matriculados en el aula 305, en la jornada de la tarde y que al culminar esta investigación se encuentran finalizando su proceso en grado cuarto 405 en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. Las familias de los menores son en mayoría habitantes de la localidad en urbanizaciones aledañas a los alrededores de la institución, clasificadas en los estratos 1 y 2 principalmente, donde se destacan planes de vivienda para población desplazada y en condición de vulnerabilidad.

Dentro del grupo se resalta que 4 de sus miembros se reconocen o identifican afrocolombianos. Tal es una cantidad relevante, si se toma como punto de referencia la cantidad de niños afro que hay en otras aulas donde en su mayoría no sobrepasa un estudiante por curso en la sección primaria. De igual forma 2 de ellos han permanecido dentro del grupo desde que cursaron preescolar, condición que ha propiciado la estructuración de prácticas de apoyo mutuo entre ellas y con los niños que se han ido vinculando en el proceso escolar. Es un grupo donde predominan los hombres, pero debido a varios factores los escenarios de liderazgo se ven marcados por una fuerte influencia de las niñas, quienes en su mayoría tienen más edad que los varones.

Es importante agregar que muchos de los estudiantes que forman parte del grupo provienen de otras regiones del país y Venezuela. Esta situación ha ido en constante aumento tanto para el grupo como en la institución en general, propiciando una multiplicad de identidades en torno a la regionalidad que ante situaciones de discriminación se han ido agrupando para construir redes de apoyo dentro y fuera de la Ciudadela. (Ver anexo. Diario de campo N. 12). Esta situación se ve fuertemente marcada en las situaciones en las que se ha abordado la investigación, donde con frecuencia afloran sentires compartidos entre estos estudiantes y los afrocolombianos quienes provienen de distintos lugares del país.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Desde los postulados de Carretero (2004, pág. 4) “*lo imaginario está implicado en aquello que aceptamos como real, aquello que estructura y constituye la realidad socialmente instituida*”. Visto así, es posible determinar que los estudiantes del grado 405, jornada tarde de la Ciudadela educativa de Bosa coinciden en haber construido una mirada del sujeto afrocolombiano mediada por la institución de imaginarios que determinan ciertas relaciones de poder que se traducen en patrones de comportamiento, roles asignados y la instauración de estereotipos en los que sobreviven algunos prejuicios en torno a la raza, la población migrante y la regionalidad. Sin embargo, es preciso agregar que dichas imposiciones se han visto en constante debate con las múltiples instancias en las cuales los actores afrocolombianos han instituido comunidad, resistencia y resignificación en el aula de clase.

Tales condiciones influyen la manera en que unos y otros, haciendo referencia a los niños y niñas afrocolombianos y el resto de la población, interactúan y establecen relaciones de poder entre ellos, en las cuales, posicionarse como un sujeto determinante ha sido una constante lucha por el reconocimiento y la construcción de espacios de una identidad afro-urbana, una conciencia de su realidad y de sus lazos con la afrocolombianidad.

Posicionados en dar respuesta al objetivo de esta investigación que parte de comprender algunos de los imaginarios instituidos por los estudiantes del grado 405 en torno al sujeto afrocolombiano, esta investigación establece el análisis de los resultados a partir de las siguientes categorías que emergen del mismo escenario de investigación y de la reflexión constante de las formas en las que han establecido relaciones los sujetos.

Así las cosas, se describen las categorías teniendo en cuenta los imaginarios que los mismos niños han instituido como regímenes de verdad, para acercarse a las formas en que han construido una mirada del sujeto como una concepción del otro o de sí mismo. Visto así y con el propósito de dar respuesta al primer objetivo que orienta esta investigación se da

cuenta de tres categorías para agrupar los imaginarios sociales de los estudiantes

4.1. “NEGRO TENÍA QUE SER”. Regímenes de verdad instituidos en el aula

“Un día íbamos con mi mamá en un bus para la casa y sin culpa yo pise a una señora, entonces ella se puso furiosa y me dijo: ¡Ayyy negro tenía que ser!”. Eso me ofendió, aunque yo sé que negro tenía que ser, no es como tanto una ofensa, no sé qué significa, pero sonó feo que me dijera así” (Ver anexo. Grupo focal #2)

Las experiencias de vida influyen en la forma en que los niños se leen en la ciudad, el barrio y el colegio. De ellas, depende fuertemente la imagen que construyen de sí mismos, de su comunidad y del espacio que habitan. ¿Qué significa ser negro en Bogotá? Donde a primera vista pareciera que se comparten las mismas tradiciones, formas de ser y representaciones de su colombianidad. Para los niños que hablan en esta experiencia investigativa afrocolombiano es un sujeto desprendido de su saber cultural, político y libertario que se ha reducido a características fenotípicas. Si bien, los estudiantes logran hacer una clara relación entre el sujeto y África, mantienen en el imaginario social la idea de “negro” para describir todas sus prácticas históricas.

“Afrodescendiente significa personas de otro color que fueron traídas por los españoles y los obligaban a ser sus esclavos” (Ver anexo. grupo focal No.1)

En el aula de clase este término se ve entre una dualidad que genera un debate constante; Para los niños y niñas afrocolombianos “Negro” es un adjetivo muy utilizado en sus regiones y en sus entornos familiares, para designarse a sí mismos. En el caso particular de este grupo los estos niños mantienen una relación con otras regiones y municipios donde esta comunidad étnica es mayoría y por ello han aprendido que la negritud es un tema del cual deben sentirse orgullosos y lo han apropiado como una relación de cercanía, siempre y cuando ocurra en escenarios comunitarios negros. Pero al integrarse a la ciudad, donde muchas personas los ven inusuales en el contexto, su apropiación cambia.

Es que, en el pueblo, entre todos nos decíamos negrito, oye negra, mi mamá nos dice así a todos y por eso no me parecía malo” (Ver anexo. Diario de campo No. 8)

Cuando estamos todos en el pueblo, no tiene nada de malo porque todos somos así, negros y nos podemos decir así entre todos. Pero es que aquí lo utilizan para ser racistas. Ahí si ya no se puede, porque está mal. (Ver anexo. Registro de grupo Focal No.1)

Visto así, en comunidad el término responde a determinadas formas de afiliación, pero fuera de ella es incorrecto ser designados de dicha manera, porque apropia formas que los determinan a un lugar subalterno que generalmente se apropia para recordarles que no gozan de los mismos privilegios dentro del grupo social al cual se insertan en el aula.

“Por ejemplo que, esté supongamos profe, que una vez estábamos en la casa de otras niñas y una compañera de mi salón quiera ir y le dijeron que no. No, tú no puedes ir, porque tú no eres de mi color de piel, tú no estás a mi alcance, (Ver anexo. Grupo focal No.2)

En concordancia con lo expuesto, y retomando las afirmaciones de Mena, 2009; apropiar dichas connotaciones para ser designados, desdibuja roles sociales en su contexto y los reduce a la construcción histórica que han hecho los sujetos desde la identidad afrodescendiente;

El uso de este y otros términos (...) refuerzan la creencia de que los afrodescendientes no poseen condiciones humanas lo suficientemente dignas como para ser llamados por sus nombres y se opta por la utilización de calificativos negativos como las palabras “negro/negra”; también se podrían mencionar los efectos que genera la utilización de estos términos al referirse a los y las estudiantes afrocolombianos que están empezando su proceso de autoafirmación como personas dignas, herederos de un legado histórico, cultural y político importante, pero que se invisibiliza, se tergiversa y se menosprecia al reducirlo simplemente a la categoría de “negro/negra” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2009, pág. 95).

En el aula, el término ha ido apropiando formas de desconocimiento, invisibilización y expropiación de su cultura ya que dejan de ser niños del pacífico, del caribe o de Bogotá

para ser agrupados bajo el calificativo de “**los niños negros**”, que deja de lado todas las particularidades y diferencias regionales que permitan hacer filiaciones de ellos con otras formas de colombianidad distintas a sus características fenotípicas. Así las cosas, que en el imaginario social de los estudiantes es lo mismo tener la piel negra en el Chocó, en Nariño o en Bolívar. Para ellos no existen distinciones culturales, como si se resaltan en compañeros que provienen de los mismos contextos, pero notoriamente mestizos.

Acuñando las afirmaciones de (Hellebrandová, 2014, pág. 90); *Dichas maneras de identificar al sujeto afro dentro del aula, son vistas como una forma de reducir a sus compañeros a características mínimas del mismo; como el color de su piel para designarlo dentro del grupo y que poco a poco han otorgado roles y comportamientos que dificultan en sí mismos observarse desde escenarios más amplios de interacción.*

Ante la institución de dichos imaginarios, los niños y niñas afro en el aula tienden a desprenderse rápidamente de tradiciones culturales, formas de vestir y actuar frente a situaciones cotidianas, para ajustarse a los nuevos roles y por supuesto acercarse más a lo socialmente aceptado dentro del grupo y que se hacen evidentes en relatos como los siguientes:

“Cuando yo llegué a este colegio los niños, pero sobre todo algunas niñas me discriminaban por mi color de piel y me decían cosas como que negra, que porque me vestía así y entonces al principio no me gustaba venir al colegio y me sentía aburrida. Ya después fui conociendo otras personas y luego llegó mi otra compañera que es de mí mismo color y entonces ya no me sentía mal” (Estudiante afrocolombiana de Magüi-Nariño)

“Cuando él llegó aquí al salón, hablaba todo costeño y se le oía muy chistoso y casi no la entendíamos. Entonces nosotros le decíamos que tenía que hablar más despacio porque aquí los niños Bogotá no entendíamos casi ese idioma” (Percepciones de un estudiante haciendo referencia a su compañero afrocolombiano, proveniente de María la Baja – Bolívar)

“Cuando tú nos pusiste a dibujarnos en el cuaderno de ética el año pasado, yo pues me pinté solamente con la pantaloneta porque en María la baja hace mucho calor, entonces casi siempre estamos sin camiseta y los niños empezaron a decirme que no qué porque me había pintado sin ropa y yo no era que estuviera sin ropa, sino que allá es normal que andemos descamisados” (Ver anexo. Diario de campo No. 12) .

Tomando como referente el discurso de la afrocolombianidad al respecto, es posible catalogar dichos comportamientos como procesos de blanqueamiento, comprendiendo que en el imaginario de los niños afro comportarse de determinadas formas que han sido impuestas por el grupo dominante puede acercarlos más a la perspectiva civilizadora instaurada por el “blanco”. Para Echeverry (2006). *Existen tendencias a negar la diferencia racial y étnica, bien descalificando sus estilos de vida, bien estereotipándolos, o bien generando procesos de inclusión por “blanqueamiento”, es decir, aceptando a los individuos siempre y cuando hayan asimilado las formas de hablar, vestir y comportarse de la sociedad hegemónica. (Pág. 15).*

Dichos patrones de comportamiento permiten a los niños adoptar una especie de camuflaje que les facilita articularse al grupo y hacer menos notorias sus diferencias en un contexto donde físicamente se ven y se sienten sumamente distintos y poco aceptados. Dicho de esta manera y considerando que tales situaciones no responden a sucesos espontáneos, sino que se articulan a las imposiciones que sobreviven en América desde el discurso de la colonialidad instaurando patrones de poder que legitiman la clasificación racial como elemento constitutivo de sus imaginarios, los cuales posicionan al sujeto afrocolombiano en una condición de docilidad que permita moldear sus comportamientos y mantener a los grupos dominantes en constante reafirmación de su representatividad en el aula como líder, modelo de belleza y patrón de comportamiento. Tal como fue instaurado desde

Siguiendo los postulados de Quijano (2014);

En ese sentido específico, toda posible teoría de la clasificación social de las gentes requiere, necesariamente, indagar por la historia, las condiciones y las determinaciones de una dada distribución de relaciones de poder en una sociedad específica. Porque es esa distribución del

poder entre las gentes de una sociedad la que las *clasifica socialmente*, determina sus recíprocas relaciones y genera sus diferencias sociales, ya que sus características, empíricamente observables y diferenciables, son *resultado* de esas relaciones de poder, sus señales y sus huellas. (pág. 312)

Articulados a lo anterior, sobrevive en el imaginario de los niños una clasificación social del afrodescendiente como sujeto subalterno y de dominación, que se ajusta a las imposiciones de otros actores sociales que mantienen vigentes las miradas del afro como un actor social determinado históricamente para servir al blanco, que en el caso del grado 405 acoge bajo esta denominación, a la población homogénea en el aula.

“Es que sí, hay aquí en el salón algunos compañeros que a veces los tratan como si fueran pues sus sirvientes porque los ponen a hacer todo lo que ellos digan para ser sus amigos y entonces ellos con tal de entrar al grupo pues les dan sus onces, les llevan razones a niños de otros salones o les gastan cosas en el descanso. Mejor dicho, les tiene que hacer todo lo que ellos digan” (Opiniones de una estudiante para describir vivencias de los niños afrocolombianos en el aula - Ver anexo. Grupo focal No. 2)

Tales situaciones permiten evidenciar que unos y otros han modelado un sujeto afrocolombiano condescendiente con ciertas acciones de sumisión en el aula, sin embargo no pretende exponerse aquí que son las únicas formas en las que se han dado las relaciones recíprocas, ya que también existen estrategias desde las cuales la comunidad afro en el aula ha revertido dichas lógicas de poder sobre sus formas de existir e interactuar que se describirán más adelante como resignificaciones y prácticas de resistencia.

Sumado a lo anterior, es importante reconocer que dichas formas de opresión no recaen solamente sobre los niños y niñas afrocolombianos, porque no se focalizan en ser negro como tal, sino en excluir todo aquello que no sea blanco. Tal y como lo expresan al hacer alusión a sus maneras de establecer liderazgo;

Liliana es en palabras de los niños la “más bonita” del salón, siempre se burla de los demás y la mayoría de niños y niñas le hacen caso por considerarla la más popular.

Situación que los ha llevado incluso a tener que rechazar a otros compañeros por cumplir con sus exigencias. Sofia agrega que las niñas que sean sus amigas deben ser como ellas “Rubias, ojos claros y tener plata para gastar en las onces” de lo contrario empiezan a burlarse y hacerle comentarios para que nadie sea más su amigo. (Diálogo con los estudiantes. Ver anexo registro de observación N.6)

De manera consiente, los niños y niñas validaron en principio estas formas de organización interna, al aceptar relaciones de dominio basados en lo físico, lo cual excluía a la gran mayoría de los miembros del grupo de los parámetros de selección. Sin embargo, con la llegada de estudiantes que provienen de otras regiones y países, la reflexión en torno a la discriminación se ha ido volviendo más fuerte y ha empezado a desmontar estas concepciones. Tal situación se ha fortalecido en el aula a partir de la construcción de escenarios de diálogo en torno a la raza, la diversidad y a concepción de otras formas de existencia. Dichos encuentros culturales han minimizado los efectos de la segregación sobre el grupo en general ya que ha permitido construir puntos de análisis acerca de sus propias formas de instituir regímenes de verdad. Solamente a partir del dialogo intercultural se han visto expuestos ante sus propios imaginarios en torno a la raza, lo bello y lo dominante, dado que estos nuevos sujetos que se han ido integrando tienen de si mismos otras concepciones que han logrado dialogar con los niños y niñas del grupo y han repercutido con fuerza en la aceptación del afro, el venezolano y lo regional.

4.2. “DEL ESPAÑOL, APRENDIMOS A TRABAJAR”. La imposición de un amo a perpetuidad.

Despojados de las posibilidades de producción y tenencia de la tierra, los africanos traídos a América en la colonia y las posteriores generaciones de afrodescendientes, estaban determinadas para depender de su fuerza y capacidad de trabajo como medio para subsistir. Desde el pensamiento de Quijano (2014) “*el control del trabajo es la base sobre la cual se articulan las relaciones de poder*” (pág. 290) y una afirmación desde la que se ha sustentado la importancia de mantener a los pueblos afrodescendientes en constante despojo de la tierra

como medio para prolongar su posición como fuerza laboral subordinada ante los intereses del capitalismo.

Tales afirmaciones son evidentes cuando se observa que las familias de los niños y niñas afrocolombianos en el aula tienen dos características en común ; La primera, que todos abandonaron sus regiones por falta de posibilidades de ascenso social, entendidas como oportunidades de trabajo bien remunerado y de acceso a la educación y en segunda instancia una constante condición de desplazamiento que se disfraza bajo el apelativo de migración interna que esconde un conjunto de dificultades que se viven al interior de las regiones habitadas por comunidades negras, y que en conjunto condicionan a sus miembros a continuar el eterno nudo del trabajo basado en su fuerza física para subsistir; la venta ambulante de dulces y el trabajo doméstico son las principales fuentes de ingreso familiar y la mayoría de los miembros de la familia carecen de educación secundaria y profesional.

-Mis papás son afrodescendientes, mi mamá es aseo y mi papá celador”

- ¡Siii! Mi mami también limpia casas

(Niños afrocolombianos en descripción sobre los oficios de sus padres) Ver anexo. Diario de campo N.7)

Al respecto, Walter Mignolo (2000) sustentaba que; *Las identidades de las comunidades afro-descendientes enfrentadas a las dinámicas coloniales y neo-coloniales de explotación y dominio capitalista se fundamentaron en su posición de subalternidad determinada por las diferentes formas de organización y disciplinamiento de la fuerza de trabajo negra desde los inicios de la esclavitud americana” Citado por (Iglesias, Espasandín, & Iñigo, 2008, pág. 289),*

Estos mecanismos de control no solo determinan las ocupaciones que se imponen sobre las poblaciones afrocolombianas, sino que, a su vez, se sostienen en el tiempo al configurar un imaginario que condiciona su rol social. En concordancia con lo expuesto, en

el escenario en el cual se desarrolla esta investigación está fuertemente infundado en el imaginario de los niños la idea de las capacidades laborales del afro, que adquiere gracias a su fuerza física, su corporalidad y que sustentan al afirmar que;

- *Los negros son buenísimos trabajadores porque ellos son buenos para cargar todo y tienen mucha fuerza*

- *“En algunos trabajos son mejores que otros, por eso siempre los contratan para la construcción, en la agricultura, en la minería o trabajando en máquinas - “Las personas afrodescendientes han practicado toda la vida trabajar, porque desde pequeños les enseñan a llevar bultos y llevar cosas pesadas”*

- *“Porque en África los negros son más fuertes que los blancos”* (Expresiones de los niños y niñas - Ver anexo. Grupo focal N.2)

Sin embargo, es más preocupante aún que en su imaginario, trabajar para el afrocolombiano es una cualidad aprendida puntualmente del colonizador; y que se hace evidente en los relatos de otros niños, al expresar que;

“Cuando llegaron los españoles a América, pues también los pusieron a trabajar y por eso es que son muy buenos trabajadores”

pero también de los niños afrodescendientes que se sustentan en afirmaciones como la siguiente;

“Cuando los españoles nos obligaron a trabajar, nos volvimos buenos trabajadores, ahí fue que aprendimos a ser responsables y a trabajar en cualquier cosa sin importar el esfuerzo”. (Ver anexo. Grupo focal no.2).

Sus afirmaciones tienden a justificar el proceso de esclavitud como una fuente de aprendizaje y adquisición de capacidades que en la actualidad les permiten enaltecerse como sujetos, Sin embargo, lo más impactante de sus relatos es que no sea una condición externa

al sujeto, sino que haya sido apropiada por los mismos niños y niñas afrocolombianos. Al respecto es importante mencionar los postulados de Freire (2005) *“Los opresores, falsamente generosos tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El “orden” social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta “generosidad” que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria”*. (pág, 25)

Sin embargo, contrario a lo que expresan, otras son sus afirmaciones en el marco de los ejercicios de Ciencias Sociales que se abordan para abordar el tema de la colonia y la llegada de los africanos a América;

Con el animo de que se pronunciaran frente a la situación, dibujo en el tablero cuatro personas y les explico que vamos a suponer que es una familia africana que baja del barco, las pinto con grilletes en los brazos y les dibujo un gesto de tristeza rápidamente. Acto seguido les pregunto ¿Cuál de los 4 costaba más? ellos lo piensan y en sus primeras apreciaciones me dicen que el hombre porque era fuerte/ hago un gesto de meditación, les digo si, podría ser, pero no. Todos guardan silencio y Andrés levanta la mano y dice yo creo que el niño porque es muy joven y podría hacer cosas suaves y después trabajar en las minas. Nuevamente respondo; sí, es un buen argumento, pero tampoco (...) después de varias apreciaciones, Isabel alza la mano y dice ¿la señora podría tener hijos que trabajaran? Y yo agrego que sí. Ella reflexiona un momento y dice la niña podría trabajar y cuando fuera grande tener hijos. Los niños me observan y yo les digo que en efecto la niña sería la más costosa porque podría tener muchos hijos que a futuro trabajarían y por los que los españoles no tendrían que pagar.

Dairys, es una niña de la costa, piel morena que siempre es muy activa en clase de sociales, afirma ser afrodescendiente y solicito ser contada como tal en la caracterización del grupo. Ante lo dicho ella se muestra muy indignada, entonces le pregunto que opina y ella me responde ¡Que injusto profe! Acaso la gente de África porque tenía que venir a hacerles el trabajo, esos españoles ...de verdad que... ¡eran bien malos, por no decir otra cosa!

En concordancia con lo anterior, es importante reconocer que la construcción de escenarios de diálogo dentro del aula, favorece la reflexión acerca de los imaginarios que han instituido y podrían ser un elemento clave para desmontar la idea del español como benefactor y la fuerza laboral como parte de los aportes de la colonización. A la luz de la investigación, entablar conversaciones con los niños permitió que reflexionaran acerca de sus propias palabras y de las maneras como verbalizan lo que piensan. En momentos, sus silencios fueron espacios donde pudieron meditar acerca de sus afirmaciones, detenerse y cambiar sus posturas. Todo esto es fundamental, teniendo en cuenta que el ejercicio de decolonizar el saber solo se produce en la medida que los sujetos generen conciencia acerca de los discursos de opresión que sustentan imaginarios. Esta reflexión y transformación no puede ser impuesta, pero pueden a través de los escenarios de aprendizaje generarse estrategias para problematizar sus propias instituciones de verdad.

Visto así, es posible comprender desde sus construcciones de verdad, que los patrones de poder que han ubicado al afro como sujeto de fuerza laboral, aún no se desprenden del imaginario social, e incluso, deja en el aire la idea de que el salvaje choque cultural entre afros y españoles permitió que los primeros se acercaran más a la condición de humanidad que los colonizadores arrancaron por siglos de la historia de sus pueblos. *“Así, cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular. Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso.* (Quijano, 2014, pág. 204)

Al sumar a la anterior determinación del sujeto confinado a determinados roles y actividades para subsistir y al comprender que para los currículos escolares el sujeto afrocolombiano solo aparece desde la historia de la trata esclavista, es comprensible el hecho de que los imaginarios de los niños respondan a instituciones de saber que determina su lugar en el ciclo económico y al evocar elementos desde los cuales constituir su ser, retornará siempre al único rol desde el cual se ha descrito en la escuela. Todo esto, refuerza la

determinación a ocupar un lugar subalterno que debe ajustarse a los intereses del escenario local al cual se inserta.

Sin embargo, a pesar de que en el imaginario social de los niños se sostenga esta mirada del trabajo, en el seno de los hogares afrocolombianos el panorama es totalmente contrario a estas imposiciones sociales de verdad.

Si profe, extraño mucho mi pueblo, allá nos dejaban salir e ir al río con mis primos. ¿Y entonces porque se vinieron a Bogotá? / Porque mis papás dicen que allá casi no se aprendía nada en la escuela y ellos quieren que nosotros con mi hermano estudiemos y que tengamos una carrera. Por eso nos vinimos para acá. (Relato de niño afrocolombiano migrante de Bojayá – Chocó. Ver anexo Registro de observación N.4).

Es importante recalcar que los niños afrocolombianos del grupo disfrutan de respaldo total para cumplir con sus obligaciones académicas y logran destacarse en varios escenarios de formación. Sus padres se muestran interesados en que sea a través de la educación que se superen las barreras de la pobreza y confían plenamente en los procesos de formación, a la par que respaldan las acciones de los maestros y los resultados de sus hijos con altos niveles de exigencia. Sus acciones en pro de sus hijos revierten de forma contundente los roles de sumisión impuestos y facilitan que se comprendan como sujetos de conocimiento que a futuro transformen más de la practica que desde las palabras el rol de trabajador incansable para posicionarse desde otros escenarios posibles.

Estas situaciones llevan a reflexionar frente al papel que juega la familia y la comunidad en la transformación de imaginarios sociales, solo a partir de sus propias experiencias de vida en las ciudades, podrán hacerse palpables los condicionamientos sociales que han relegado a las poblaciones a determinados escenarios laborales bajo el interés de cambiar las relaciones de poder que los posicionan como fuerza de trabajo y no como fuerza de conocimiento. Sumado a lo anterior es esencial que el escenario escolar se nutra de otras formas de existir desde la afrocolombianidad, situación que puede lograrse visibilizando actores sociales de dichas comunidades que se destaquen el lo científico, lo político, lo cultural y otros sectores

donde han incursionado, para que sean evidentes sus logros para los niños y niñas que los imaginan como fuerza de trabajo.

Por otro lado, debe hacerse visible lo negativo de este imaginario social desde los diálogos que se construyen en el aula, con el interés de que al comprender que dicha mirada los condiciona puedan pensarse trasgresores de dichas lógicas impuestas de manera inconsciente. Dicho así es fundamental vincular en los currículos actividades que recojan datos estadísticos acerca de los oficios que realizan las personas afrodescendientes en la ciudad, los campos en los que se destacan y basados en ellos se levanten análisis que contrasten la realidad con dichos imaginarios sociales.

Desde otros planteamientos, es importante revisar como otros fuertes imaginarios que ya se habían planteado desde el inicio de los estudios afrocolombianos en el escenario social siguen vigentes entre los niños de la ciudadela. Asumiendo que como seres humanos construir referentes de identidad es fundamental para integrarse al escenario social los niños y niñas afrocolombianos en el aula se arraigaron a otro fuerte estereotipo que sobre ellos se ha consolidado en la escuela y en el imaginario. Su representatividad en el baile y el deporte;

“Ellos tienen un swing que profe, creo que ninguna otra persona que sea de raza blanca Podría tener. Porque tienen ese don que es bailar salsa choque porque a mí, me queda grande y a ellos no les importa si les queda un paso mal, porque igual se les ve muy bien el baile” (Opiniones de varios estudiantes - Ver anexo. Grupo focal N.2)

Las habilidades para la danza, su placer por la música y el fuerte imaginario de que ser buen deportista está estrechamente relacionado con tener oscura la piel, se posicionaron como el trampolín para hacerse visibles desde otros escenarios y alcanzar la relevancia dentro del grupo social de la escuela y el aula.

- *Nosotros somos muy buenos para bailar profe, eso ni se diga, porque ahí nadie nos supera* (ver anexo. grupo focal N.2)

“Porque a veces los negros, como Yerry Mina y Duván Zapata son muy buenos para el

fútbol” - “Por ejemplo en los de Juegos Olímpicos casi todos son negros. Eso es lo que me hace pensar que en varios países los negros son un ejemplo para que los niños que negros se puedan inspirar en su color de piel y ser deportistas” (Ver anexo. Diario de campo N. 14)

Desprendidos del estereotipo que los enmarcaba como sujeto de trabajo y sumisión, los niños y niñas afrodescendientes que conviven en el salón de clase saben que la danza y el deporte los hacen visibles como sujetos y cambian el determinismo histórico que pesa sobre ellos. Se reconocen con capacidades innatas que se desprenden del estereotipo negativo y transforman sus modos de enunciación en mejores formas de ser, pensarse, actuar. Sin embargo, avalados en los planteamientos de Hellebrandová, (2014) *“Aunque algunos de estos estereotipos pueden sonar “positivos”, de hecho, todos cumplen una función de limitar las oportunidades de las personas afrodescendientes, que, para la sociedad, difícilmente existen fuera de estos estereotipos y fuera del grupo al cual están asociados”* (pág. 92).

En concordancia con las expresiones utilizadas por los alumnos, es recurrente ver un comportamiento similar en los maestros, quienes con frecuencia resaltan también estas cualidades principalmente en los niños afrodescendientes que pertenecen al salón de clase;

Alejandra, es una niña muy sola, cuando cursaba grado primero su maestra la escogió para realizar un baile en público durante una izada de bandera y esto la hizo merecedora de muchos halagos y por eso es bastante reconocida entre los maestros, quienes constantemente se acercan a saludarla, le recuerdan lo bien que lo hace y la colman de felicitaciones. Aclara Alejandra que fue un momento muy importante para ella porque después de eso todos la reconocen y las profes la llaman para que les ayude a montar las presentaciones. (Reflexiones sobre los relatos de la maestra – Registro de observación N. 2)

Si bien, dichas afiliaciones no son negativas, y por el contrario se han convertido en espacios donde su presencia se vuelve determinante para alcanzar el reconocimiento en eventos culturales y deportivos, otorgándoles la posibilidad de sentirse indispensables para su grupo, es correcto afirmar, que tales construcciones acerca de sus habilidades siguen limitando su campo de posibilidades a las instauradas desde los patrones de poder que los limitan en otros campos de conocimiento. Por ello, es importante que la escuela construya

otros referentes de identidad que también les permitan concebirse y ser descritos como grandes pensadores, agentes de cambio y por supuesto como transformadores de las lógicas coloniales que pesan sobre la historia de sus pueblos.

Ante lo anterior, es fundamental entablar una reflexión frente al papel que juegan los maestros en el fortalecimiento de las capacidades de los niños y por supuesto, en ampliar el espectro del imaginario que construyen los estudiantes sobre si mismos. Recalcar solamente estas habilidades artísticas dejando de lado otras posibilidades es un limitante para los niños para reconocerse desde otros escenarios;

Las niñas discutían acerca de a quién iba a colocar en frente la profesora de educación física durante la presentación de las porras, por supuesto todas querían destacarse y ocupar un lugar visible porque los papás iban asistir a la premiación del concurso. Todas tenían argumentos para justificar entre ellas porque debían estar adelante. En ese momento Paola levanta la voz, les pide que la escuchen y afirma “No es por ofender a nadie, pero se sabe que los de mi raza somos muy buenos para la danza, entonces yo podría estar primero para que ustedes me sigan y lo hagan bien también, las niñas lo piensan y dice Taliana: entonces deberían poner a Ricardo (Otro estudiante de piel negra) adelante, así los niños se guían también. Varias niñas estuvieron de acuerdo con esta afirmación (Opiniones de los estudiantes en clase de educación física. Registro de observación N.3)

Solo a partir de la institución de nuevas miradas del sujeto, enmarcadas en su verdadero valor histórico, sus aportes a la cultura nacional y el rescate de sus movimientos emancipatorios, los niños y niñas afro y mestizos podrán leerse desde nuevos contextos e imaginarios sociales.

Dichos propósitos son los que han llevado a los estudios afrocolombianos a interrumpir con fuerza en el escenario escolar y que han sostenido la lucha por comprender que: “*Las Ciencias Sociales constituyen los imaginarios, prejuicios y estereotipos por medio de los cuales las personas socializan, interactúan y desenvuelven sus vidas durante todas sus etapas*” (MEN, 2010, pág. 4).

Por tanto, la escuela se convierte en el lugar propicio para desaprender las lógicas coloniales que determinan al sujeto afrocolombiano en el aula de clase, porque no solo se comprenden como un relato de la historia de los pueblos, sino como oportunidad para reivindicar todas las formas de conocimiento que han instituido los sujetos y que pueden revertir a partir de la reflexión misma sobre sus acciones. *“Solo en la medida en que descubren que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora”* (Freire, 2005, pág. 26)

4.3. ÁFRICA. El imaginario instituido por los medios de comunicación

África, vista como imaginario es una institución de conocimiento que para esta investigación surge como una categoría por impacto, que no se concibió desde el principio como una de las miradas que orientaban este estudio. Sin embargo, haber acercado a los sujetos al tema de la afrocolombianidad llevo en varias oportunidades a este ejercicio, a encontrar en el imaginario una descripción del continente, muy alejada de los elementos que la han constituido como parte esencial de la construcción de nacionalidad, valores culturales y cuna de tradiciones ancestrales en América. *¿África? Eso es un país, - es una ciudad - allá vivían los negros antes de venir aquí.*

Para los estudiantes que nutrieron con sus aportes este trabajo investigativo, África es el reflejo de un continente que han imaginado a partir de la televisión y el cine;

¿Allá no es donde viven los leones y todo es selva? (...) “como la película del rey león por ejemplo”. (Ver anexo. Diario de campo N. 5)

Y se concibe en su imaginario como un territorio donde la vida humana es escasa y precaria;

“No hay agua, porque hace mucho calor” y casi todo es amarillo, obvio porque es desierto” - Eso lo vi en un programa con mi papi que dan en Discovery channel donde muestran a

África y los animales que viven allá, también hay jirafas y otros.

Dichas apreciaciones se suman a que, en relación con sus características físicas puntualizan con total propiedad que ser negro, es una particular del africano y las hicieron manifiestas en algunas de sus apreciaciones al describir a la población africana puntualizando siempre en dicha característica;

“los negros venían de África”

“En África las personas no sufren por el calor porque son negras”

“¿Pero luego las personas de África no son... “negritas” - ¿Y si venimos de allá porque no todos somos ... pues ...negritos?”.

Desde sus imaginarios es posible determinar que los niños y niñas que participan de la investigación han imaginado al continente africano a partir de los elementos que recurrentemente presentan los medios, la selva, los animales salvajes, el calor abrasador, el desierto etc.; pero carecen de referentes culturales e históricos que puedan extrapolar a la constitución del sujeto histórico que transito hasta América en el siglo XV y contribuyó en gran medida a la aparición de muchos escenarios de conocimiento, tradición y construcción de colombianidad. Apropiando las palabras de Kalulambi, (2005) *“África, como idea y como concepto, así como su historia se conoce poco en Colombia, tanto ante el amplio público como en los medios intelectuales. Ella es percibida como un inmenso recipiente de imágenes exóticas y tópicos culturales, y también de catástrofes de toda clase”* (Pág. 47)

Se suma a lo anterior, la constitución de África como inhóspita y pobre donde las pocas personas que lo habitan carecen de viviendas, ropas y condiciones dignas de vida. Un ejemplo claro de estas afirmaciones, es que inmersos, en un ejercicio en el cual los estudiantes identificaran la pobreza en otras personas, solamente teniendo como variable la raza, fue una constante en sus respuestas afirmar que;

“En África tienen muchos problemas económicos por eso el niño negro era el pobre”

“Porque está delgado y la mayoría de niños en África sufren y seguro está muriéndose de hambre”. (Opiniones de niños afrocolombianos del grado 405).

En concordancia con lo anterior, al igual que en otras categorías establecidas aquí, pesa sobre el imaginario de los niños afrocolombianos una mirada empobrecida de su herencia histórica, que se alimenta de imágenes negativas de sus antepasados o mínimamente construidas y por tanto, débiles para instituir referentes identitarios que trasgredan las lógicas que los determinan en América como sujetos sin un pasado, más allá de la esclavitud. “*El África que conocen, es el África de los medios de comunicación, con sus reportajes sobre la pobreza, el hambre (...) la quiebra de los regímenes políticos, etc.* (Kalulambi, 2005, pág. 46).

Basados en estos argumentos, Al comprender que dichos imaginarios que instituyen a África como un escenario salvaje y escaso de recursos, son una mirada limitada y conscientemente determinada sobre el afrodescendiente, es posible agregar desde los postulados de (Fueyo, 2002) al revisar los estereotipos que pesan sobre las poblaciones africanas, que sobrevive una fuerte tendencia a presentar; *los negros (...) como seres primitivos y salvajes que no tienen cultura y están más próximos a los animales que a las personas* (Pág. 68).

De igual forma, En palabras de (Quijano, 1995, pág. 6) “*El poder se elaboró también como una colonización del imaginario, los dominados no siempre pudieron defenderse con éxito de ser llevados a mirarse con el ojo del dominador*”. Es decir, que la manera en que se ha estructurado el conocimiento sobre África como escenario de origen, también ha alimentado las maneras de instituir al sujeto afrocolombiano, desprovisto de la riqueza económica y cultural que poseía antes de ser traído hasta América y reproductor de dichas ausencias de ser y de saber que lo constituyen carente de territorios y riquezas.

Así las cosas, entre tanto no se apropien otras formas de construir nexos con África, el reconocimiento de la “multiculturalidad y pluriétnia” que se describe en la constitución nacional y que se fundamenta en la escuela a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales en básica primaria, es un proceso truncado porque no apropia formas “otras” de construir nexos y filiaciones con el continente africano, que apunten a resaltar los valores comunitarios

que sobreviven en las comunidades afrocolombianas, ni una construcción histórica que enaltezca el rasgo africano en la identidad nacional, independiente de clasificaciones étnicas o raciales.

Ante lo dicho anteriormente , después de describir los elementos que constituyen los imaginarios sociales que los niños y niñas han instituido en torno al sujeto afrocolombiano en la ciudadela educativa de Bosa, es importante reconocer que en dichas construcciones sobreviven aún lógicas de poder instituidas a partir del discurso de la colonialidad como es el trabajo físico para subsistir, más que para obtener ganancias y mejorar condiciones de vida, el control de su cuerpo determinado a ciertos roles y patrones de comportamiento y el desconocimiento de elementos sustantivos en la construcción histórica del sujeto afro como parte de la colombianidad.

Así las cosas y para dar curso al segundo objetivo que orienta esta investigación es pertinente mencionar que ante dichas lógicas, también se ha instituido prácticas de resistencia, y conductas que le permiten la re-existencia, en un escenario al que llegaron producto de la migración y que los ha visto siempre física y culturalmente distintos.

Dichas instituciones de saber son comprendidas aquí como las formas en que los sujetos han instituido espacios de ser, pensar y actuar, al igual que de posicionamiento social, valoración como sujetos y oportunidades de resistencia a las lógicas que le impone el pensamiento colonial que los ha determinado a una posición relegada dentro del escenario social en el cual se insertan.

LENGUAJES, PRACTICAS HISTÓRICAS Y CONDUCTAS DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES.

4.4. “¡NEGRA Y QUE!” El ejercicio de resignificarse en el nuevo contexto.

Es importante reconocer que los imaginarios que sobre ellos se han instituido como regímenes de verdad en el aula, permean las relaciones cotidianas, y las maneras en que se constituyen sus saberes y sus roles dentro del grupo. Así, recogiendo las descripciones de sus imaginarios expuestos hasta ahora, para los niños y niñas del grado 405, a manera de conclusión del primer objetivo de investigación, “afrocolombiano” es un término marcado por su fuerza laboral y sus capacidades en algunos roles específicos. Visto así, tales posiciones parecieran condicionar contundentemente los escenarios en los cuales se desempeñan los niños afrocolombianos que conviven en el escenario escolar. Sin embargo, dichas construcciones de lenguaje simbólico han sido también la esencia para la creación de espacios de resignificación de la afrocolombianidad, la negritud y la dignidad y la comunidad como elementos sustanciales para adaptarse al escenario en el cual se insertan al llegar a las ciudades.

“Yo quisiera decir que yo siempre le digo a mi compañera cuando se molesta porque le dicen “que negra” ¿y eso que?, ella es negra ¿y qué? eso no importa ¡Si! soy negra! – que importa si es de otro color, de otra raza, igual no tenemos por qué avergonzarnos, uno debería sentir pena si es que viene a robar o a matar. (...) Porque ese es mi color. Esa es la verdad” (Opinión de niña afrocolombiana en cuanto al racismo - Ver anexo. Grupo focal N.1)

Como sujetos sociales es normal que en busca de aceptación los estudiantes acomoden sus modos de ser a las lógicas de la mayoría, que en muchos casos conlleva a que los niños afrodescendientes adopten una actitud de condescendencia con sus pares para lograr la aceptación o por lo menos la invisibilización que les permita existir en el mismo espacio. Sin embargo, para el caso particular del grado 405, el hecho de que convivan en el aula varios niños afrocolombianos ha permitido la constitución de un escenario desde el cual lo negro es

sinónimo de amistad, apoyo, colaboración y respeto por el otro.

“En nuestro salón por ejemplo profe, ya somos varios niños negros que somos buenos amigos y cada que llegan más niños de nuestra raza pues nos vamos acompañando y así no estamos solos” (Ver anexo. Diario de campo No. 12)

Dicho de esta manera, el hecho de que en el aula de clase convivan varios estudiantes que se reconocen afrocolombianos o que se identifican herederos de uno u otro factor que los une a la población afrocolombiana ha permitido consolidarse como colectivo que se respalda para alcanzar metas y para contrarrestar los escenarios de invisibilización que se instauran a partir de los imaginarios que los determinan pobres o faltos de conocimiento;

- (...) los negros, porque eran los esclavos y decían que eran los menos inteligentes
 - ¡Eso es una total mentira! “Profe, si tus miras todos los niños negros del salón somos muy buenos en el estudio. A veces hay cosas difíciles, pero tú no vez que nosotros perdamos las materias y así?”. (Ver anexo. Grupo Focal No. 1)

Sus afirmaciones, dan cuenta de un alcance que han logrado consolidar en el plano de lo colectivo. En efecto, al llegar a la ciudad, todos presentaban dificultades en la adaptación de los procesos de aprendizaje que les imponía la ciudadela, pero al agruparse, se fueron presentando situaciones de apoyo, a la vez que condenaban el incumplimiento con sus responsabilidades académicas. Esto ha propiciado mejores resultados en los niños afrocolombianos que se han agrupado como equipo de trabajo en el aula y les ha permitido contrarrestar la constitución del imaginario del afro como sujeto desprovisto de cualidades para aprender;

Ya nos está yendo muy, muy bien a todos, podríamos decir más bien que los afrocolombianos somos superinteligentes al menos en este salón. (Ver anexo. Grupo Focal No. 1)

Visto así, sus fortalezas en el estudio, que se deben a su trabajo conjunto y les hace

visibles y representativos desde escenarios desde los cuales siempre habían sido desconocidos. Niños y niñas afrocolombianos se reconocen inteligentes y luchan por hacerse evidentes en el plano académico. Así mismo, como dichos alcances no son un logro de uno solo, sino una meta colectiva de los niños afrocolombianos, les ha permitido consolidarse como sujetos de conocimiento y capaces en el plano de lo real, de lo palpable y demostrarlo a partir de sus propias experiencias en el aula concebidas como luchas por posicionarse desde otros esquemas impuestos sobre ellos.

Para acercar esta experiencia al interés que en cuanto al tema exponen las pedagogías decoloniales es importante agregar lo siguiente;

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derribar la situación actual y hacer posible otra cosa. (Walsh C. , 2014, pág. 29)

En dicha perspectiva, es importante reconocer que sus prácticas de resistencia y resignificación siempre se han dado en el plano de metas y alcances colectivos, donde la negritud también ha sido razón suficiente para crear redes de apoyo ante la discriminación y la invisibilización

“Donde haya negros profe, siempre nos ayudamos entre nosotros, si es para defendernos de alguien o también con cosas que necesitamos; comida o útiles” (Ver anexo. Grupo focal N.1)

Dichas redes de apoyo han permitido que se consoliden como sujetos de acción colectiva en el aula y reproduzcan la práctica comunitaria de apoyarse unos a otros en las ciudades. Dicha condición ha permeado también el plano de lo local donde ya pueden verse en la localidad de Bosa zonas barriales de población afrocolombiana que independiente de la región se ha aglomerado para ayudarse y revivir escenarios comunitarios. Esta reproducción de valores ha permitido a su vez que los niños y niñas afrocolombianos en el aula modelen

dichas conductas y se ayuden y se defiendan ante cualquier ataque o trato despectivo que provenga de sus compañeros.

Así las cosas, es posible afirmar que en el aula del grado 405 convive una pequeña comunidad afrodescendiente, que se constituye como una fuerza social que gracias al apoyo de “los suyos” logra minimizar escenarios de discriminación y pactar metas para hacerse visibles, fuertes y relevantes para los demás compañeros. Al respecto, resulta importante mencionar que *“Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento.”* (Walsh C. , 2014, pág. 89)

Desde los postulados de Haymes y Walsh y ante las experiencias que han consolidado a los niños afrocolombianos como un colectivo, es pertinente agregar que; considerando que el apoyo de sus pares ha sido piedra angular para que los estudiantes logren articularse a los roles de la ciudad y establezcan lazos de amistad y comunidad, es importante reconocer dentro de la institución la afrodescendencia como un espacio de interacción social que construye comunidad. La ciudadela debe comprenderlos como una fuerza de valores colectivos que puede transformar espacios de discriminación en acciones solidarias y formas positivas de comprender y enunciarse desde sus valores étnicos.

Luego de exponer estas situaciones, es importante mencionar frente a lo anterior, que la población afrodescendiente en el aula es conocedora de lo que se siente sentirse excluidos, minimizados y segregados y que tales aprendizajes les han permitido acoger a los niños venezolanos, quienes en la actualidad padecen al igual que ellos, del peso de las barreras culturales que desencadenan la discriminación.

“Es muy cierto, sino que antes de que llegaran los niños venezolanos, a nosotros era a los que nos requisaban los compañeros porque decían que cuando algo se perdía éramos nosotros. Por eso cuando eso pasa con ellos, nosotros si salimos a defenderlos, yo sé lo que se siente que le digan a uno que abra la maleta porque se robó algo (Ver anexo. Grupo focal N.1)

“En nuestro salón, los niños negritos, así afrodescendientes o africanos no se sienten tan bien cuando algunos discriminamos a las personas, y por eso los afrocolombianos sienten como que se unen más a los venezolanos. Por qué sienten como que son de la misma conexión en cambio cuando los demás les hacemos daño no quieren saber nada de nosotros”
(Ver anexo. Grupo focal No. 2)

En concordancia con lo anterior, la población afrocolombiana del salón de clase se ha resignificado a partir de la exclusión y la discriminación de la que ha sido objeto en la institución. Desde esta realidad ha integrado a los niños y niñas venezolanos que se han ido rápidamente vinculando al grupo de clase y que son el reflejo de sus propias experiencias de vida en la ciudad. Afrocolombiano es una categoría que ha cedido para poder agrupar a las poblaciones que como ellos han padecido en la escuela del rechazo, la exclusión y la xenofobia. Desde allí han consolidado pactos sociales en defensa de sus integridades, donde se defienden y protegen de agresiones al igual que detienen ataques por ser cada día un grupo más amplio de niños.

Para finalizar con los hallazgos de esta investigación, queda más que claro que el papel de la escuela debe apuntar a transformar las relaciones de poder que han instaurado patrones y estereotipos, al igual que debe procurar la formación en escenarios de educación intercultural que permitan la unión de estudiantes alrededor de sus propios valores culturales y no desde los escenarios de segregación social en la escuela. Así las cosas, se plantean a continuación los aportes a las estructuras curriculares que dan respuesta al tercer objetivo de esta investigación y que buscan que la realidad descrita por los estudiantes se convierta en espacios de formación que responda a la realidad del contexto escolar de la Ciudadela educativa de Bosa.

CAPÍTULO V

SUMENTACIÓN DE PROPUESTA

Al haber definido los hallazgos de esta investigación, es importante aclarar que el fin de este ejercicio es que los imaginarios de los estudiantes del grado 405, sean la ventana para comprender las maneras en que los niños han instituido al sujeto afrocolombiano en la Ciudadela educativa de Bosa, y desde allí, comprender como esos regímenes de verdad que instituyen para construir una mirada del “otro” pueden incidir en las formas en que se dan las relaciones en el aula y entre compañeros.

Por tanto, al hacer un reconocimiento de dicho panorama, es importante considerar el papel de las Ciencias Sociales en el fortalecimiento o transformación de imaginarios colectivos. Tal como lo expresa el discurso que fundamenta la institucionalización de la cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica, Su presencia en los currículos de ciencias sociales es fundamental, ya que su campo de conocimiento en la escuela *“Contiene las explicaciones del devenir histórico, cultural, geopolítico, económico, filosófico, espiritual y social de los grupos humanos, sean comunidades, pueblos, reinos o naciones. Estas explicaciones constituyen los imaginarios, prejuicios y estereotipos por medio de los cuales las personas socializan, interactúan y desenvuelven sus vidas durante todas sus etapas”* (MEN, 2010, pág. 4).

En esta perspectiva, es importante definir en primera instancia que escenarios de institución de conocimientos son susceptibles de modificar y decolonizar a partir de transformaciones curriculares y cuales, posibilitan la construcción de escenarios de acción social dentro de la escuela; en este orden de ideas se plantean los siguientes componentes que deben articularse a los currículos para que la formación en Ciencias Sociales pueda trastocar los imaginarios instituidos sobre los afrodescendientes.

1. Generar espacios de comprensión acerca de la diáspora africana como un eje de construcción histórica del sujeto, que, a su vez, tiene puntos de encuentro con diferentes formas de desplazamiento humano que se presentan en el escenario social de los

estudiantes de la Ciudadela. Es decir, que se pretende que al reconocer la trayectoria de los pueblos africanos, afrodescendientes y afrocolombianos hasta el territorio que ocupan hoy, se posibilite la reflexión acerca de los constantes movimientos humanos que caracterizan a la población en Colombia.

2. Entender la importancia que ha tenido para la población afrocolombiana el establecimiento de redes de apoyo comunitario, institución de derechos étnicos y como estas formas de participación social se hacen evidentes en el escenario del barrio, la localidad y la nación.
3. Instituir en el imaginario social la diversidad étnica y cultural como parte constitutiva de la colombianidad y no como una característica de determinadas poblaciones y territorios.
4. Abordar otras miradas acerca de África y las comunidades que se trasladaron hasta América, a fin de desmontar el imaginario que se ha constituido al abordar el tema puntualmente desde la esclavitud y la pobreza.
5. Propiciar espacios de trabajo sobre la tradición oral como herramienta histórica de resistencia al exterminio cultural y nuevas formas de representación de los sujetos afrocolombianos que han aportado a la construcción de nación.

Ante lo expuesto aquí, esta investigación pretende que, al ajustar los contenidos curriculares para integrar la CEA, se propicie un acercamiento constante, a las múltiples realidades que viven sus estudiantes, a la vez que los acerque a otras que están presentes en el entorno y abra la posibilidad de encontrar vínculos que les permitan comprenderse parte de una misma identidad nacional. Teniendo en cuenta, que en la institución educativa los currículos escolares deben ser una construcción colectiva de las áreas y responden al horizonte pedagógico que se concibe como ruta para encaminar el conocimiento que construye la escuela, la propuesta expuesta a continuación fue avalada por el equipo de Licenciados que imparten las Ciencias Sociales en la sección primaria en la jornada de la tarde, todos ellos licenciados en áreas de educación y con estudios de maestría en áreas afines y una docente afrodescendiente de la institución, con estudios de doctorado enfocados a los

estudios afrocolombianos. De igual manera, se buscaba ajustar la propuesta al modelo de enseñanza para la comprensión y los lineamientos curriculares en Ciencias sociales planteados para la educación básica primaria en los ciclos I y II de enseñanza.

En concordancia con lo anterior, se tomaron como referentes para la integración de la cátedra de estudios afrocolombianos en Ciencias Sociales , los lineamientos curriculares emitidos por el ministerio de educación nacional, en los cuales se expresa que en cuanto a la enseñanza de dicha Ciencia en Básica primaria deben tenerse en cuenta los proceso de desarrollo del pensamiento de los niños y ajustarse a actividades que sean especialmente descriptivas de su entorno inmediato, en busca de que comprenda que forma parte de varios grupos sociales, por ejemplo; la familia, el barrio, el colegio, el país con los cuales adquiere compromisos, y derechos que le brindan oportunidades de crecimiento mutuo *“Básica primaria inicia desde sus experiencias más cercanas para ampliar su visión sobre otros, lo que implica una ordenación temática en la que unos contenidos pueden ser requisito para comprender posteriores”* (MEN, 2002,pág.73)

Dicho así, Teniendo en cuenta lo anterior la cátedra se integra fortalecer el reconocimiento de raíces ancestrales que lo vinculen con sus lazos familiares, a la vez que le permitan apropiar valores étnicos que hereda por medio de su familia, sus ancestros y la historia de sus pueblos y comunidades. Todo ello, debe fundamentarse en un diálogo constante con otras formas de existencia presentes en el contexto multicultural colombiano, para que logre comprenderse heredero de saberes afrodescendientes, pero también de otros que provienen de otras comunidades americanas y europeas.

Basados en lo anterior se propone desde los lineamientos, que dichas construcciones de pensamiento lleven a comprender el presente y el ahora como un escenario marcado por el flujo de distintos grupos humanos que han configurado la ciudad como un escenario de encuentro y dialogo constante, que lleve a la convivencia pacifica de las agrupaciones humanas. Para ello, la cátedra sugiere que se establezcan puntos de diálogo donde los niños y niñas afrodescendientes fortalezcan su identidad en las ciudades a partir del encuentro con escenarios de reflexión sobre la migración, el desplazamiento y los valores aprendidos en

otros escenarios a los cuales están inscritos y que se consideran punto de encuentro con las experiencias de vida de muchos niños que habitan en la localidad y el barrio donde el flujo de población afrodescendiente aumenta y se organiza en zonas barriales que ya se consideran como territorio propio, que se se forman también en la Ciudadela. *“Hay un interés conjunto por construir conocimiento a partir del relato de sus propias historias y de traerlas al escenario formal de la escuela tal y como fueron aprendidas por ellos y sus comunidades.* (Ver anexo. Diario de campo N.2)

Para sustentar lo anterior y en cuanto a la experiencia de la investigación , es importante recalcar que en el diálogo acerca de lo afro, muchos niños y niñas establecieron puntos de encuentro con sus historias de vida y con sus propias experiencias de desplazamiento que llegan al aula de clase a partir de la reflexión acerca de los movimientos humanos que trajeron a los pueblos africanos hasta el escenario colombiano y que permitieron aprender como sobrevivieron ante las condiciones adversas y encontrar elementos que se repiten en otras historias de los pueblos colombianos. Cabe rescatar en este aspecto el valor de la oralidad como punto de interés al abordar el tema y reflexionar acerca de cómo las comunidades preservaron el conocimiento, a la vez que se fusionaron con otras formas de contar la vida presente en las regiones;

Los estudiantes muestran un importante interés hacia los relatos de la abuela afrocolombiana que asistió a la institución, participan activamente y reflexionan de diferentes maneras acerca de lo que escuchan: 1) Lo conectan con otros momentos de su vida, 2) relacionan la leyenda con el territorio, 3) Identifican puntos de encuentro con otros relatos colombianos, 4) Evocan situaciones y lugares y 5) Identifican en sus propias vivencias los sucesos narrados (Ver anexo. Diario de campo N.2)

Basados en estos hallazgos la propuesta curricular se enfoca principalmente en el reconocimiento de la familia, la comunidad y el colegio como escenarios para construir la identidad en afiliación con otros seres humanos y las historias que han marcado su trayectoria. Dicha apropiación se hace siempre en diálogo con otras formas presentes en el contexto, para reconocer que la afrodescendencia en la ciudad convive con múltiples escenarios culturales y sociales y a la luz de la experiencia de los niños afrocolombianos en

el aula que en algunos momentos de la investigación evidencian en sus conductas que el tema los hace sentirse observados, pero son más fluidos para hablar, reflexionar y participar cuando el tema se había vinculado otras formas de existencia desde los cuales puedan establecerse puntos de encuentro pero no sean ellos el foco principal de la atención.

Así las cosas, se muestra a continuación la propuesta socializada con los docentes de básica primaria en el área de Ciencias Sociales para integrar la Cátedra en el currículo escolar, a partir del año 2020.

Tabla N.2. estructura para la propuesta curricular de la CEA

PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA				
GRADO DE INTERVENCIÓN				
METAS DE COMPRENSIÓN				
Para organizar los alcances de cada grado se tomaron como punto de partida los estándares básicos para Ciencias Sociales (MEN, 2004). Al considerar que desde esta estructura del conocimiento se propone que los estudiantes; “No asuman la comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que proponen situaciones, hechos, fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana” (Pág, 118) . Las metas de comprensión permiten observar lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Dichas metas ponen en duda sus preconcepciones y conducen a la exploración de nuevos espacios de conocimiento y la investigación guiada.				
EJE ARTICULADOR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	TÓPICOS GENERATIVOS		
Es el instrumento metodológico que genera la articulación de los conocimientos de los diferentes campos y áreas con la realidad concreta (social, cultural, económica, política y productiva), desarrollando relaciones complementarias y recíprocas entre saberes, conocimientos, espiritualidad y la práctica (maestro - estudiante y comunidad-escuela) a fin de contribuir a vivir bien en comunidad	Son aquellos interrogantes que permiten la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevas perspectivas de investigación. Permiten identificar, comprender y organizar los conceptos básicos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, dando una visión holística e integradora del conocimiento social.	En la enseñanza para la comprensión, los docentes ajustan la forma del currículo para responder a las necesidades concretas de los estudiantes , de tal manera que se involucren en constantes espirales de indagación. Así, Los temas deben posibilitar múltiples relaciones internas (Interpersonal, proyectos de vida) al igual que externas hacia la complejidad de las relaciones con otros y diversos espacios. (		
		Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas
		Contenidos		
		La estructura de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales estructura la siguiente clasificación para desarrollar en los estudiantes tres tipos de relaciones: Con la historia y las culturas, Con las relaciones espaciales y ambientales, y con las relaciones ético-políticas las cuales pretenden que la comprensión de los fenómenos sociales, tenga en cuenta los aportes conceptuales y metodológicos que ofrecen varias disciplinas que conforman las ciencias sociales		

Tabla N.3. propuesta para grado Primero J.T

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

+

AREA: CIENCIAS SOCIALES

DOCENTE: MABEL CADENA

CICLO: I

GRADO: PRIMERO

PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA PROPUESTA PARA GRADO PRIMERO – J. T						
METAS DE COMPRENSIÓN		1.	Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...).			
		2.	Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo			
Eje Articulador	Pregunta problematizadora	Tópicos Generativos				
		Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas	Contenidos	
Mi Casa y mi familia	¿Qué son los ancestros?	El estudiante identifica algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de él y lo hacen único. Su origen, el de sus padres y abuelos.	Reconoce factores de tipo económico que generan bienestar o conflicto en la vida social, como la migración y el desplazamiento.	El estudiante compara las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia, salón de clase, colegio...) con las de los grupos más grandes (resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...)	- Mis abuelos - Mis padres - Nuestro pueblo - ¿Como llegamos a la ciudad?	
Mi curso y mi colegio	¿Quiénes integran mi grupo de clase?	El estudiante identifica y describe algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenece y de otras diferentes a las suyas (Genero y etnia)	El estudiante se ubica en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda	Identifica factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de su entorno y explica por qué lo hacen.	- La comunidad - Mi salón de clase - Quiénes conforman mi grupo	
Mi barrio y Localidad	¿Qué comunidades habitan en Bosa y el Porvenir?	Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (La comunidad muisca y afrocolombiana)	Identifica características básicas de un paisaje natural y de un paisaje cultural	Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad...	- Paisaje Natural y cultural - Indígenas y Afrocolombianos - Comunidades afro e indígenas en Bosa	

Tabla N.4. propuesta para grado Segundo J.T

 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.		SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL		 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.	
AREA: CIENCIAS SOCIALES		DOCENTE: CAROLINA GONZALEZ		CICLO: I	
		GRADO: SEGUNDO			
PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA					
PROPUESTA PARA GRADO SEGUNDO – J. T					
Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.					
METAS DE COMPRENSIÓN					
Eje Articulador					
LA COMUNIDAD					
Pregunta problematizadora		Tópicos Generativos			
¿Qué es un país?		Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas	Contenidos
		Identifica y describe cambios y aspectos que se mantienen en él y en las organizaciones de su entorno.	Establezco relaciones entre los accidentes geográficos y su representación gráfica.	Identifica factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de su entorno y explica por qué lo hacen	- Mi país Colombia/ otros - Océanos colombianos - Regiones de Colombia - Mi región (Herencia y permanencia) - Riqueza nacional - Ríos, Recursos- Climas
¿Por qué los colombianos somos física y culturalmente distintos?		Identifica y describe algunos elementos que permiten reconocerse como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos)	Establezco relaciones entre paisajes naturales y paisajes culturales	Identifica factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen	- Herencia africana – indígena y europea en Colombia. - Lenguas indígenas, raizales y palenqueras en Colombia
¿Qué es una comunidad étnica?		Reconoce características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia.	Establece relaciones entre los espacios físicos que ocupa y su representación en (mapas, planos, maquetas...)	Identifica normas que rigen algunas comunidades a las que pertenece y explica su utilidad.	- Comunidades étnicas en Colombia (Indígenas, afrodescendientes y rom) - Fiestas y celebraciones Afrocolombianas, indígenas y rom)

Tabla N.5. propuesta para grado Tercero J.T

		SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL		 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.	
AREA: CIENCIAS SOCIALES		DOCENTE: JOHANNA CLAVIJO	CICLO: II	GRADO: TERCERO	
PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA PROPUESTA PARA GRADO TERCERO – J. T					
Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.					
Metas de Comprensión Eje Articulador		Tópicos Generativos			
	Pregunta problematizadora	Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas	Contenidos
LAS NORMAS Y LOS DERECHOS	¿Por qué se crearon las normas?	Reconoce conflictos que se generan cuando no se respetan sus rasgos o condiciones particulares o los de otras personas	Reconozco factores que generan bienestar o conflicto en la vida social	Reconoce algunas normas que han sido construidas socialmente y distingue aquellas en cuya construcción y modificación puedo participar (normas del hogar, manual de convivencia escolar, tránsito Derechos Del niño)	-El manual de Convivencia -Los derechos del niño - Derechos de poblaciones vulnerables, comunidades étnicas y respeto por la diversidad. - La discriminación (Genero, etnia y origen) -La trata de personas
DIVISION POLITICA Y CULTURAL DE COLOMBIA	¿Cómo está organizado el territorio colombiano y las personas que viven en él?	Identifica y describe algunos elementos que le permiten reconocerse como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos)	Se ubica en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) utilizando referentes espaciales.	Identifica normas que rigen algunas comunidades a las que pertenece y explica su utilidad.	- Territorio Colombiano: División política y límites) - Relieve Colombiano y diversidad climática. - Regiones culturales y dialectos
TERRITORIOS DE LAS COMUNIDADES ETNICAS EN COLOMBIA	¿Porque en Colombia hay regiones donde habita mayor cantidad de población indígena y afrodescendiente?	Reconoce en su entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado	Identifica formas de medir el tiempo (horas, días, años...) y las relaciona con las actividades de las personas	Identifica factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas en su entorno y explica por qué lo hacen	-Territorios indígenas y afrodescendientes (Ubicación geográfica) -Resguardos y Palenques. (Definición, organización social y contexto histórico)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL		ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.	
AREA: CIENCIAS SOCIALES		DOCENTE: CAROLINA BAENA CARREÑO CICLO: II	
GRADO: CUARTO			
PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA			
PROPUESTA PARA GRADO CUARTO – J. T			
METAS DE COMPRENSIÓN		Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	
Eje Articulador		Pregunta problematizadora	
EL POBLAMIENTO DE AMERICA		¿Cómo aparecieron los primeros humanos en nuestro continente?	
LA CONQUISTA DE AMERICA		¿Cómo llegaron a América indígenas, africanos y españoles?	
LA COLONIZACIÓN		¿Cómo cambiaron las formas de vida en América tras ser invadida por los españoles?	
		Relaciones con la historia y la cultura	
		Relaciones espaciales y ambientales.	
		Relaciones ético-políticas	
		Contenidos	
		- Los primeros seres humanos - La teoría del poblamiento (Nómadas y sedentarios) - Clanes, tribus y civilizaciones	
		- Primeras civilizaciones en América (Aztecas, mayas, incas) - Civilizaciones africanas: Cabo verde, Cazanga, Carabali y Congo) - El viaje de colón	
		- La Colonia - El triángulo Comercial - Instituciones económicas: (La Mita, el resguardo, la encomienda y la trata trasatlántica) - El mestizaje	

Tabla N.7. propuesta para grado Quinto J.T

		SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL		 ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
AREA: CIENCIAS SOCIALES		DOCENTE: GINNA PAOLA GALEANO	CICLO: II	GRADO: QUINTO
PROYECTO DE INTEGRACION DE LA CEA PROPUESTA PARA GRADO QUINTO – J. T				
Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos.				
METAS DE COMPRENSIÓN Eje Articulador	Pregunta problematizadora	Tópicos Generativos		
		Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas
LA INDEPENDENCIA DE LA NUEVA GRANADA	¿Por qué los criollos expulsaron de la Nueva Granada a los españoles?	Identifica y compara algunas causas que dieron lugar a los diferentes periodos históricos en Colombia (Colonias e Independencia)	Identifica organizaciones que resuelven las necesidades básicas en otras comunidades y en diferentes épocas y culturas; identifica su impacto sobre el desarrollo.	Identifica y describe algunas características de las organizaciones político-administrativas colombianas en diferentes épocas
LA REPUBLICA	¿Cómo organizaron los criollos la nueva nación?	Compara características de los grupos prehispánicos con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales	Utiliza coordenadas, escalas y convenciones para ubicar los fenómenos históricos y culturales en mapas y planos de representación	Explica el impacto de algunos hechos históricos en la formación limitrofe del territorio colombiano.
LAS POSTURAS POLITICAS	¿Cómo organizaron los criollos una nueva forma de gobernar?	Compara características de los grupos prehispánicos con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales	Identifica formas de organización en diferentes épocas y culturas e identifica su impacto sobre el desarrollo.	Reconoce las responsabilidades que tienen las personas elegidas por voto popular y algunas características de sus cargos
		- Causas externas e internas de la independencia - Centralismo y federalismo - La campaña libertadora - Aportes de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas a la causa independentista - Cambios en el mapa y en la organización del territorio (Nueva Granada – La gran Colombia – La república de Colombia) - Organización de los sectores de la economía - la abolición de la esclavitud. (Reflexión y construcción de posturas críticas) - El surgimiento de los primeros partidos políticos - Periodos de hegemonía conservadora y liberal - El bogotazo y nuevos conflictos sociopolíticos		

CONCLUSIONES

Antes de puntualizar acerca de lo que concluye la investigación, se considera importante aclarar que el interés principal de dicho trabajo es que la descripción de los imaginarios que aún sobreviven acerca de lo afrocolombiano, sean la ventana para revisar la realidad, que puede ser susceptible de ser transformada a partir de la integración de la cátedra de estudiantes afrocolombianos en la educación básica primaria de la IED Ciudadela Educativa de Bosa. Los breves relatos y voces de los niños que fueron recopiladas buscan concientizar a los docentes y actores educativos acerca de la importancia de hacer acercamientos concretos a la CEA con el fin de cambiar estos imaginarios e instituir nuevas formas de comprender el legado afro que marca la colombianidad. Solo revisando la realidad tal y como la describen los estudiantes, podrían revertirse los argumentos que han detenido su implementación en el escenario escolar.

Sobrevive en el imaginario social de los estudiantes una construcción del sujeto afrocolombiano mediada por las ideas que se instauraron desde la colonia como formas de organización legítima de la sociedad. Para los niños y niñas que participaron en la investigación, “afrocolombiano” aún es una categorización que puntualiza en el color de la piel, pero de la cual no poseen conocimientos que les permitan relacionarlo con aspectos referentes a su origen, su cultura y el conocimiento que transita con ellos hasta América y mucho menos con las formas de vida que ha construido en el territorio colombiano y que ha fusionado con otras formas de existencia presentes en los contextos nacionales.

En esta perspectiva, no han fundamentado el concepto de afrocolombianidad como un eje transversal en la construcción de identidad nacional, sino como una característica que atañe solo a unos pocos sujetos. En concordancia con lo anterior, para los niños y niñas afrocolombianos que se integran al aula de clase, los valores aprendidos en medio de sus comunidades se desdibujan para poderse integrar a los nuevos roles de la ciudad y a las lógicas que instituyen los niños para aceptar o negar a las diferencias palpables de quienes se integran al grupo.

Cabe resaltar que, ante lo expuesto anteriormente, y considerando que la mayoría de dichas situaciones se dan en el campo de lo simbólico y de la construcción de miradas subjetivas del otro, son imperceptibles para algunos docentes los escenarios de discriminación e invisibilización que afectan a los estudiantes afrodescendientes en la institución. Sin embargo, todos ellos puntualizan en haberse vistos involucrados en situaciones de trato despectivo y rechazo por parte de sus compañeros durante varios años, que en ocasiones no se verbalizan, ni se inscriben en el uso estricto de la palabra para minimizar al otro, sino se instalan en un rechazo silencioso y sin argumentos que sustenten la negación a entablar relaciones con ellos.

Visto así esta investigación considera, que ha sido favorable para ellos el encuentro con otros niños y niñas que se reconocen afrodescendientes en la escuela porque les ha permitido consolidar redes de apoyo y construir referentes de identidad con sus pares, al igual que reconocerse de manera colectiva como sujetos invaluable para los demás.

Desde otra mirada, es preocupante que perdure en el imaginario social del grueso del grupo una mirada del colonizador como benefactor, que se evidencia al afirmar que el trabajo fuerte y responsable es una práctica aprendida de los españoles y que los hace valiosos para su comunidad en la actualidad. Se suma a lo anterior el imaginario que han construido acerca del África, geográficamente exótica, dominada por los animales salvajes y enmarcada en la pobreza, que no reproduce en los estudiantes referentes positivos acerca de la herencia africana que atraviesa la colombianidad y que es parte constitutiva de la identidad cultural y étnica de Colombia.

Bajo estos argumentos se considera que los currículos escolares en Ciencias Sociales que se implementan en la Ciudadela son susceptibles de ser deconstruidos para entablar escenarios de enseñanza y aprendizaje que ajusten sus propósitos a la enseñanza de la educación intercultural, la afrocolombianidad y la formación en la diversidad. En primera instancia propiciando escenarios que vinculen el saber regional, étnico y cultural del cual los niños de la institución son portadores y que heredan de sus familias, sus comunidades y de

procesos históricos complejos como la colonización, la migración y el desplazamiento forzado en todas sus formas.

Dichos procesos deben complementarse con una revisión de la realidad de dichas comunidades desde el valor de la oralidad, la lucha por el territorio y el medio ambiente y la revisión estadística de sus procesos de inmersión en las ciudades, su presencia como actores locales y sus aportes a diversos campos de conocimiento, Todo esto con el fin de que en el proceso de construir referentes de Colombianidad en los niños, tal y como lo expresan las Ciencias Sociales para Básica Primaria se consolide la perspectiva multicultural y pluriétnica que tanto profesa la constitución nacional.

En concordancia con lo anterior, es importante agregar que los estudios afrocolombianos en la escuela no dialogan solos, por el contrario, son evidencia del encuentro del conocimiento de las comunidades negras con otros espacios que marcan la identidad del colombiano y que se fusionaron para construir lo que hoy llamamos identidad nacional. Por tanto, son un claro escenario para construir dialogo intercultural en la escuela.

Para finalizar es importante comprender que las nuevas generaciones se encuentran en un proceso de transición donde son conscientes de que la discriminación y el racismo son socialmente nocivos, pero aún no logran desmontar de sus imaginarios los elementos que sostienen dichas conductas. Solo a partir de la reflexión que hagan de sus propios condicionamientos podrán pensarse las formas de desmontar, deconstruir y colonizar sus maneras de instituir regímenes de verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SED. (2010). Presentación de la cátedra de estudios afrocolombianos. En SED, *Caja de herramientas pedagógicas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos* (pág. 3). Bogotá: SED.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Estado del arte de la investigación sobre las comunidades afrodescendientes y raizales en Bogotá D.C.* Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana de Bogotá.
- Alcaldía mayor de Bogotá. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 277.
- Álvarez, G. (2012). Oru Lundu responde (...) Una perspectiva situada en el imaginario afrodescendiente. *UNIVERSUM*, 13 - 31.
- Álvarez, G. (2012). Oru Lundu responde (...) una perspectiva situada del imaginario afrodescendiente. *UNIVERSUM*, 10-11.
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Anzaldúa, R. E. (2007). *LO "IMAGINARIO" EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**. Obtenido de Portal de la comunicación:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/>
- Arias. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica@ Educare*, 10.
- Baeza, M. (2000). *los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. . Ril Editores : Sociedad hoy.
- Bello. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. 13.
- Bonilla, C. (2017). En busca de la identidad y la afirmación . *CoPala*.
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Obtenido de
<http://www.insumisos.com>:
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Imaginario%20social%20e%20identidad%20colectiva.pdf>
- Camacho, R. P. (1997). La constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7.
- Candau, V. M. (2010). EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA:. *Estudios Pedagógicos*, 339.

- Cardosso, Y., & López, K. (2017). FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS: UN DIÁLOGO PEDAGÓGICO DECOLONIAL EN LA ESCUELA||. Bogotá.
- Carretero, Á. (2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Nómaditas*, 4.
- Castillo, E. (2011). " La letra con raza entra". *Pedagogía y Saberes*, 64.
- castillo, E., & caicedo, A. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Dialogos sobre educación*, 6.
- Castoriadis, C. (1997). EL IMAGINARIO SOCIAL INSTITUYENTE. *Zona Erógena.*, 9.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. México: Fabula en Tusquest.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 6.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Cruz, E. (2008). LA ABOLICIÓN DE LA ESCLAVITUD Y LA FORMACIÓN DE LO PÚBLICOPOLÍTICO EN COLOMBIA 1821-1851. *Memoria y sociedad* , 60.
- Cuba, L. (2014). ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL E IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE. *Index.comunicación*, 139 - 158.
- D'Agostino, A. (2014). IMAGINARIOS SOCIALES, ALGUNAS REFLEXIONES PARA SU INDAGACIÓN. *Anuario de investigaciones*, 132.
- De Souza Santos, B. (2011). *Las Epistemologías del Sur*. Maracaibo, Venezuela: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*.
- Echeverry, N. R. (2006). *Estado del arte de las investigaciones sobre las comunidades afrodescendientes y raizales en Bogotá* . Bogotá.
- Escalona, A. (2011). LA IDENTIDAD: CAMINO HACIA LA INDIVIDUALIDAD CULTURAL. *ASRI, Arte y sociedad. Revista de investigación*, 2.
- Esguerra, C. (2017). *Movimiento Cimarrón*. Obtenido de <http://movimientocimarron.org/afrocolombianidad/>
- Fraga, E. (2016). Ser, saber y poder en Walter Mignolo.Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y perspectivas* .
- Freire, p. (2005). *Pedagogía del oprimido* . Argentina: Siglo XXI.
- Fueyo, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el sur*. Barcelona, España: Hacia el sur.

- Gamboa, G. Á. (2012). Oru Lundu responde (...) una perspectiva situada del imaginario afrodescendiente. *Universum*.
- García, J. (2014). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de educación*, 159 - 182.
- García, J. (2018). Educación, territorio, cultura y libertad: Una muestra de las pedagogías afrodiaspóricas y decoloniales en Colombia. *Artes de Educar*.
- García, P. M. (2016). Relaciones de poder y exclusión de afrodescendientes en Colombia. *Instituto de investigaciones antropológicas de Castilla y León*, 44.
- García, S. (2017). Imaginarios de afrocolombianos que hacen parte de la comunidad escolar del nivel de primaria del colegio marco Fidel Suárez. *Tesis de maestría*. Bogotá, Colombia.
- Gómez, G., & Solís, A. (2017). Imaginario e identidad del pensamiento latinoamericano. *CLACSO*, 2.
- Gómez, G., & Solís, A. (2017). Imaginario e identidad del pensamiento latinoamericano. *CLACSO*, 2.
- Gómez, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El ágora USB*, 91.
- Gómez, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El ÁGORA USB*, 93.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 66). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Grueso, D. (2013). Constitución de 1991, identidades étnicas y política transformativa. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 120.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 90.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 92.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 87 - 100.
- Hernandez, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hurtado, T. (2008). *Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana*. Obtenido de Scielo. Colombia.
- Hurtado, T. (2008). Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana.

- Iglesias, P., Espasandín, J., & Iñigo, E. (2008). Devolviendo el balón a la cancha. Diálogos con Walter Mignolo. *Tabula Rasa*, 289.
- (2007). *Informe de Buenas Prácticas de culturas de paz*. Barcelona: ECP.
- Jaimes, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 220.
- Jimenez, D. (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*.
- Jimenez, D. A. (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Revistas pedagógicas*, 90.
- Kalulambi, M. (2005). África fuera de África: Apuntes para pensar el africanismo en Colombia. *Memoria & Sociedad*, 47.
- Klein, H. S. (1993). LAS CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS DEL COMERCIO ATLANTICODE ESCLAVOS HACIA LATINOAMERICA. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana* (pág. 15).
- Lázaro, L. (2018). Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. *Cambios y Permanencias*, 952 - 974.
- Luque, T. (2014). Identidades, razas y colonialidad: una mirada a la experiencia del Nuevo Mundo. 10 - 11.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro, & r. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 123). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado, N. (s.f.). SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: Contribuciones al desarrollo de un concepto.
- Martínez, J., & Muñoz, D. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas Humanística*, 213.
- Mcfarlane, A. (1991). *Cimarrones y Palenques en Colombia en el siglo XVIII*. Inglaterra.
- Mella, O. (2000). Grupos focales, Técnica de investigación cualitativa. Santiago de Chile.
- MEN. (2000). *Cátedra de estudios afrocolombianos. Orientaciones curriculares*. Bogotá: MEN .
- MEN. (2010). Caja de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la cátedra de estudios afrocolombianos . En S. d. Distrital, *La otra historia* (pág. 4). Bogotá: MEN.
- Mena, M. I. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia . *Historia Caribe* .

- Mesa de Conversaciones. (2017). *Acuerdo final del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Oficina del alto comisionado para la paz.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales y diseños globales. Colonialidad y concimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla, España: Akal S.A.
- MINCULTURA. (2010). *Caracterización de comunidades negras y afrocolombianas*. Obtenido de Ministerio de cultura: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>
- Monkevicius, P. (2013). CONTRA LA “SENTENCIA DE LA HISTORIA”: LAS MEMORIAS AFRO Y LAS CONSTRUCCIONES COLONIALES DE LA PRESENCIA NEGRA EN LA ARGENTINA. *Question* , 351 - 358.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 5, 6.
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales . *ISLAS*.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. Barcelona: Planeta.
- Mosquera. (1999). La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. En Mosquera, *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas* (pág. 19). Bogotá: Docentes Editores.
- Murcia, N. (2013). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magisterio*.
- Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma otro en la educación. *Crreo del maestro. Revista para profesores de educación Básica*, 4.
- Peñuela, A. (2002). Imaginarios, colectivos: implicaciones sociales. Una aproximación psicológica a las agendas de información. *Razón y Palabra*. Obtenido de Revista .
- Pintos, L. (1995). Orden social e imaginarios sociales. (Una propuesta de investigación). *Papers*, 101 - 127.
- Pollak, A. (2000). *La esclavitud en Venezuela: Un estudio histórico-cultural*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pulido, H. (08 de Septiembre de 2011). Construcción y representación de los sujetos afrocolombianos en el discurso antropológico, 1980-2005. Bogotá, Colombia.
- Quijano, A. (1995). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Estudios Latinoamericanos*, 6.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires : CLACSO.

- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 285.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 208.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis, *Cuestiones y Horizontes De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (pág. 210). Buenos Aires: CLACSO.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 83.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 77.
- Restrepo. (2012). POLÍTICAS CURRICULARES EN TIEMPOS DE MULTICULTURALISMO: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 159.
- RESTREPO. (2012). POLÍTICAS CURRICULARES EN TIEMPOS DE MULTICULTURALISMO: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 159.
- Restrepo, E. (2013). Articulaciones de la negritud en Colombia. En A. Grimson, *Hegemonia cultural y prácticas de la diferencia* (pág. 152). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ricoy, C. (2006). Contribuciones sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*.
- Rojas. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para Maestros. En Rojas, *Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para Maestros* (pág. 28). Popayan, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia” . *Revista colombiana de antropología* .
- Rueda, A. R. (2010). *La otra historia*. Bogotá: Secretaría de Educación distrital.
- Rueda, R. (2009). Esclavitud, resistencia y participación de los afrodescendientes durante la independencia. Quito: Colección Jijón Caamaño.
- Sáez, J. (1989). *El enfoque interpretativo en ciencias de la educación*. España: Anales de pedagogía.
- Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). Métodos de investigación social. *Intiyan*, 325.
- SED. (2010). La otra historia. En SED, *Caja de herramientas pedagógicas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos* (pág. 5). Bogotá: SED.
- SED. (2014). *Normas geenrales para la implementación de la CEA*. Bogotá.
- Taylor, S., & Bogdan, H. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: PAIDOS.

- Tezanos, A. d. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- UNESCO. (2018). *Centro UNESCO para la formación en derechos humanos, ciudadanía mundial y culturas de paz*. Obtenido de Centro UNESCO para la formación en derechos humanos, ciudadanía mundial y culturas de paz: <https://www.organismointernacional.org/cultura-de-paz.php>
- VELEZ. (2000). *CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS. Orientaciones curriculares*. . Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Villoro, L. (1998). *La identidad de los pueblos*. Obtenido de http://www.cibertlan.net/biblio/tidlectrsbascs/Villoro_identidad.pdf: http://www.cibertlan.net/biblio/tidlectrsbascs/Villoro_identidad.pdf
- Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., & Carabalí, J. A. (2012). *Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wade, P. (1997). Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. *Instituto Colombiano de antropología*, 2.
- Walsh. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, (pág. 3). La paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito.
- Walsh, C. (2018). Raza, mestizaje y poder: Horizontes coloniales pasados y presentes. En *Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo* (pág. 414). Buenos Aires. Argentina: CLACSO.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, M. (2005). *Levántate mulato. Por mi raza hablará el espíritu*. Bogotá: Educar Editores.

ANEXOS

Anexo N.1. Formato de consentimiento informado

 UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO 
DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIONES EN MENORES DE EDAD
SER, SABER Y PODER EN LA ESCUELA Imaginarios sociales de la afrocolombianidad en los estudiantes del grado 405 de la Ciudadela Educativa de Bosa.
I. INFORMACIÓN Un menor de edad a su cargo ha sido invitado(a) a participar en la investigación. <i>SER, SABER Y PODER EN LA ESCUELA. Imaginarios sociales de afrocolombianidad en los estudiantes del grado 405 de la Ciudadela Educativa de Bosa. Su objetivo, es generar orientaciones para la construcción del proyecto de integración de la cátedra de estudios afrocolombianos en la institución. El estudiante ha sido seleccionado(a) porque hace parte del ciclo, jornada e institución objeto de estudio de la investigación.</i> La investigadora responsable de este estudio es la docente Carolina Baena Carreño, licenciada en Ciencias Sociales, docente de la institución y quien desarrolla este ejercicio para optar al título de magíster en educación de la Universidad Militar Nueva Granada. Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro: Participación: La participación del menor de edad a su cargo consistirá en participar de varios talleres durante el desarrollo de algunas clases y otros espacios. En los cuestionarios no se solicitará información personal, ni será objeto de evaluación de ninguna asignatura. Se podrán tomar fotografías en algunos casos, las cuales serán usadas para fines estrictamente pedagógicos e investigativos. Riesgos: La participación en la investigación no supone ningún tipo de riesgo para el menor de edad ni su familia. Beneficios: Usted y/o el menor de edad a su cargo no recibirán ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para el fortalecimiento de procesos académicos en la institución educativa. Voluntariedad: Su participación y/o la autorización para que participe un menor de edad a su cargo son absolutamente voluntarias. Usted y/o el menor de edad a su cargo tendrán la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted. Tratándose de investigaciones en menores de edad, usted, podrá estar presente al momento de su realización. Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre y/o el del menor de edad a su cargo no aparecerán asociados a ninguna opinión particular. Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se hará público el trabajo de grado una vez culminado.



UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO



Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio:

Carolina Baena Carreño, Docente IED Ciudadela Educativa de Bosa, jornada tarde.
Dirección: Calle 52 sur # 97c 35. Bosa Porvenir, Bogotá, Colombia
Correo Electrónico: U9000340@unimilitar.edu.com cbaena@educacionbogota.edu.co

Yo, _____, mayor de edad, con documento de identidad _____ quien actúa en nombre y representación del estudiante _____ del curso _____, con documento de identidad _____, en calidad de acudiente, autorizo la participación en la investigación De igual forma, como menor de edad el Estudiante _____ del curso _____ doy mi asentimiento para la participación en la investigación *SER, SABER Y PODER EN LA ESCUELA. Imaginarios sociales de afrocolombianidad en los estudiantes del grado 405 de la Ciudadela Educativa de Bosa.*

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Cd _____
Firma del padre, madre o acudiente

Ti _____
Firma del estudiante

Cc _____
Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: Bogotá, D.C, agosto 05 de 2019

**Anexo N.2. formato para diarios de campo
y registros de observación**

DIARIO DE CAMPO

Número: 02

MOMENTO:	Jornada de proyecto PILEO	FECHA:	Viernes 10 de agosto de 2018
CONTEXTO:	IED Ciudadela Educativa de Bosa, Jornada tarde.	DURACIÓN DEL REGISTRO:	De 2: 45 - 5:00 pm
ACTORES:	Estudiantes de 305	ESCENARIO:	Aulas D205 – D208 -D106 -D107
		OBSERVADOR:	Carolina Baena Carreño

OBJETIVO	Levantar registro de observación para identificar imaginarios sociales sobre afrocombianidad																																																
DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO																																																
En el marco del proyecto PILEO, se organizó la jornada de la oralidad con toda la comunidad educativa de la Ciudadela Educativa de Bosa. El área de Lengua Castellana organizó la siguiente estructura para desarrollar la jornada con el nivel tercero, a partir de la propuesta "DÍA DE LA ORALIDAD- PASA LA VOZ" el cual está direccionado desde el proyecto pedagógico de aula, utilizando la estrategia de ludo-estaciones, para fortalecer habilidades de acuerdo a los ejes del lenguaje. La actividad para el grado 305 está organizada de la siguiente manera:  "DIA DE LA ORALIDAD- PASA LA VOZ" PROYECTO DE AULA "LA MAGIA DEL SABER;LEER,ESCRIBIR Y COMPRENDER" LUDOESTACIONES <table><thead><tr><th></th><th>LEYENDO OJEANDO</th><th>ESCRIBIENDO ANDO</th><th>DESAFIO SUPER LETRADOS</th><th>GRAFOMOTORES EN ACCIÓN</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td>CANCION</td><td>SEUDOPALABRAS</td><td>KARAOKE</td><td>LECTURA ORAL</td></tr><tr><td>AULA</td><td>D205</td><td>D208</td><td>D106</td><td>D207</td></tr><tr><td>HORA</td><td colspan="4">ALMUERZO</td></tr><tr><td>2:30-3:00</td><td>305-307</td><td>308-302</td><td>303-304</td><td>301 - 306</td></tr><tr><td>3:00-3:30</td><td>301 - 306</td><td>303-304</td><td>308-302</td><td>305-307</td></tr><tr><td>3:30-4:00</td><td colspan="4">DESCANSO</td></tr><tr><td>4:00- 4:30</td><td>308-302</td><td>305-307</td><td>301 - 306</td><td>303-304</td></tr><tr><td>4:30 -5:00</td><td>303-304</td><td>301 - 306</td><td>305-307</td><td>308-302</td></tr></tbody></table> En el aula 205 se organizó una jornada cantos, mitos y leyendas de las comunidades afrocolombianas del pacifico dirigidas por la abuela de una estudiante del grado 301 que se vinculó a la actividad. La docente encargada organiza una primera actividad donde la Sra. Cleotilde Mena se dispone a enseñar a los niños una canción de la cantautora colombiana Zully Murillo. Ella coloca						LEYENDO OJEANDO	ESCRIBIENDO ANDO	DESAFIO SUPER LETRADOS	GRAFOMOTORES EN ACCIÓN		CANCION	SEUDOPALABRAS	KARAOKE	LECTURA ORAL	AULA	D205	D208	D106	D207	HORA	ALMUERZO				2:30-3:00	305-307	308-302	303-304	301 - 306	3:00-3:30	301 - 306	303-304	308-302	305-307	3:30-4:00	DESCANSO				4:00- 4:30	308-302	305-307	301 - 306	303-304	4:30 -5:00	303-304	301 - 306	305-307	308-302
	LEYENDO OJEANDO	ESCRIBIENDO ANDO	DESAFIO SUPER LETRADOS	GRAFOMOTORES EN ACCIÓN																																													
	CANCION	SEUDOPALABRAS	KARAOKE	LECTURA ORAL																																													
AULA	D205	D208	D106	D207																																													
HORA	ALMUERZO																																																
2:30-3:00	305-307	308-302	303-304	301 - 306																																													
3:00-3:30	301 - 306	303-304	308-302	305-307																																													
3:30-4:00	DESCANSO																																																
4:00- 4:30	308-302	305-307	301 - 306	303-304																																													
4:30 -5:00	303-304	301 - 306	305-307	308-302																																													
1. Herencia cultural y étnica La oralidad forma parte esencial de la construcción de conocimiento y valores culturales de las comunidades afrocolombianas, pero dicha condición es transversal a otras formas de saber cultural colombiano. Así, es claro que niños que proviene de otras regiones del país encuentran similitud entre los relatos que comparte con ellos la maestra. Dicha condición lleva a preguntarse por los puntos de encuentro cultural que propiciaron una fusión de relatos similares localizados en diferentes contextos nacionales. Pero sobre todo ¿porque se desconoce en algunas de ellas su origen en lo afro? Para las comunidades afrodescendientes el uso de la palabra fue fundamental en otros momentos históricos para difundir el conocimiento, debido a la imposibilidad de acceder a la escritura, lo que hace el relato contado valioso para difundir el conocimiento. En el caso particular de la situación, haber vinculado a un miembro de las familias les permitió aportar a la construcción de diálogos en la escuela, a la vez que los observa como agentes de cultura. Hay un interés conjunto por construir conocimiento a partir del relato de sus propias historias y de traerlas al escenario formal de la escuela tal y como fueron aprendidas por ellos y sus comunidades.																																																	

el audio de fondo que relata de manera cantada historias de personajes míticos colombianos como “la madre de agua, el Mohán, el duende y la entaconada” .

La señora, organiza a los niños en mesa redonda, que se encuentra decorado con personajes de las canciones / Ella se ubica en centro y los va señalando a medida que va haciendo los relatos.

Al inicio les muestra a los niños una marimba y les pregunta si alguno sabe que es / **Uno de los niños del grado 405 levanta la mano y le dice que es una marimba/ ella le pregunta donde la conoció y el responde que en su colegio anterior había una/ ¿En dónde? Pregunta la Sra. / San Luis Beltrán.../ ¿en qué ciudad? / En María la Baja/ mmm... ya. responde ella.** Continúa su actividad diciendo a los niños que esta no es una marimba cualquiera, esta es una marimba de Chonta. Les pide que cierren sus ojos y hagan mucho silencio ,mientras ella va contando que en el chocó había una familia que se dedicaba a hacer marimbas con la madera de una palmera que crece en el pacífico que se llama Chonta , como ellos eran muy pobres cuando su hijo nació no tenían ni cuna, ni dónde colocarlo, por eso lo pusieron sobre una de las marimbas que elaboraban y cuando este niño creció se convirtió en el mejor cantautor del Chocó, viajó por todo el mundo llevando la música del pacífico y tocando su marimba de Chonta, hasta convertirse en el gran representante de la música colombiana el gran Gualajo, quien falleció hace algunos días pero nos dejó a los colombianos su maravillosa música.

La oradora va contando que en el pacífico la chonta también se usa para elaborar juguetes, elementos de cocina y por supuesto las marimbas / hace una seña para que los niños escuchen el sonido del instrumento en la canción de fondo y les pide que acompañen con las palmas la canción.

Al finalizar el canto les pregunta si alguno de ellos ha escuchado hablar de “La entaconada”,/ Los niños responden en coro que no/ Ella sonríe e inicia su relato/ Resulta que en el chocó, se sabe que una mujer muy linda enamora a los hombre cuando salen a beber/ La maestra camina con las manos en la cintura por el salón simulando al personaje/ Los niños le siguen atentos, algunos ríen en tono bajo pero prestan gran atención a la historia/ la entaconada es una mujer muy fea pero se aparece con una apariencia muy sensual con un labial rojo encendido y espera a los hombres cuando se han bebido sus traguitos y ya están.../ Da varios traspiés imitándolos ebrios / algunos niños agregan gritando borrachos, otro entre risas dice “ Chapetos” / Pues si señores dice la oradora, ¡borrachines! y cuando menos imaginan les sale al camino invitándolos por allá, a un ladito muy oscuro y ¡JUAS, SE LOS LLEVA PARA SIEMPRE! / los niños se ríen y Carlos, un niño afrocolombiano levanta la mano con insistencia y un gesto de preocupación / después de un rato, la oradora le da la palabra y el niño le pregunta/ Es que quiero saber si más tarde los devuelve/ ¡NOOO, NUNCA LOS REGRESA! / ¿Y si se arrepienten? / ¡NUNCA!, si se ponen de borrachos la entaconada se los lleva

“Es imposible comprender a los pueblos africanos, cómo afirma Amadou Hampaté Ba (2007) (uno de sus especialistas nativos) sin su tradición oral; esa herencia de conocimientos de todo orden, pacientemente transmitida a través de los tiempos y que reposa en la memoria de la última generación de los grandes depositarios, de los que se puede decir que son la memoria viviente de África en América, sobre lo que significa la oralidad para el afrodescendiente” (MEN, 2010, pág. 11)

El tigre es un animal que recurrentemente aparece en los relatos de pueblos afrocolombianos, tal como se menciona también en la caja de herramientas pedagógicas para la implementación de la cátedra en los cuentos de tío tigre, al igual que elementos como la selva, lo mítico y lo religioso. Todos ellos podrían dar cuenta de momentos históricamente determinantes en la construcción de la historia de sus pueblos y que se han mantenido vigentes en sus relatos como parte de su saber ancestral y sus vínculos con otros escenarios.

2. El Valor de la Oralidad

Los estudiantes muestran un importante interés hacia los relatos de la abuela afrocolombiana que asistió a la institución, participan activamente y reflexionan de diferentes maneras acerca de lo escuchan:

1. Lo conectan con otros momentos de su vida
2. Relacionan la leyenda con el territorio
3. Identifican puntos de encuentro y distancias con el relato
4. Evocan situaciones y lugares
5. Los niños que proviene de otras regiones, entre ellos los niños afrocolombianos identifican en sus propias vivencias los sucesos narrados.

para siempre. / El compañero sentado a su lado, lo observa y le dice en tono de reclamo, ¿no sabe eso, luego usted de no es de allá? / Carlos lo mira y le responde en baja voz: Yo soy de Bogotá. / La señora continúa y agrega: Por eso las mujeres casadas en el Chocó encomiendan a sus esposos a los santos cuando salen de parranda y les advierten que si lo cogen de costumbre ya saben que la entaconada viene por ellos.

La oradora continua con sus cuentos y agrega; otro espanto que ronda mucho por allá, es la madre de agua, **una mujer muy linda, preciosa ella también, que vive debajo del agua en el río, tiene el cabello largo, mono y los ojos azules**. Resulta que la madre de agua hipnotiza a las personas que se cruzan en su camino, en especial a los niños y a los pescadores para llevárselos hasta el río y ahogarlos. Si la madre de agua no logra atrapar a sus víctimas, entonces quedan medio atontados, se enferman con mucha fiebre y la nombran todo el tiempo como si se quisieran reunir con ella. Entonces sus familiares lo encomiendan al cura para que los confiese y colocan un crucifijo frente a la cama hasta que llegue la muerte por ellos, porque es muy difícil sacarlos del embrujo de la madre de agua. por eso en el chocó, las mamás no dejan que los niños vayan solos hasta el río.

3. Los imaginarios

La idea de lo bello

ría interesante identificar porque en el relato afrocolombiano, la madre de agua es una mujer de piel clara con rasgos físicos tan diferentes a los que describen a la comunidad a la que pertenece y que la relatora enfatiza en su belleza física.

Una mujer muy linda, preciosa ella también, que vive debajo del agua en el río, tiene el cabello largo, mono y los ojos azules”

ta apreciación en particular puede hacer referencia a formas de colonialidad del ser en cuanto que expresan un modelo estético y de belleza que se ajusta a una mirada del blanco como alguien superior, asumiendo que en esta leyenda en particular la madre de agua no solo posee una gran belleza, sino que es un personaje que cautiva y domina, ejerciendo una especie de poder sobre quienes la encuentran. Estas situaciones llevan a preguntarse ¿Que repercusiones tienen estos referentes en el imaginario de quienes escuchan el relato? Y ¿Desde que otros escenarios validamos estas formas de belleza, negando la posibilidad de reconocer otras existente en la escuela?

probable que la falta de contenidos que provengan de otras regiones, de otros contextos culturales y de otras formas de existencia estén negando la posibilidad de concebimos bellos desde las diferencias palpables. Al respecto reflexiono en cuanto a la cantidad de contenidos que se pueden encontrar en las ciencias sociales para describir a los pueblos europeos, al tiempo que carecemos de profundos contenidos que describan a América y África como refrentes de otras formas de existir, pensar, imaginarse y valorarse.



Otra historia que es muy famosa en el chocó por allá, es la del Mohán de Ichó, Ichó es un pueblito del choco donde se aparece este espanto/ **Ricardo, estudiante que proviene del Caribe interrumpe el relato y le dice en María la Baja también se aparece / Nidia, que viene del departamento de Neiva exclama en Ibagué también/** la oradora les responde: No, pero ese es otro Mohan, este es el Mohán de Ichó y solo se aparece en Chocó. los dos niños se miran extrañados y como están sentados en puntos distintos se hacen un gesto de desaprobación, pero vuelven a prestar atención/ resulta que en el chocó, había dos buenos amigos, así compadres los dos, y les gustaba pasar el tiempo haciendo hechizos y competencias para ver quién de los dos se convertía en el mejor animal, un día uno de ellos se quiso burlar de su otro compadre y se convirtió en una tortuguita pequeñita , pequeñita / la abuelita hace el gesto con su mano a medida que relata/ y se le atravesó a su amigo por el camino. Apenas lo vio, el amigo lo quiso recoger y se lo llevo en la mano, pero la tortuguita crecía, y crecía, y crecía, y seguía creciendo, y cada vez se volvía más grande y pesada. Hasta que su amigo ya no la pudo cargar más y la colocó en el piso. Entonces el hombre volvió a su forma humana y se rascaba la barriga de la carcajada burlándose de su amigo.

gro = Chocó

El compañero sentado a su lado, lo observa y le dice en tono de reclamo, ¿No sabe eso?, ¿Luego usted de no es de allá? / Carlos lo mira y le responde en baja voz: Yo soy de Bogotá.

En el aula se mantiene la idea del afro como migrante de otras regiones y siempre foráneo en la ciudad, en muchas ocasiones no se pregunta su origen, sino que se asume al Pacífico colombiano, focalizados en el departamento del Chocó y a la región del Caribe. Situación que se aleja totalmente de la realidad, ya que los constantes movimientos poblacionales han llevado a sus comunidades a habitar en todo el territorio nacional, con una fuerte influencia en las ciudades.

Al respecto cabe mencionar que los niños afrodescendientes en al aula provienen también del Cauca, Nariño y Bogotá, pero sus compañeros desconocen esta característica, ya que no se han propiciado espacios que permitan conocer dichas particularidades de sus vidas, como forma de deconstruir el imaginario social del afro como negro y chocoano solamente.

Otro día decidió convertirse en un tigre grandísimo y al encontrarse con su compadre él se percató de inmediato que era su amigo hechicero y para que no pudiera atacarlo con sus hechizos se arrodillo y empezó a orar el credo/ ¿Se saben el credo? / algunos niños contestan que sí y Liliana una estudiante del grupo responde Creo en Dios padre ¡Esa misma, si señora! agrega la oradora. pero este hechicero la recito al revés y al hacer esto el amigo nunca más pudo volver a tomar la su forma de humano y se quedo atrapado en su cuerpo de tigre y por supuesto condenado para siempre a vivir escondido entre la maleza dónde buscaba a los gallinazos para comérselos. A veces también asusta a los borrachines con esos filosos dientes y garras de tigre y los hace correr disparados muertos del susto, tan asustados que se les pasa la borrachera ¡de inmediato!... y ese es el final de esta historia. / La oradora les pregunta si les gustaron y ellos en coro responden que sí. / Julián un niño del grupo levanta su mano y le pregunta si en el Chocó los niños han oído hablar de la llorona porque en el pueblo de sus abuelitos se aparece y la gente también dice que por eso no se pueden dejar solos a los niños. / Ella responde que sí, pero que ella quería contarles sobre otras que eran propias de su región en el pacífico.

Al finalizar la actividad los niños se dirigen a otra actividad, pero en el transcurso continúan hablando sobre el tema y evocando otras leyendas que han escuchado en sus pueblos, contando vivencias que fueron contadas por sus familias en algún momento. Ricardo se encuentra contando que el Mohan de su pueblo (María la baja – Bolívar) solo persigue a las mujeres vírgenes. Los niños horrorizados por el uso de la palabra lo interrumpen y el decide no continuar el relato.

--	--

MATRIZ DE ANÁLISIS		
FAMILIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	CODIGOS
Herencia cultural y étnica	– Oralidad – Saber en comunidad – Empatía hacia su comunidad – La religiosidad = ¿Colonialidad del ser ¿	– Relación territorio, historia y cultura – Las comunidades afrocolombianas fortalecen valores a partir de los relatos – La religiosidad está presente en sus relatos
El valor de la oralidad	– Fomentar la Oralidad como parte constitutiva del saber cultural – Vincular a las familias en la construcción del conocimiento	- Los estudiantes encontraron en los relatos similitud con las historias aprendidas en otros escenarios de Colombia. – La oralidad afrocolombiana cambia de acuerdo a su localización y se ajusta a las vivencias de sus pueblos
El imaginario		

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Número: 06

MOMENTO:	Jornada escolar	FECHA:	Martes 17 de abril de 2018
CONTEXTO:	IED Ciudadela Educativa de Bosa, Jornada tarde.	DURACIÓN DEL REGISTRO:	De 12:30 – 1:45
ACTORES:	Estudiantes de 305	ESCENARIO:	Aulas D210
		OBSERVADOR:	Carolina Baena Carreño

DESCRIPTIVO	INTERPRETATIVO
La jornada escolar inicia a la misma hora de todos los días (12:30). Cuando los niños ingresan ya me encuentro en el salón desarrollando actividades de preparación para el día. Ellos van ingresando, me saludan y se van sentando en sus respectivos grupos de trabajo donde conversan unos minutos mientras suena el timbre para dar inicio a la jornada y cerrar la puerta de ingreso. A las 12:30 la mayoría de niños ya han ingresado y me dispongo a copiar en el tablero el control diario que contiene las actividades pendientes para el día siguiente. En ese momento cuatro niñas ingresan velozmente al salón en medio de risas, explicando que vienen del baño y al ocupar sus puestos murmuran con otros compañeros, lo que me hace suponer que en dicho lugar ocurrió algo, sin embargo, continuo con mi labor y en ese instante ingresa al aula Paola, una estudiante afrodescendiente con un saco de capota que no pertenece al uniforme de diario. Ella se ubica en su lugar, abre la maleta y se dispone a copiar el control y desde mi puesto le recuerdo que debe quitarse el saco que trae puesto. Ella me observa muy seria, no me responde y continúa copiando. Rápidamente me ocupo en otras actividades y olvido por un momento la situación, pero cuando se acerca para que firme su control recuerdo que le había pedido que se quitara el saco en mención y le pregunto si debajo trae el saco del colegio. Ella me responde que sí y entonces nuevamente reitero que debe quitarse la prenda porque no pertenece al uniforme. Ella me observa muy seria, pero no me dice nada mientras los otros niños cerca de mi escritorio la observan. Por fin se decide y me dice que está agripada y que su mamá le ordenó traer ese saco. Así que tratando de comprender la situación acepta que lo porte, pero le digo que la capota si tiene que bajársela. Después de esperar a que todos se alejaran, ella se acerca y me dice: <i>Profe es que tengo un problema: Mi mamá me estaba cambiando esta mañana las trenzas, pero no alcanzo a terminirlas, porque ella siempre se demora casi toda una tarde haciéndolas, así que me dijo que me viniera a clase y en la tarde las acababa.</i> En el instante ella se baja la capota, para mostrarme que tiene la mitad de su cabello trenzado y la parte superior con su cabello afro natural que es abundante y un poco largo. Mientras ella me explica, las mismas estudiantes que llegaron con ella del baño sueltan una fuerte carcajada y la estudiante rápidamente se vuelve a cubrir y me solicita que le permita permanecer con su cabeza cubierta.	- Las relaciones sociales que establecen los estudiantes e el grado 305 están fuertemente mediadas por estereotipos acerca de factores como el origen, la apariencia y el color de la piel entre otros. Dichos estereotipos terminan consolidando vacíos que les impiden comprender y aprender del otro, propiciando escenarios de rechazo entre algunos estudiantes, principalmente entre las niñas quienes han consolidado grupos de amigas que ejercen un fuerte dominio sobre el grupo en general. Aun no es claro si ese liderazgo realmente está relacionado con el hecho de que las niñas dominantes sean de pieles claras y cabello rubio como lo manifiesta el grupo, ya que a esto se suma que en edad superan las edades de la mayoría entre uno y dos años más. Lo que me hace pensar que las razones responden a varios factores. Sin embargo, si considero relevante retomar el tema de lo que para ellos es bonito porque constantemente hacen alusión a un tipo de cabello y tono de piel al que casualmente pocos se ajustan. En repetidas ocasiones el grupo manifiesta que este conjunto de niñas ejerce sobre el grupo en general un fuerte control de las decisiones; en cuanto a quienes se excluye, a quienes se integra, quienes son populares y quienes permanecen al margen de sus actividades y que a pesar de considerarlo negativo no logran detener estas acciones. - Es importante trabajar con ellos acerca de la importancia de las diferencias que aludan a lo físico, lo intelectual, lo personal

Yo accedo, aprovecho para decirle que su peinado esta quedando muy bien y le pido que se siente y continúe con su trabajo.

Al sentarse, reflexiono acerca de lo ocurrido, un poco molesta con la situación, buscando la manera de abordar el tema sin exponer a mi estudiante. Pero en ese momento, dos compañeros se levantan molestos y me solicitan que los cambie de equipo de trabajo porque sus compañeras están lanzando fuertes burlas hacia Paola. Para evitar enfrentamientos envío al grupo a formarse para bajar al almorzar y me quedo en el salón unos minutos con los 6 niños y cada uno da su versión de lo ocurrido. Las dos estudiantes que se ven involucradas en la situación manifiestan que saben que estuvo mal, pero es que les causa mucha gracia el cabello “esparanchilado” de su compañera, mientras los niños les dicen que no les parece que se burlen de una niña que tiene el cabello “feo” porque eso no es su culpa.

Yo intervengo, ordeno que hagan silencio y agrego que las dos palabras ofenden a su compañera y que al igual que cualquiera de ellos en la misma situación podría sentirse avergonzada y más si escucha que se burlan, que su pelo es feo y que es desordenado. Les recuerdo ponerse en los zapatos del otro y les solicito que se ofrezcan excusas sinceras entre ellos y a su compañera.

Ya en el comedor algunos niños abordan conmigo el tema y exponen que Liliana como es la “más bonita” del salón siempre se burla de los demás y la mayoría de niños y niñas le hacen caso por considerarla la más popular. Situación que los ha llevado incluso a tener que rechazar a otros compañeros por cumplir con sus exigencias. Sofia agrega que las niñas que sean sus amigas deben ser como ellas “*Rubias, con cachumbos, ojos claros y tener plata para gastar en las onces*” de lo contrario empiezan a burlarse y hacerle comentarios para que nadie sea más su amigo.

Terminado el almuerzo regresamos al aula para la clase y decido dialogar con ellos acerca de porque seguimos a determinadas personas y que tenemos en cuenta para hablar con uno u otro compañero. Ellos me cuentan que en el salón hay niños que discriminan a otros por el dinero, por ser bonitos y por el color de piel.

Así que les pregunto si esos compañeros que están aislados por esos motivos son buenas personas y ellos responden que sí, y me dan muchos ejemplos de situaciones en las que los han ayudado, Entre ellos agrega Alejandro, que Paola es muy buena para pintar y que cuando ellos no pueden, ella pasa por todos los puestos ayudando a los demás y que es la única amiga de Diego (un estudiante con mutismo selectivo que forma parte del grupo) así que les pregunto si vale la pena hacer a un lado a un excelente compañero y un posible buen amigo porque otro lo dice y ellos y ellos responden que no.

Y aprovecho para preguntarles que tiene en cuenta cuando eligen un amigo, a lo que ellos me responden

y lo regional ya que es evidente que se están presentando casos de segregación basados en estos factores y que aún son susceptibles de ser transformados.

- Después de abordar el tema con los estudiantes y sentirse apoyados para cambiar su realidad por parte de la maestra ellos se manifiestan comprometidos en consolidar nuevos espacios que les permitan desmontar las normas internas del grupo que están afectando la convivencia en el aula y la integración de niños y niñas.
- El grupo en general muestra empatía hacia la transformación de situaciones de injusticia, aunque se resisten al integrar a determinados compañeros (afro y venezolanos) a pesar de reconocer claramente que son acciones injustas y expresar abiertamente que reconocen que esta mal este tipo de rechazo siguen presentándose situaciones que aluden a la invisibilización. Esto me lleva a pensar que a pesar de reconocer que la discriminación es una acción negativa hay comportamientos aprendidos que dificultan el reconocimiento y valoración del otro.

que les interesa que sea divertido y que los respete, algunas niñas agregan que es importante que no diga groserías y entonces aprovecho para preguntar porque entonces no se relacionan con niños que cumplen con dichas características y entre sus reflexiones dicen que porque a veces se dejan llevar por los compañeros e incluso por cosas que dicen sus papás sobre los niños del salón “ Que no se junten con tal niños porque es muy sucio, o porque vienen de otro país o lugar (haciendo alusión a los niños venezolanos) o por su color .

Al escucharlos agrego preguntando como cambiar esta situación y Carolina una niña de doble nacionalidad colombo-venezolana que se destaca en lo académico y convivencial propone que los cambie de puesto para que puedan compartir con otros niños y empezar a cambiar de actitud. El grupo manifiesta estar de acuerdo por lo cual me comprometo a realizar los cambios en la dirección de grupo del día siguiente con la condición de que cada uno al finalizar la semana redacte un párrafo hablando de las cualidades de alguno de los compañeros de su nuevo equipo de trabajo. Los niños aceptan la condición y proponen que además entreguen un dibujo de todos los niños del equipo.

Antes de que se vayan, les regalo unos minutos mientras llega la docente de Ed. Física para que dialoguen acerca de lo ocurrido en el transcurso de la jornada.

Anexo N.3. formato de grupos focales – Grupo focal N.2

MATRIZ DE ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES		SESION: 01
MOMENTO:	Acercamiento a los grupos poblacionales	FECHA:
CONTEXTO:	IED Ciudadela Educativa de Bosa, Jornada tarde.	DURACIÓN DEL REGISTRO:
ACTORES:	Estudiantes de 405 (2019)	ESCENARIO:
		OBSERVADOR:
1. Propósito del estudio	Identificar los imaginarios sociales que los estudiantes del grado 405 han construido en torno al sujeto afrocolombiano que determinan relaciones de poder	
2. Rol del investigador	Observación participante	
3. Recursos humanos para el grupo focal	Estudiantes del grado 405 J.T Docente Investigador	
4. Cronograma inicial del grupo focal	Sesión 01: martes, 13 de agosto de 2019 – 30 minutos Sesión 02: martes, 20 de agosto de 2019 – 30 minutos	
5. Los participantes en el grupo focal	Estudiantes aula 405	
6. Plan de reclutamiento de participantes	1. Niños y niñas afrodescendientes 2. Niños y niñas que han construido lazos de amistad con compañeros afrocolombianos	
7. Elementos del informe final.	Definición de conceptos Revisión de imaginarios sobre los afrodescendientes, afrocolombianos y negros	

