

Soy porque Somos,
Oralidades Afrocolombianas Infantiles y la Construcción de Identidades Colectivas

Johanna Serrato Téllez

Directora:
Angie Linda Benavides Cortés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación

Maestría en Educación

Julio 2026

Soy porque Somos,

Oralidades Afrocolombianas Infantiles y la Construcción de Identidades Colectivas

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

Johanna Serrato Téllez

DIRECTORA: ANGIE LINDA BENAVIDES CORTÉS

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación

Énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

2026

FACULTAD DE EDUCACIÓN**DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO**

Yo, Johanna Serrato Téllez, declaro que este trabajo de grado titulado: *“Soy porque somos” Oralituras afrocolombianas infantiles y la construcción de identidades colectivas.*, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

Podemos tornarnos repetitivas en la vida con ciertas “narrativas”, ciertos acontecimientos, y sí, son esos mismos acontecimientos los que nos permiten, ser, estar, y vivir... Muchas personas en el camino trasegado nos brindan hilos “invisibles”, para tejer eso que llamamos existencia, resistencia y reexistencia, estas letras no solo dan cuenta de un interés investigativo, pedagógico y “revolucionario”, y digo revolucionario, porque encarna las inconformidades del mundo académico, social y político, y son en ocasiones, estas las formas de transformar las estructuras impuestas desde hace siglos, por quienes han ostentado el poder.

Esos hilos, además, tejen memorias, fuerza y comunidad, soy el tejido de quienes a lo largo de estos 45 años me han brindado su afecto, amor, lealtad, camaradería y un lugar en el mundo, porque somos con las y los otros, no hay otra opción. En cada hito de mi existencia cada persona ha aportado ese carboncito que enciende la llama de la vida, hoy en medio de la pesada maleta de las dificultades, obstáculos «dolencias físicas, biológicas, emocionales» y dolores que nos habitan, puedo decir ¡**GRACIAS!**, a quienes siempre creyeron que tenía todo para llegar a este momento, a este tan anhelado pero demorado sueño. Digo sueño, porque, aunque las condiciones materiales estuviesen dadas, no siempre el vehículo “cuerpo, mente y espíritu” contaba con el combustible necesario para andar.

Hoy luego de muchas lunas, muchas vueltas al sol, puedo “repetir” una y otra vez que el combustible que siempre me impulsó a andar un poquito más, fueron las dos personas más importantes que el universo, mis ancestras(os), mis deidades pudieron otorgar el honor de conocer y amar: **Rodian Camilo y Salvador**, y como quien no cuenta su historia no tiene la posibilidad de ser leída, hoy traigo a este momento unos fragmentos que perdurarán en mi ser,

tatuados en la piel, el corazón y el alma(texto que he escrito, reescrito y transitado por varios años):

“...Para el año 1997, me encontraba cursando grado décimo en el colegio San Luis Gonzaga Fe y Alegría, localidad de Kennedy, barrio Castilla. En el mes de junio, hay pequeños indicios en mi cuerpo que indicaban un embarazo, situación que desencadenó un momento de incertidumbre en mí y en mi familia. Ser una mujer adolescente, menor de edad, estudiando en una institución educativa religiosa que, por sus principios morales y concepción del mundo provocaría una serie de decisiones en el marco de la sociedad tradicional. Por ello, mantuve mi embarazo en “silencio”, pues temía ser señalada o expulsada del colegio, Silvio Rodríguez, a través de sus letras en 1978 ya mostraba la ironía de esa condición:

*“...Qué diría dios, Si amas sin la iglesia y sin la ley
Dios a quien ya te entregaste en comunión, Dios que hace eterna las almas de los niños. Que destrozaran las bombas y el napalm, El derrumbe de un sueño
Algo hallado pasando, Resultaba ser tu. Una esponja sin dueño un silbido buscando, Resultaba ser yo. Buscas amor con anillos y papeles firmados ...”qué diría dios, Si amas sin la iglesia y sin la ley. Dios a quien ya te entregaste en comunión, Dios que hace eterna las almas de los niños. Que destrozaran las bombas y el napalm, El derrumbe de un sueño. Algo hallado pasando, resultaba ser tú. Una esponja sin dueño un silbido buscando, Resultaba ser yo. Buscas amor con anillos y papeles firmados ...*

(Rodríguez, La familia y la propiedad privada y el amor, 1978)

Pasados los meses, en el mes de enero de 1998, el 14 de enero nace mi primer hijo, recuerdo ese libro que hablaba de Camilo Torres Restrepo, el joven sacerdote, sociólogo, rebelde y sonriente; por él y su amor por los otros, fue que tomé la decisión de nombrar a mi hijo Rodian Camilo, uno porque era la materialización de la vida, la posibilidad de postergar la esperanza, aun cuando el panorama era desesperante, aun cuando se organizaban personas para cortar la vida de otras en nuestro país; por otro lado Rodian, personaje principal de la novela Crimen y Castigo (2014), texto preferido por el padre de mi hijo.

Ahora ese ser, se convertiría en la primera motivación a luchar desde otro contexto, que no fuese el camino que tomó Camilo, el sacerdote, sendero que lo llevó a convertirse en ícono de la lucha revolucionaria, de la lucha popular en aras de un mundo justo, en el cual los pobres tuviesen la posibilidad de transformar su realidad e historia de miseria y desdicha.

Siete años después ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, al programa de Educación Infantil, el contexto académico en relación con las representaciones sociales de la mujer, se enmarcaban desde el machismo, por lo cual debí acoplarme al espacio, me vestía como mi tío me sugería, según sus indicaciones (las cuales eran reiteradas e incisivas): no podía ir en vestidos, faldas, tacones y muy llamativa, pues eran motivos para ser chiflada en plena cancha, plazoleta o restaurante. Aún algo más inadmisble para mí en ese momento, era que me recomendara jamás, por nada del mundo dejar caer algo en el restaurante pues sería el acabose.

No contaba con el tiempo para ser la estudiante “común” desde los estereotipos de belleza de la época, con el maquillaje de brillantina, la ropa de colores, el tacón o la

minifalda, y mucho menos por cuestiones de seguridad tener “novio”. Además, desde las propuestas del hombre nuevo muy pocos cumplirían con dichos requisitos; a esto se sumaba que, con las acciones y compromisos de índole político y estudiantil, se debía estar preparada para cualquier situación. Por cuestiones ajenas a la ley de la ciencia y la propia “revolución”, en el año 2009, estaba cursando octavo semestre, y debo enfrentarme nuevamente a la “sociedad”, ya no a mi familia y colegio. En el mes de junio de ese año, mientras me encontraba trabajando, para juntar algo de dinero y pagar el siguiente semestre, empiezo a sentir síntomas extraños para mí, pero muy normales para el médico que atiende mi consulta por un aparente desorden hormonal, pues “el método” era confiable.

Pasadas unas lunas, y luego de saber que definitivamente el método si falló, llega un ser que hace honor a su bello e indescriptible nombre: Salvador... Quien diría que, por segunda vez la vida creciendo dentro de mí, me salvaría de la muerte, que el universo y su magia me mostraba el camino y propósito de estar en este plano: hacer la revolución desde las letras, las aulas, calles, barriadas y demás escenarios que sí y sólo sí podría transitar una maestra como yo. Y fue en esas dos ocasiones donde entendí que las transformaciones son posibles en diferentes espacios, desde diferentes “flancos”, y que mi aporte sería imprescindible si encontraba el rumbo adecuado, y con sentido, al ingresar a la licenciatura...”

Hoy me siento totalmente feliz, orgullosa, plena, pues al mirar hacia atrás, si bien no ha sido fácil, estoy donde ninguna de mis ancestras pudo estar, soy todo lo que deseo ser y hacer...

Luego de tantas travesías, y ver a mis hijos de 28 y 16 años, quienes a pesar de las ausencias, dedican su vida a hacer lo que aman...porque las madres nos ausentamos para garantizar la vida, las necesidades básicas, porque intentamos ser muchas mujeres en un solo cuerpo, hoy estoy completamente orgullosa de lo que fui y soy como madre, orgullosa de sus logros y sus caminos, les agradezco, bendigo y abrazo por estar ahí, por comprender, por esperar, y siempre tener una voz de aliento en medio de las dificultades, sus logros me llenan de eterna alegría.

Agradezco y bendigo a mis familias, soy afortunada tengo muchas, mi familia biológica, mis padres, porque siempre desde su abrigo y paciencia, inculcaron en mí la responsabilidad, el amor por la educación; que la única manera de transformar la realidad es aprendiendo, a luchar por lo justo, a no callar, a no desfallecer, porque como siempre dicen: *“para atrás, ni para coger impulso”*. A mis hermanas, siendo tan diferentes, pero tan parecidas en las formas de albergar el cuidado de las y los otros, por ser las niñeras de mis hijos siempre que no me encontraba, por ser en medio del silencio quienes saben cuándo una necesita de la otra. A mis cuñados (hermanos que la vida me dio), porque han sido el soporte masculino en los momentos en que no he podido sola, han sido también padres y cuidadores de mis hijos. A mis sobrinos-a, quienes desde su infancia también han sido cobijo y cuidado, que me hacen reír con sus charadas y también han sido hijos cuando ha sido necesario. A mi familia en general, porque han estado en los momentos donde una dice no puedo más, pero ellxs dicen de a poco y con despacio si se puede; que me hacen reír aun en los momentos donde nada tiene gracia, que han aprendido a comprender, a respetar la diferencia, porque ser familia es lo importante.

A mi familia espiritual, mi padrino Awo ni Orunmila y su familia, y Olwo Nelson quienes cumplen el mandato de ser guía de su pueblo y salvar a la humanidad con amor,

paciencia y mucho Ashé. A mis padrinos de Yoko Osha, mi Oyugbona, otra madre que la Osha me dio, mi Oba Oriaté, ese padrino que me guía y acoge en su familia, a las-os Olorishás, nuevas-os hermanos que han puesto su amor, conocimiento, Ashé y afecto en mi nueva vida.

A la familia extensa, esa que ido construyendo a lo largo del camino; en cada uno de los espacios transitados, habitados y contruidos, las experiencias que han marcado para siempre el destino, en la conspiración perfecta, en esas “casas”, habitadas por la “familia”, esa familia que no está compuesta por los lazos de sangre, ni por las relaciones de élite, sino por hermanos y hermanas que llevan en sus venas el fuego de la lucha y el amor eficaz, ese sentimiento que ha sido el baluarte, la inspiración, la fuerza y la vitamina que nutre el proceso de ser profe. También a los amores hechos amigos, sin duda alguna cada una-o ha puesto su palabra, abrazo, energía al servicio de mi camino; tejiendo humanidad, los cafecitos, las conversas, las vídeo llamadas, los tecitos en las noches, los sueños, las ideas locas, las apuestas, pero por sobre todo la lealtad.

A mis maestras y maestros a lo largo de la vida, quienes, desde el amor como práctica de la libertad, me han permitido ser y estar en un mundo -académico- que nos devalúa constantemente, donde el discurso del derecho a la educación es el pilar de quienes decidimos ser profes. Gracias por creer que otro mundo es posible, gracias por ser disruptivas-os, por reexistir desde verdaderas prácticas de emancipación ante las ciencias “duras”, ante la imperiosa tarea de subvertir el orden establecido, por ser quienes abren caminos desde las otredades y resignifican el arte de educar, les abrazo y recordaré siempre, en especial a Juan Pablo Téllez Fajardo, por ser quien, a pesar de sus regaños, me invitó a conocer la casita Pedagógica hace más de 30 años.

A mis Orishás, sin ellos nada sería posible, me brindan el aire que respiro, el agua que me compone, la dulzura que me habita, la sabiduría en los momentos difíciles, la tierra firme, el fuego del espíritu. A mis Egguns, por estar al lado siempre brindando la luz y consejo, a ellas-os

mi amor eterno, Maferéfún todos los días de mi vida en especial a mi abuela, Ligia Fajardo Valderrama y prima hermana Angie Téllez Gómez, que desde Ará Òrun me abrazan y acompañan.

Opẹ ayeraye si iyá mi Yemayá ati baba mi
Babalú Ayé, fun yiyan mi bi ọmọbinrin wọn,
bukun mi ati aabo fun mi.



Contenido

Introducción: Construyendo Identidades, tejiendo historias y sentidos.	13
• Objetivo General	15
• Objetivos Específicos.....	15
CAPÍTULO 1. REFERENTES CONCEPTUALES	19
• Soy Porque Somos	19
• Existencia.....	30
• Existiendo desde la Resistencia.....	42
• Voces en Re-Existencia: Raíces Africanas y Diáspora.....	49
• Contar la historia no contada, es hacer justicia y memoria.	62
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: La mirada que teje el análisis crítico de las oralituras.	74
• Primera fase: Selección de obras y familiarización con los datos.	80
• Segunda fase: Generación de códigos iniciales, aplicación de matrices o rejillas de análisis	
81	
• Tercera fase: Búsqueda de temas y cruce categorial.....	82
• Cuarta fase: Revisión, definición de los temas y cruce categorial	82
• Quinta fase: Producción del informe y/o construcción interpretativa y construcción del	
tejido.	83
• Consideración final:	84
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE OBRAS	90
• Historias, Relatos y Oralituras Afrocolombianas Infantiles.....	90
• Descripción de los análisis.....	92
a. Ashanty color piel (Cabezas Rosero, 2024).....	92

b. Ashanty y sus peinados	103
c. La Muñeca Negra	112
d. Agüela se fue la nuna	120
e. Rosa la crespita	129
f. Leilani. Historias contadas por la infancia afrocolombiana.	137
• El tejido de los hallazgos: tres funciones de las oralituras afrocolombianas infantiles	156
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	167
• Conclusiones:	168
Bibliografía	179
Enlaces visitados y revisados.....	189
ANEXOS.....	193
• Rejilla análisis de imagen	193
• Rejilla análisis de texto	193
• Rejilla análisis categorías	193

Introducción: Construyendo Identidades, tejiendo historias y sentidos.

*“Ubuntu no significa que no te importes a ti mismo,
sino que te preguntes cómo ayudar a la comunidad
para mejorar todos”.*

Desmond Tutu

Imagen 1. Niños africanos.



Fuente: News Madre Tierra, 2019

El presente trabajo está contemplado en el marco de la Maestría en Educación, énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente desde el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, espacio de formación que permite los debates actuales en torno a la educación intercultural y las tensiones permanentes acerca de otras formas de comprensión de

diversos hechos sociales, las apuestas educativas, la diversidad y por consiguiente «la escuela» como escenario de transformación e impacto dentro de las comunidades y la sociedad.

Con este trabajo se pretende analizar el papel de la interculturalidad en la educación colombiana desde las comunidades afrocolombianas, se desarrolla a través de un enfoque cualitativo, se exploran las diferentes formas de resistencia histórica, los procesos organizativos y las prácticas educativas que promueven el reconocimiento y empoderamiento de los Niños, Niñas, Adolescentes afrocolombianos. Se exploran cuentos, canciones, poemas y contenidos infantiles para identificar cómo la oralitura y las narrativas afrocolombianas contribuyen a la construcción de identidad y a la transformación de las prácticas educativas.

Tomando en consideración lo anterior, y en el marco del análisis se tomarán como referentes a autoras y autores que han planteado otras formas de educación, en particular la educación antihegemónica desde un enfoque decolonial; Walsh (2010) sostiene que la educación ha sido históricamente un espacio de reproducción de desigualdades sociales, económicas y culturales, donde las comunidades afrodescendientes han enfrentado sistemáticamente procesos de exclusión, racismo y marginación.

Estas dinámicas, han perpetuado la invisibilización de sus saberes, prácticas culturales y contribuciones históricas, limitando su plena y efectiva participación en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva; a su vez, Montes y Busso (2007) exponen que, frente a estas estructuras de opresión, las comunidades afrodescendientes han desarrollado estrategias de resistencia y reexistencia, que les han permitido preservar su identidad cultural, reafirmando y resignificando su lugar en la sociedad, para este caso en la sociedad colombiana.

Este trabajo se enfoca en analizar cómo las oralituras infantiles afrocolombianas emergen como un mecanismo fundamental e imprescindible para el conocimiento, reconocimiento y

apropiación de saberes, valores y prácticas culturales, contribuyendo así a la eliminación del racismo en la escuela. En consecuencia, se hace necesario preguntarnos *¿Cómo las oralituras afrocolombianas infantiles contribuyen a los procesos de resistencia y reexistencia cultural en las comunidades afrodescendientes de Colombia, y qué estrategias educativas podrían potenciar su impacto en la diversidad y la inclusión?*, pregunta que surge ante el evidente racismo y prácticas de exclusión en el mundo, en particular en Colombia, pues desde la educación con las infancias se configuran transformaciones desde el discurso y la cotidianidad en la escuela.

- **Objetivo General**

Analizar las oralituras afrocolombianas infantiles a través de las comprensiones de existencia, resistencia y reexistencia de las comunidades afrodescendientes en Colombia.

- **Objetivos Específicos**

- a. Explorar el papel de estas narrativas en la transmisión de valores culturales y la construcción de identidades colectivas.
- b. Reconocer cómo las oralituras infantiles fomentan procesos de resistencia y reexistencia en contextos de exclusión y discriminación.

Es importante mencionar que, se eligieron 6 obras (cuentos) para analizar, de las cuales se eligieron imágenes y textos de acuerdo al interés de la investigadora: *a. que las autoras en su mayoría fuesen afrocolombianas. b. que se trabajaran los conceptos de identidad, cultura, historia, costumbres, territorio de las comunidades afrodescendientes, c. historias donde los personajes principales fuesen las infancias y su cotidianidad.* Se eligieron las obras, Ashanty Color Piel (45 páginas) y Ashanty y sus Peinados (30 páginas) de Karent Rocío Cabezas Rosero; La Muñeca Negra (20 páginas) y Agüela se fue la nuna de Mary Grueso Romero (29 páginas);

Rosa la Crespa de Indhira Serrano (28 páginas); y el libro digital interactivo Leilani. Historias contadas por la Infancia Afrocolombiana, compuesto (90 páginas) producido por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas.

A continuación, se describe el procedimiento analítico implementado en esta investigación para el estudio de las seis obras que conformaron el corpus; dicho procedimiento se sustentó en dos referentes metodológicos fundamentales: Análisis temático cualitativo propuesto por Cáceres (2013) y el análisis de la imagen como documento histórico de Peter Burke, la articulación de ambos enfoques permitió abordar de manera integral los componentes textuales y visuales de las oralituras, así como las relaciones de poder, los estereotipos y las estrategias de resistencia presentes en ellas.

El análisis se desarrolló en cinco fases secuenciales, cada una de las cuales respondió a un propósito específico dentro del diseño metodológico general, estas fases no fueron estables, sino que mantuvieron entre sí un diálogo constante que permitió ajustar y profundizar los hallazgos a medida que avanzaba la investigación. Luego de seleccionar las obras, se realizó lectura de las mismas, en más de diez revisiones, con el propósito de observar de manera básica los textos, posteriormente se enlistaron una a una con sus imágenes y apartados de texto elegidos; es importante enunciar que solo se toman unas imágenes y textos de los cuentos debido a la importancia e interés particular de la investigadora, de acuerdo con el contenido de los mismos.

Para realizar dichos registros de observación y análisis, fue necesario diseñar unas rejillas y o matrices, las cuales se encontrarán en este documento como instrumento de trabajo durante la investigación, no se exponen a continuación, pues no estaban destinadas a ser el producto final, sino que se explica el proceso que se siguió: primero el análisis sistemático obra por obra con tres rejillas o instrumentos de análisis, y luego el tejido de esos hallazgos en el texto final:

- a. Primer paso: la matriz de análisis de imagen.
- b. Segundo paso: la matriz de análisis de texto.
- c. Tercer paso: la matriz de categorías.
- d. Cuarto paso: el cruce entre obras, categorías y autores.
- e. Quinto paso: el abandono de la matriz y la construcción del tejido.

De igual manera, las tres rejillas diligenciadas (análisis de imagen, análisis de texto y categorías) se incluyen como material anexo al final de este documento (Anexos 1, 2 y 3).

Por otra parte, antes de desarrollar cada una es necesario hacer una precisión sobre su uso, en el marco de la existencia, resistencia y reexistencia, pues no aparecen aquí como “rejillas” que se aplican mecánicamente a los cuentos; emergen como instrumento para organizar el análisis, lectura e indagación de la investigadora, esto se realiza a través de los planteamiento de autoras-es que han trabajado temas como: decolonialidad, pedagogías otras, y por ello se toman como base de los análisis y contexto del racismo como “problemática” presente en la escuela.

Así es que, en esta investigación se emplean como horizontes de lectura, como medio de sistematización para organizar lo que se encuentra en los cuentos, además que no se parte de las categorías para buscar ejemplos en los textos, por el contrario se parte de los textos y se observa si allí aparecen procesos que pueden leerse como existencia, como resistencia o como reexistencia, en caso de que aparezcan en los textos, se nombran y resaltan.

Por ello, el aporte de esta tesis es pedagógico y analítico, con él se muestra cómo estos cuentos o producciones literarias, en tanto prácticas culturales, encarnan esos procesos en el

contexto concreto de la educación infantil, y cómo eso puede contribuir a una educación intercultural y antirracista en la escuela.

El presente trabajo se sostiene sobre cuatro conceptos de análisis: *Existencia*, *Resistencia*, *Reexistencia* y *Oralituras*, las cuales no operan de manera aislada ni jerárquica; por el contrario, se integran mutuamente y sólo adquieren sentido en relación unas con otras, entrelazadas, por lo que aparecerán durante todo el documento como hilos que tejen el sentido del ejercicio de observación, lectura, relectura y escritura; esto permite dar cuenta de la complejidad de las oralituras afrocolombianas infantiles y su papel en la construcción de identidades colectivas y contribución a las practicas antirracistas.

La existencia se enuncia desde el reconocimiento y la afirmación de la identidad afrodescendiente, en un sistema que históricamente la ha negado, invisibilizado y folclorizado. La resistencia comprende las acciones históricas y cotidianas con las que las comunidades han confrontado el racismo, la exclusión y el desplazamiento forzado. La reexistencia, concepto desarrollado por Catherine Walsh (2013), va más allá de la oposición, pues implica un proceso creativo y transformador, mediante el cual las comunidades construyen alternativas de vida y conocimiento desde su propia diferencia cultural. Finalmente, las oralituras, como acción que integra la oralidad tradicional y la literatura escrita, que además constituyen el vehículo a través del cual estas tres dimensiones se expresan, transmiten y preservan intergeneracionalmente.

Estas cuatro categorías se integran bajo la filosofía africana Ubuntu, cuyo principio central (soy porque somos) rechaza el individualismo y enfatiza la interdependencia humana. Como lo expresan Andrade y Quiñonez (2025), el Ubuntu sostiene que una persona es persona a través de otras personas, y que la humanidad se construye siempre en relación con las y los otros.

En los capítulos siguientes, se desarrollará cada una de estas categorías con mayor profundidad, estableciendo sus fundamentos teóricos, sus autores de referencia y sus manifestaciones concretas en el contexto afrocolombiano.

CAPÍTULO 1. REFERENTES CONCEPTUALES

- **Soy Porque Somos**

¿Cómo uno de nosotros podría estar feliz, si todos los demás están tristes?

Leyenda Africana.

El presente capítulo pretende dar cuenta desde dónde se orienta la investigación, para ello es fundamental enunciar que se teje desde la filosofía Ubuntu, y que la investigación que aquí se presenta nace de una pregunta que la investigadora ha llevado consigo mucho antes de sentarse a escribir: *¿cómo se construye identidad cuando el mundo te ha dicho que no existes? De la misma manera es importante resaltar que si bien la investigadora no es afrodescendiente, su formación académica y el trasegar educativo, político y social con las comunidades en especial con las infancias le ha permitido cuestionarse sobre el racismo presente en la escuela y en la sociedad.*

En ese sentido, esa pregunta que parece sencilla, ha sido el hilo conductor de su vida y de su práctica como maestra, como educadora popular, como defensora de derechos humanos y

como mujer; por esto, la respuesta, que no es teórica sino vivida, se ha ido tejiendo en los espacios donde la academia no suele mirar: en la calle, en las cocinas donde se comparten historias, en los patios donde las y los niños juegan, en las palabras de las abuelas que caminaron antes y dejaron huellas en el cuerpo. Por eso, cuando la investigadora se enfrenta a la tarea de nombrar el horizonte desde el cual se orienta, encuentra en el Ubuntu una filosofía que no necesita ser explicada porque ya ha sido encarnada.

Ahora bien, el Ubuntu no es un concepto que se estudia; o con una estructura establecida, es por el contrario una forma de vivir que se aprende en el cuerpo, en el silencio compartido, en la certeza de que nadie llega solo-a a ninguna parte; esa experiencia, atravesada por la historia propia, la de la familia, por la memoria de sus ancestras y por el cuidado de quienes la han sostenido, es la que da sentido a esta investigación.

El Ubuntu, entonces, no es para la investigadora una afirmación ingenua sobre la bondad de lo comunitario, sino una categoría histórica que ha permitido a los pueblos africanos y afrodescendientes sobrevivir a la trata, al despojo y al olvido; es la certeza de que ninguna identidad se construye sola, de que la libertad no es individual sino colectiva, de que la resistencia se hereda y se comparte.

Por ello desde ese lugar, la investigación se orienta a reconocer las voces, las prácticas y los saberes que la escuela tradicional ha desconocido, en consecuencia, no se trata de aplicar una teoría, sino de dejar que el Ubuntu guíe la mirada hacia aquello que pasa desapercibido al carecer de “explicación científica”, y no con ello se pretende dar por hecho que no exista una ruta o acciones que encaminen a los pueblos, como bien lo exponen Quiñones y Andrade (2025):

“Ubuntu nace del corazón de África, en comunidades donde la existencia del individuo está profundamente entrelazada con la colectividad. Desde tiempos ancestrales, los

pueblos bantúes, grupo lingüístico y cultural al que se asocia la raíz del término

“Ubuntu”, vivieron bajo principios de armonía, solidaridad y respeto mutuo.”(Pág. 57)

No podría decirse que esta filosofía nace de un día a otro, es la construcción de la comunidad a través de sus avatares, luchas y resistencia desde la trata a la actualidad, con todas las transformaciones y reinterpretaciones de la africanía y el pueblo afrodescendiente.

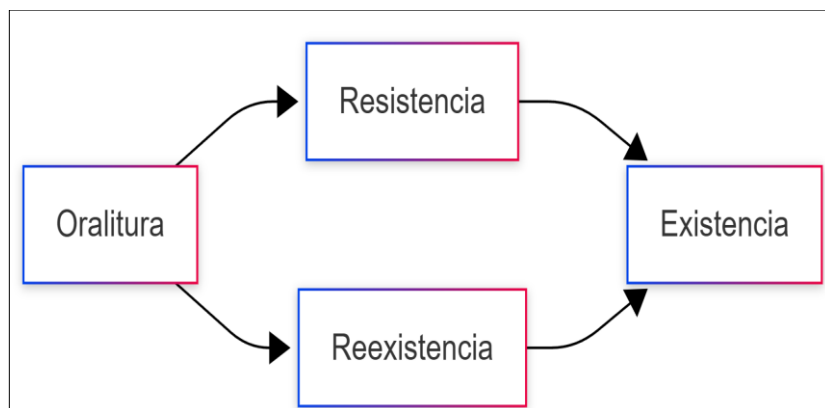
Estas luchas y resistencias, se lograron gracias a la capacidad de los-as afrodescendientes en la búsqueda incesante de la libertad, libertad que fue posible gracias a las redes y valentía de líderes¹ de las comunidades, con el infortunio de la muerte de millones de personas. Es importante también reconocer que el Ubuntu es una forma de cuidado de sí y de las-os otros, es un sí mismo la posibilidad de sobrevivir en medio de la barbarie y deshumanización impuesta por los blancos, en cada una de las acciones cotidianas para mantenerse juntos-as, vivos-as y fuertes. A lo largo del texto se intentará desarrollar con mayor profundidad la propuesta de Ubuntu en el marco de la investigación.

Es importante además, mencionar que, para el desarrollo de este ejercicio se toman en consideración algunos de los conceptos centrales : *“Existencia, Resistencia, Reexistencia, Oralituras y educación intercultural”*, las cuales tejen el sentido de la construcción de identidades propias, atravesadas por las luchas históricas de los pueblos y comunidades afrodescendientes en el mundo y especialmente en Colombia, conceptos fundamentales para

¹ Es una situación de violencia y explotación contra el pueblo que llega a su fin con la presencia de varios movimientos sociales que lucharon contra el llamado sistema apartheid, gracias a que en esa época se proclaman las primeras elecciones democráticas que cambian el ritmo de la historia en África mediante acciones de libertad encabezadas por dirigentes negros como Nelson Mandela y Desmond Tutu, entre otros personajes. (Andrade y Quiñones, Pág. 48)

comprender el racismo estructural, la opresión racial, el desplazamiento forzado de las comunidades a lo largo de la historia.

Imagen 2. *Categorías de análisis*



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, es de vital importancia mencionar que existen propuestas y apuestas de las y los maestros que se han ocupado en construir otras formas de educación y pedagogía, que permiten dar sentido y lugar a eso que no se nombra y que por consiguiente pareciera no existir, aportando así a la disminución de las barreras sociales y educativas, a las que se enfrentan los Niños y Niñas en el país, que por supuesto se enmarcan desde un enfoque decolonial y crítico.

De acuerdo a esto, es imprescindible para efectos de la investigación y análisis, retomar autores como Fanon, Mignolo, Viveros, Walsh, hooks, Zapata, entre otros(as) investigadores y militantes contrahegemónicos que han trasegado la historia y los caminos de la interculturalidad, el modelo eurocentrista y la reivindicación de las comunidades afrodescendientes, sin pretender reducir las innumerables fuentes y aportes de autores que en las últimas décadas han logrado subvertir la historia “otra” y sus reivindicaciones.

Es así, que se toma como punto de partida las raíces de quienes han estado históricamente «negados-as», quiénes más que ellas y ellos, podrían dar cuenta de estas vulneraciones y negación por parte de la sociedad desde hace siglos, más aún el desconocimiento de las comunidades por

parte del sistema político, educativo y económico, hooks (2021) en su texto “Afán. Raza, género, y política cultural”, expone claramente lo que implica desde la infancia esta invisibilización y violencia por parte de la supremacía blanca:

“Recuerdo el miedo, el temor de caminar hasta la casa de Baba (nuestra abuela) porque teníamos que atravesar aquella aterradora blanquitud, aquellas caras blancas sentadas en los porches, mirándonos con odio. Incluso cuando estaban vacíos, aquellos porches parecían deletrear «peligro», «tú no eres de aquí», «no estás segura aquí».” (p. 71)

En la cita anterior, se observa el miedo que por siglos han vivido las comunidades afrodescendientes en especial los niños y las niñas, no solo por su corta edad, sino por las acciones de las personas “blancas”, desde el discurso de odio y racialización, promueven el “derecho a transgredir” a quienes ellos denominaron inferiores o diferentes².

Concepto que se ha reconfigurado desde el ejercicio de reconocer la diferencia como una posibilidad y no como una carencia o sinónimo de inferioridad; de la misma manera, es necesario exponer las apuestas de la interculturalidad crítica, como un sistema y conjunto de acciones que permiten reconocer las voces, pensamiento e interpretaciones del mundo y cómo habitarlo desde los actores directos en las comunidades, pues la colonización en sí misma es un acto “violento”, que se reproduce en la interacción con las y los otros, con la cultura, las prácticas, en ello Fanon

² El concepto de "diferencia" se usa en esta investigación desde un posicionamiento explícitamente decolonial, en contraste con el significado que le impuso la colonización. Durante los siglos de dominación colonial, la diferencia —de piel, de lengua, de costumbres, de cosmovisión— fue construida como marca de inferioridad, barbarie o salvajismo, con el fin de justificar la esclavización, el despojo territorial y la anulación epistémica de los pueblos africanos y originarios (Quijano, 2000; Dussel, 1994). La diferencia fue, en ese contexto, un instrumento de jerarquización racial y exclusión cultural. Sin embargo, autores como Valderrama y Caicedo (2020), desde un posicionamiento afrocolombiano, invierten radicalmente esta lógica. Para ellos, reconocer la diferencia no significa aceptar una supuesta inferioridad, sino visibilizar y valorar los "vocablos, ritos, instrumentos, cantos y formas culturales" que los pueblos afrodescendientes han preservado a pesar de siglos de opresión. La diferencia, desde esta perspectiva, no es un déficit sino un patrimonio: "un rico caudal de costumbres y hábitos que no han podido ser borrados por los siglos" (Valderrama & Caicedo, 2020, p. 122). En esta investigación, entonces, se habla de diferencia para afirmarla, no para negarla; para celebrarla, no para ocultarla; para reconocer en ella la fuerza de la resistencia y la reexistencia de las comunidades afrocolombianas.

(1963) expone al igual que hooks, que la historia “otra”, se ha obviado en cada una de las esferas de la sociedad, desde la colonización se niega y borran esas “otras” historias y saberes:

“...la descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad...” (p. 31)

Así mismo, Fanon (2009), expone claramente la implicación e incidencia de las prácticas de la supremacía blanca en la configuración de identidad, del cuerpo como territorio, de aceptación y por consiguiente del SER, por ello la descolonización resulta siendo el motor que impulsa a las comunidades al reconocimiento de su historia, sus particularidades y reivindicaciones en el marco de la liberación. En el mismo sentido, es de resaltar cómo el proceso construcción de identidad a partir de la liberación, ejerce unas condiciones de denuncia, crítica y empoderamiento de quienes han estado bajo el sometimiento de las “clases” privilegiadas; esto se traduce en actos de resistencia y movilización por el derecho a SER y HABITAR el mundo en igualdad de condiciones, en el texto Afán. Raza, género y política cultural, hooks (2021) plantea que estas acciones, son determinantes en la deconstrucción del sistema de opresión, pues no solo lo controvierte, sino que otorga sentido y “espíritu” a la lucha por la existencia:

“La crítica cultural ha funcionado históricamente en las vidas negras como una fuerza que promueve la resistencia crítica, que permite que la gente negra cultive en su vida cotidiana una práctica crítica y un análisis que interrumpa e incluso deconstruya esas

producciones culturales que están diseñadas para promover y reforzar la dominación.”

(p. 22)

Desde allí se evidencia que el sistema privilegiado de los-as “blancos-as”, les ha otorgado beneficios, obtenidos a través de los procesos de dominación y sometimiento a las comunidades afrodescendientes, la fuerza de trabajo de quienes fueron despojados de sus tierras y su propia humanidad, promovidos además por medio de una educación segmentada, en estructuras y códigos diferenciados, que en el caso de los blancos fortalecía el supuesto “estatus” y las formas en cómo se practicaba o ejercía la esclavización; mientras que a las comunidades afrodescendientes, se les inculcaba y transmitía la rendición como forma de existencia, tal como lo expone hooks en su texto Enseñar pensamiento crítico (2022), además de los sistemáticos actos de discriminación y “menosprecio” a la cultura y saberes de los afrodescendientes, por una aparente amenaza a su cultura y costumbres cotidianas.

Sin embargo; a pesar del maltrato, esclavización, los ataques y violencias, las comunidades resistieron con entereza, las prácticas que sus ancestros y mayores y la imborrable huella de la Africanía, que Zapata Olivella (2020), en su grandiosa obra Changó el gran putas, logra exponer:

“Los esclavizados llegaron desnudos, pero traían en sus espíritus sus dioses, creencias, prácticas y saberes; con todo lo que trajeron contribuyeron de mil formas a las nuevas sociedades colonial-esclavistas en América, en conflicto y negociación permanente con los amos y en resistencia a los discursos religiosos, científicos, políticos y jurídicos que justificaron la deshumanización, la racialización y la esclavización de las personas africanas durante cuatro siglos.”(Pág. 43)

Sin duda alguna, hablar de las comunidades afrodescendientes sin reconocer el tejido social y las gestas por la libertad en el marco de la espiritualidad es desconocer en sí la existencia y resistencia materializadas en la fe, rezos, cantos, bailes y lenguaje propio, como medio de pervivencia.

A su vez, estas formas de resistir ante el colonizador, resultan tejiendo el Ubuntu dentro de la comunidad, como bien lo exponen Valderrama y Caicedo 2020 en su texto:

“Ahora detengámonos un instante a considerar la gran importancia que tiene para el conocimiento de la transculturación el hacinamiento en Cartagena de negros venidos de todas las regiones de África. Allí los más variados dialectos, las más discordantes anatomías; los más variados instrumentos folklóricos; los más exóticos ritos religiosos; las más extrañas formas de cultura. Es posible que aquellos hacinamientos fueran temporales, pero no por ello puede desconocerse que la mayor parte de esos vocablos, ritos, instrumentos, cantos y formas culturales debían dejar a la postre un rico caudal de costumbres y hábitos que no han podido ser borrados por los siglos.” (p. 122)

Tomando en consideración lo anterior, es importante mencionar que, son esos espacios dentro de las comunidades donde esas prácticas y conocimientos de herencia africana toman valor y resignificación; por ello desde la filosofía UBUNTU, las tradiciones africanas, resultan siendo la posibilidad de ser comunidad, afirmando que la humanidad se construye con las y los otros-as, en colectivo, desde el lenguaje, la cotidianidad, los saberes de los-as mayores y el reconocimiento de los ancestros.

A continuación, se expone en la imagen un mapa de relaciones que pretende desarrollar los aspectos más relevantes del Ubuntu, allí se plantean ocho aspectos a considerar: Comunidad, Interdependencia, Oralidad, Solidaridad, Reparación, Educación, Espiritualidad y Humanidad. Si bien se mencionan en un orden particular, no se constituyen linealmente, se entrelazan en la interrelación con las demás, y que en conjunto configuran el UBUNTU, como practica de existencia y resistencia para las comunidades afrodescendientes:

Imagen 3. Filosofía Ubuntu interdependencia



Fuente: elaboración propia

En consecuencia, la idea central expresada en la frase “soy porque somos”, y el mapa anterior no sólo rechazan con vehemencia el individualismo, sino que enfatizan en la interdependencia humana, ya que no se puede ser sin los demás, se está conectado directamente a

la comunidad; y que cada una de las acciones individuales inciden e impactan la vida en lo colectivo. Esta filosofía no solo pasó a ser una estrategia y apuesta desarrollada por reconocidos líderes a nivel mundial, en especial Desmond Tutu, sino que rescata la necesidad de reconocerse unos-as a los otros-as para transformar realidades, allí la ética ocupa un lugar preponderante.

Así mismo, el Ubuntu se materializa en las prácticas cotidianas, eso que se teje en familia, en la vecindad, en lo comunitario, a través del apoyo mutuo, mostrando que el bienestar individual depende del colectivo y viceversa, como lo plantean Andrade y Quiñones(2025):

“Creemos que una persona es persona a través de otras personas, que mi humanidad está ligada, unida, inextricablemente, a la tuya. Cuando te deshumanizo, inexorablemente me deshumanizo a mí mismo. El ser humano solitario es una contradicción en sí mismo.” (p. 64)

De acuerdo con esto, la africanía no solo construyó, configuró y aplicó el Ubuntu como forma de existencia, sino como estructura social de sus comunidades, lo que permite el tejido social a través de las prácticas culturales, espirituales, económicas y por supuesto educativas; por esto hoy más que nunca su apuesta sigue vigente como alternativa ética, frente a las múltiples crisis que atraviesa el mundo a causa de un modelo económico que promueve la desaparición de lo comunitario, el “YO” como única forma de relacionamiento y socialización.

En la actualidad el Ubuntu es la apuesta de mayor envergadura, es volver a la “raíz” a lo comunitario, al centro para la construcción de humanidad, otorgando al CUIDADO el lugar del que nunca debió salir: LA SOCIEDAD.

Además de lo ya expuesto, es necesario exponer las relaciones que subyacen del solo hecho de “EXISTIR”, en la posibilidad de ser y estar en el mundo, más aún para este trabajo de investigación:

Imagen 4. *Interrelación entre categorías*



Fuente: elaboración propia.

Sin duda, este gráfico evidencia que la EXISTENCIA no constituye un hecho dado ni autónomo, sino que se produce y reproduce en la trama de interrelaciones con las y los otros como se ha venido mencionando; para las comunidades afrodescendientes, esta condición adquiere implicaciones individuales y colectivas, pues existir implica habitar un mundo que ha negado históricamente sus formas de ser, saber y estar, de allí que de manera estructural y cotidiana, se requieran acciones de RESISTENCIA orientadas a confrontar las múltiples violencias epistémicas, territoriales y corporales que amenazan su pervivencia.

Ahora bien, dicha resistencia no se agota en la oposición o la denuncia de algo que vulnera o incomoda; más bien, abre paso a lo que se denominará: REEXISTENCIA, como la

respuesta y acto político reivindicativo de recrear prácticas culturales, narrativas identitarias y modos de organización comunitaria en nuevos contextos, transformando las dificultades y acciones de vulneración, en posibilidades de ser VISTAS-OS, aceptadas-os y respetadas-os.

Finalmente, desde las ORALITURAS, se configuran sistemas de comunicación en las comunidades, a través de las acciones de transmisión oral, como baluarte en los procesos de la memoria, las prácticas culturales, el lenguaje y las experiencias de sus mayores, siendo el medio de «preservación» de sus saberes, habilidades, este primer escenario permite el acercamiento y reconocimiento de su identidad, sus raíces y las formas en que han habitado y existido en el mundo; así pues de esta forma se afirma la existencia, se sostiene la resistencia y se teje la reexistencia. En los capítulos siguientes se abordará, con mayor profundidad y análisis, cada una de estas categorías y las relaciones que entre ellas se despliegan en el marco de esta investigación.

- **Existencia**



Imagen 5. Paisaje asentamiento comunidades afrodescendientes

Fuente: <https://cvisaacs.univalle.edu.co/historia-del-valle-del-cauca/esclavitud-y-resistencia/>

“La vergüenza. La vergüenza y el desprecio de mí mismo. La náusea. Cuando se me quiere, se me dice que es a pesar de mi color. Cuando se me odia, se añade que no es por mi color... Aquí o allí soy prisionero de un círculo infernal. Doy la espalda a esos escrutadores de antes del diluvio y me aferro a mis hermanos, negros como yo. Horror, ellos me rechazan. Ellos son casi blancos. Y además quieren casarse con una blanca. Tendrán niños ligeramente morenos... Quien sabe, poco a poco, quizá...” (FANON, 2009. p. 116)

Cuando se habla de existencia como concepto en este trabajo, se enuncia desde el reconocimiento y afirmación de la identidad, el origen de las y los ancestros africanos, aquellos rasgos físicos asociados al color de piel, el cabello, gestos particulares de las y los afrodescendientes, así como las múltiples manifestaciones culturales heredadas de los antepasados como la música, la danza, la espiritualidad, la gastronomía entre otros. Es así que, para efectos de esta investigación, la existencia se comprende como el hecho fundamental de ser y estar en el mundo, como condición previa a cualquier atributo identitario, no se trata de un estado pasivo o dado, sino de una conquista permanente, *existir* es afirmar la propia humanidad frente a un sistema que niega el existir desde la diferencia.

La existencia, entonces es el suelo sobre el cual se construye la identidad; una es el fundamento (*existir*) y otra es el contenido (*identidad*), y aunque están profundamente vinculadas, no son comparables ni significan lo mismo, la identidad está ligada al contexto, no es estable en el tiempo, está mediada por las interrelaciones y por la resignificación de su ser en el ejercicio de memoria e identificación con sus raíces; la existencia, en cambio es la posibilidad misma de ser sujeto-a, la irrupción de la vida que dice “estoy aquí y no me borran”. Esta

concepción de existencia se constituye en la relación intrínseca de la comunidad y la espiritualidad, García (2015) en su texto *Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX*, evoca las palabras de Zapata Olivella, para exponer la importancia de la cosmovisión en la configuración del SER, para él existen tres mundos:

“El mundo de aquí, definido por la historia, la conciencia, la leyenda, los hombres nacidos y por nacer y las animas que alrededor de los hombres están para protegerlo. El mundo de arriba es un mundo de poderes y divinidades africanas que fueron enmascaradas para traducirse luego en los santos más venerados del catolicismo en una suerte de mimetismo religioso. En este mundo se encuentra Dios, los santos, los angelitos y animas de adultos que fueron al cielo.

El mundo de abajo es en realidad un submundo de donde surgen las visiones malignas y los maleficios, allí habitan la Tunda, el Riviel, el Duende, el Diablo entre otros.”(Pág.32)

Allí se logra evidenciar que a pesar de las formas de violencia, desarraigo, desplazamiento y deshumanización a la que fueron sometidos los afrodescendientes, cultura y prácticas permanecen en su ser y forma de habitar el mundo, además de mantener viva la memoria y la unidad como pueblo. A continuación, se expone una imagen que describe las huellas de la diáspora africana al arribo en Colombia particularmente:

Imagen 6. *Hitos en la historia de las comunidades afrodescendientes*



Fuente: Elaboración propia

Considerando la imagen anterior, es importante mencionar que la existencia de las comunidades afrocolombianas ha estado marcada por la imposición de estructuras sociales, pues estas poblaciones se han enfrentado a un sistema que busca homogeneizar la identidad, bajo parámetros mestizos y eurocéntricos; sistema de prácticas de sumisión y esclavización, bien lo expone Mara Viveros (2021), desde el concepto de la “blanquidad”, donde se ejerce control sobre las comunidades, sobre su forma de existir, se les obliga a “adaptarse” a la supremacía blanca, a sus costumbres, sus ideologías, traducéndose en la rendición perpetua a una sociedad que no reconoce la diferencia, que promueve los estándares hegemónicos, quienes además afirman que “no existe” racismo en el mundo, que las personas no son racistas, que no todo es racismo, que se han relacionado con personas negras y que, las acciones de denuncia parecieran ser una conducta revanchista de las comunidades afrodescendientes.

En este contexto Cortés y Restrepo (2023) destacan que la categoría “BLANCO”, estructura las relaciones y los códigos sociales:

“La supremacía blanca es más que la idea de que los blancos son superiores a las personas de color; es la premisa más profunda la que respalda esta idea: la definición de los blancos como la norma o estándar para los humanos, y las personas de color como una desviación de esa norma” (p. 17).

Desde esa idea de supremacía, en el país se generó la implementación desde las instituciones “propuestas” de “reconocimiento” a las comunidades desde el multiculturalismo, que más allá de brindarles “derechos” globales como al resto de la población, sin acciones afirmativas, donde se esperaba se les otorgará participación real en las decisiones con y para ellos, solo dejó escrito en la normatividad plasmada, la presunta existencia de los pueblos, sin mayor intención de darles el lugar de ciudadanos-as; esto además incidió de manera implícita en las formas y consolidación de los movimientos en sus comunidades, dejando a la vista que la sociedad mayoritaria occidental y el Estado, son una organización hegemónica, que decide por encima de ellos.

Por otra parte, esta forma de reconocimiento de las culturas indígenas y afrodescendientes, no permite una lucha antirracista y anti hegemónica, donde verdaderamente se transformen, estructuralmente las barreras de acceso a todas las condiciones dignas de existencia en los territorios, lo que se traduce en no transformar realmente sus condiciones de pobreza, desigualdad, participación y decisión, aumentando así la exclusión y discriminación.

En ese sentido, es clave recuperar a Fanon (1963), quien considera la *liberación* como punto de partida para la verdadera emancipación, entendida esta como la reivindicación de su origen, cultura y lugar en el mundo, no desde la categorización impuesta por la colonización,

quienes otorgan el rol, la causa, los destinos y territorios de acuerdo a los intereses del sistema económico. Es así que, la colonización no opera solo en la dominación material, sino también en la inferiorización simbólica de quienes son racializados. Como consecuencia se puede observar que las comunidades racializadas no se pregunten: *¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿soy superior o inferior?, ¿a qué tengo derecho?*, partiendo de lo que se entiende como “normal”, lo aceptado, lo común y no desde esa diferencia identitaria, como bien lo expresa hooks (2021):

“En gran parte de los textos contemporáneos, aunque hay algunas excepciones sobresalientes, la raza es siempre un asunto de la “otredad” no blanca: es negra, amarilla, marrón, roja, incluso morada.” (p. 87)

Con lo antes mencionado, hooks (2021) señala que, tanto la diferencia como las reflexiones ontológicas, se han suscrito por quienes viven el racismo y las prácticas de exclusión, no por quienes las ejercen, o las minimizan. En ese sentido, la existencia entendida como punto de partida para el reconocimiento e identidad en las comunidades afrodescendientes, está ligada al autorreconocimiento.

Por otra parte, Dalila Fernández (2022), expone que, el epistemicidio es una forma de invalidación del conocimiento de las comunidades afrodescendientes, y se reproduce a través del sistema colonial:

“La activista e intelectual Sueli Carneiro (2005) adaptó el concepto de epistemicidio a la realidad de las personas negras brasileñas. El epistemicidio fue formulado inicialmente por el académico portugués Boaventura de Souza Santos(1995) quien lo definió como una herramienta colonial para invalidar el conocimiento producido por grupos minoritarios dominados. Sin embargo, Carneiro amplía el alcance del epistemicidio

argumentando que este opera no solo en la validación del conocimiento, sino también en el control sobre el acceso a las instituciones educativas. Las personas blancas son guardianas de la educación de dos maneras, definen qué es y cómo se accederá al conocimiento.(pág. 9)

Entre tanto, Fernández, retoma los planteamientos de Carneiro³, reconocida filósofa y activista brasileña referente del feminismo negro, quien plantea quien advierte que la negación de la existencia también se expresa mediante el epistemicidio: la destrucción sistemática de los saberes, las cosmovisiones y las formas de conocimiento de los pueblos negros. Para Carneiro, existir no es solo ocupar un lugar físico en el mundo, sino poder nombrarlo, interpretarlo y transformarlo desde la propia cultura; cuando se arrebató a un pueblo su capacidad de producir conocimiento, se le arrebató también la posibilidad de existir plenamente:

“Las personas blancas son guardianas de la educación de dos maneras, definen qué es y cómo se accederá al conocimiento. Así, convierten a las comunidades negras e indígenas en parias culturales (Carneiro 2005). Primero, el epistemicidio imposibilita reconocer la contribución intelectual y cultural de grupos dominados. Luego, convierte valores europeos en valores universales. En tercer lugar, hace que el rechazo a la cultura ancestral sea la única posibilidad de ascenso social e intelectual de grupos minoritarios. Y finalmente, el epistemicidio obliga a los grupos minoritarios a rechazar su cultura. Sin embargo, la adopción de valores hegemónicos no garantiza la inclusión de esos grupos,

³ <https://trenzar.cl/2022/07/29/dalila-fernandes-de-negreiros-sororidad-rota-el-papel-del-pacto-narcisista-blanco-y-el-epistemicidio-en-la-inestabilidad-de-las-alianzas-feministas-en-brasil/>

porque las personas blancas controlan las formas de acceso a la movilidad social.”(Pág.33)⁴

Así Carneiro, en su libro *Escritos de una vida* (2019), profundiza en esta reflexión y muestra cómo el racismo opera no solo mediante la violencia física o la exclusión material, sino también a través de la invalidación de la palabra y el pensamiento negro:

“[...] un conjunto de estrategias que terminan socavando la capacidad cognitiva de las personas negras, que conspiran contra nuestra capacidad de afirmarnos como sujetos de conocimiento, es decir, todos los procesos que reiteran que, por naturaleza, no somos seres muy humanos y, por lo tanto, no estamos suficientemente dotados de racionalidad, capaces de producir conocimiento y, sobre todo, ciencia” (Pág.7)

En consideración del planteamiento anterior, es importante que se retomen acciones inherentes a las comunidades afrodescendientes en torno a la oralidad, la cultura y por supuesto los saberes que se construyen desde la palabra viva. Allí Carneiro resalta la importancia de reconocer las habilidades innatas de las y los afrodescendientes, más aun cuando se ha promovido un discurso de inferioridad y ausencia de capacidades intelectuales desde la propuesta de la supremacía blanca.

Por ello, cabe enunciar que la oralitura infantil, se convierte en un antídoto contra el epistemicidio, al narrar historias donde las niñas y niños afrocolombianos son protagonistas, donde sus cuerpos, sus cabellos y sus voces son celebrados, las oralituras están diciendo a las nuevas generaciones: “tú existes, tu historia importa, tu forma de ser en el mundo es válida”; esa

⁴ <https://archive.org/details/escritos-de-uma-vida-sueli-carneiro/page/n1/mode/2up>

afirmación es profundamente política en un contexto donde la existencia de los pueblos afrodescendientes ha sido condenada a la homogenización y donde sus saberes han sido descalificados por el conocimiento hegemónico. Como lo plantea Carneiro, la lucha contra el epistemicidio es también una lucha por la existencia: por el derecho a nombrarse, a pensarse y a construir conocimiento desde la propia experiencia y memorias.

Así mismo se hace evidente, una de las imposiciones más importantes: por qué los blancos se toman el derecho de “dominar” a quienes sean diferentes a ellos, que estén fuera de su estatus social, estereotipo de belleza, su “conocimiento”, su noción de cultura, entre otros. A la luz de la teoría de Fanon, esta situación no solo cuestiona el origen de la supremacía blanca y su estructura de poder, sino que por el contrario abre el debate alrededor de las condiciones, que permiten a las personas negras reconocer la relación de poder, y a través del reconocimiento de sí mismos, esas formas de violencia, opresión y deshumanización a las que han sido sometidos.

Según Fanon (2009), el sujeto colonizado desarrolla una identidad condicionada por la necesidad de aceptación y validación del “colonizador, en este proceso cobra importancia el concepto de LIBERTAD, entendiendo que la liberación del sometimiento, implica una ruptura con esa dependencia, el momento en que el sujeto toma conciencia de su opresión simbólica y emocional, decide vivir desde su propia verdad, y surge simultáneamente un proceso de re-conocimiento y aceptación; allí la digna rabia de los pueblos, se logra transformar en violencia revolucionaria, acción necesaria para la emancipación, desmintiendo así la “falsa” idea de que el colonizador y el colonizado, se encuentran del mismo lado.

En *Piel negra, máscaras blancas* Fanon (2009), se expone la idea de “igualdad” que promovieron en la época, pues las comunidades negras cuando lograban salir de sus colonias y acercarse a las letras o la escuela, retornaban a sus pueblos con ciertas “ínfulas u estatus” de

superioridad, con comportamientos y similitudes a las personas blancas, fortaleciendo la ya robusta estructura colonialista, lo que afectaba notablemente la identidad de los pueblos africanos y comunidades negras de la época, esto sin duda, es una de las formas que permite comprender la identidad, cómo afecta esto a los sujetos en la configuración de su SER:

“El negro quiere ser blanco. El blanco se empeña en realizar su condición de hombre. A lo largo de esta obra veremos elaborarse un ensayo de comprensión de la relación negro-blanco. El blanco está preso en su blancura. El negro en su negrura” (p. 44)

Estas formas de sometimiento evidencian el desprecio por lo propio, lo cercano, a causa de las acciones de una única cultura que no solo dejó fuera del mapa a los pueblos originarios, sino que los aliena, inválida e instrumentaliza para su propio bienestar.

Dussel (1994), también hace referencia a estas formas de sometimiento, o lo que él denomina “cabezas alienadas”, refiriendo que piensan como europeos o norteamericanos; por esto el descolonizar, es entonces necesario para el proceso de emancipación, haciendo consciente lo que se ES, dejando de lado el discurso del colonizador, en el cual existe una deuda impostergable, impagable con occidente, algo que no es real pero que queda grabado en el interior de las comunidades, sus cuerpos y mentes, desconociendo por supuesto sus raíces y aportes a lo que hoy conocemos como sociedad y economía.

Así las cosas, el concepto de existencia que orienta esta investigación (entendido como conquista, como afirmación de humanidad y como resistencia a ese epistemicidio) dialoga directamente con la filosofía Ubuntu, la cual no se reduce exclusivamente a una ética comunitaria; es también una forma de comprender qué significa YO EXISTO. Para el Ubuntu, como se refirió en el capítulo anterior, existir no es un atributo individual; es un hecho relacional,

se existe con otros-as, a través de otros-as, en la medida en que otros-as nos reconocen y nos sostienen. En este sentido, la existencia que este trabajo reivindica, no es la del individuo aislado que se afirma a sí mismo-a contra el mundo, sino la de un sujeto que sabe que su ser se teje en la trama de relaciones con su comunidad, con sus ancestros-as y con quienes vendrán después, como lo plantean Andrade y Quiñones (2025):

“La identidad humana no se construye desde la superioridad, sino desde la empatía. El Ubuntu nos recuerda que todos estamos conectados: lo que afecta a uno, afecta a todos. En tiempos de crisis climática, migraciones forzadas, violencias estructurales y pérdida de sentido, recuperar el vínculo humano es más urgente que nunca. Reconstruir la humanidad no se logra con discursos sino con gestos: compartir el pan, escuchar al otro, cuidar la vida en todas sus formas. Es en los actos pequeños donde el Ubuntu se hace carne. La identidad humana no borra lo diverso, lo celebra. No impone uniformidad, propone respeto. Ubuntu enseña que puedo ser yo, plenamente, sin negar tu existencia. Y que solo así, juntos, podemos construir una humanidad más justa, plural y sensible.”(Pág. 65)

Así, cuando se habla de existencia como afirmación de la identidad afrodescendiente, no se hace desde un “individualismo moderno”, sino desde la consigna de ser para que otros sean, y por eso también, la reivindicación de la existencia afrocolombiana, narrada en las oralituras infantiles, es un acto de reparación histórica, social y política que trasciende lo individual y se inscribe en una memoria colectiva.

Para las comunidades afrodescendientes, EXISTIR es un acto político, el cual sobrepasa lo biológico o geográfico, es reclamar agencia histórica y reconocimiento social, tal como lo

señala Fanon, la existencia negra en sociedades racializadas exige “una lucha constante por descolonizar el ser”, (p. 112). En Colombia, por ejemplo, han tenido que luchar contra todas las formas de alienación, incluso aquellas que han interiorizado, mientras el blanco permanece en su lugar de privilegio, y el cual no dejará por voluntad propia. Es importante resaltar que, esta lucha se materializó a través de la Ley 70 de 1993, norma que reconoce derechos étnico-territoriales y abre caminos para la reparación histórica, según el texto Estudios Afrocolombianos: lecturas esenciales, esta ley resultó siendo una de las victorias de las comunidades en torno a la “institucionalización de la resistencia” afrodescendiente. (Págs. 60-62).

En este sentido, la oralitura infantil es un escenario de afirmación de la existencia porque, al contar historias donde las infancias negras son sujetos activos, estas devuelven a los niños y niñas la posibilidad de verse reflejados en un espejo digno, no se trata de un reflejo exótico o folclórico, sino de una imagen que reconoce su humanidad plena y que, al hacerlo, les devuelve el derecho a existir. De igual manera, la oralitura, entonces, no es solo un género literario, es una práctica de resistencia epistémica que confronta el epistemicidio y afirma, desde la palabra y la imagen, que la vida y el saber negro valen y deben ser conocidos, reconocidos y visibilizados.

En consecuencia, para las comunidades afrodescendientes existir es sostener, contra toda evidencia histórica, que la vida negra vale, que la memoria negra importa, que el futuro negro es posible. Sin embargo, es de resaltar, que la creación de normas y acciones afirmativas en la lucha por el goce pleno de derechos, no es garantía de acceso a ellos como se esperaría en un estado social de derecho; por esto se hace necesario, comprender más allá las apuestas, reivindicaciones y luchas de las comunidades afrodescendientes en el mundo y en particular en Colombia, como ejercicio de RESISTENCIA.

- **Existiendo desde la Resistencia**

Imagen 7. Procesos de resistencia.



Fuente: <https://www.comisiondelaverdad.co/procesos-de-liberacion>

“¿Cuántas personas murieron en el transcurso de esa travesía transatlántica? ¿Cuánto sufrimiento se les infligió a los esclavizados durante la institución de la esclavitud? ¿Cuánto sufrimiento social hemos heredado nosotros los descendientes de los esclavizados?”

(Rosero-Labbé & Barcelos, 2007, pág. 213)

“Mi libertad no comienza en el pleno ejercicio de mis derechos civiles, sino en la total libertad que tengan mis hermanos en Colombia y en Pretoria. Las cadenas que oprimen a un ser humano -y también a los árboles, animales y ríos- me hacen sentir un esclavo, aunque las argollas no cuelguen de mis brazos.”

Manuel Zapata Olivella (p. 93)

Este capítulo aborda las luchas históricas de las comunidades negras contra el racismo y el desplazamiento forzado; se expone cómo la resistencia se ha convertido en una forma de emancipación y cómo estas luchas han influido en los procesos organizativos y educativos de las comunidades afrodescendientes, además de la importancia de la narrativa e historia oral en la construcción de identidad.

En esta investigación, la resistencia se entiende como un conjunto de acciones (individuales, familiares, comunitarias y organizativas) que los pueblos afrodescendientes han desplegado para confrontar la opresión racista y colonial; no se trata de un gesto aislado o esporádico, sino de una práctica constante que atraviesa la vida cotidiana y que se expresa en las formas de hablar, de peinar, de cocinar, de cantar, de organizarse y de educar, la resistencia no es solo un acto de oposición, sino también una fuerza creativa que busca proteger y proyectar la vida propia, Andrade y Quiñones (2025), lo definen como actos cotidianos cargados con la fuerza del espíritu:

“La creatividad como acto de supervivencia en las Américas Ser afrodescendiente ha implicado, históricamente, la necesidad de crear caminos donde no los había. Crear sonidos nuevos con instrumentos sencillos, trenzar rutas de escape en el cabello, cocinar con lo poco y hacerlo abundante, componer versos en medio del dolor, convertir la calle en escenario, la vida en resistencia.”(Pág. 91)

Frente a ello, la resistencia afrodescendiente ha sido una respuesta a la violencia epistémica, territorial y corporal que ha intentado negar su existencia; en el plano cotidiano, esta resistencia se manifiesta en la transmisión de saberes ancestrales que la escuela hegemónica ha descalificado, en la pervivencia de lenguajes como el palenquero (Simarra Obeso, 2009), en las

prácticas de cuidado de las parteras y en la creatividad de las madres que cosen muñecas de trapo para que sus hijas puedan verse reflejadas. En el plano político, se expresa en los procesos organizativos que han logrado fortalecer las organizaciones afrodescendientes y las normas y jurisprudencia que permiten garantizar una vida libre de racismo y el reconocimiento de otra educación en las apuestas educativas que construyen “casa adentro” (García Rincón, 2011). En esta investigación, la resistencia se configura entonces como un hilo conductor que conecta los actos más íntimos (el cuidado del cabello, el arrullo de una abuela, la defensa del territorio, la exigencia de derechos, y que se expresa de manera privilegiada a través de las oralidades infantiles).

Es importante señalar que, durante siglos, la historia de América Latina ha estado presente en las palabras, letras, símbolos y diferentes representaciones, como expresión de las intenciones de un sin número de personas y, por consiguiente, se ha narrado desde las subjetividades, dejando de lado las voces, experiencias y memorias vivas de los actores reales tal como lo expone Edwin Cruz (2014) en la Rebelión de los genes, evocando a Zapata:

“Esto se puede apreciar cuando se estudia la tradición oral: allí existieron intercambios lingüísticos entre indígenas, africanos y europeos, comunidades analfabetas y semiletradas con profuso mestizaje, hasta el punto de no poder determinar los orígenes” (Pág. 179)

Sin embargo, las comunidades, a través de la palabra, lograron formas de resistencia propias, más allá de la comunicación, conservando casa adentro los secretos de su pueblo, donde la oralidad como se menciona en el texto anterior, supone recrear también las luchas por la memoria y la reivindicación de sus saberes. Para Andrade y Quiñones, a pesar del racismo y

vejámenes perpetrados hacia las comunidades, y el proceso de esclavización, hombres, mujeres y niños-as, sin poder de decisión, pensamiento o cultura, continuaron en la clandestinidad viviendo en sus círculo cerrado las costumbres y prácticas ancestrales, debido al miedo que les infundían los colonizadores, hasta en ocasiones haciéndoles creer que dichas creencias eran adoración a un ser superior metafísico y maligno, satanizando sus cultos y profanando sus lugares sagrados, esto fue posible a la resistencia de los pueblos en defensa de su RAÍZ, sus antepasados y la posibilidad de ser aun en lo invisible:

“A través de la espiritualidad se construye también identidad. Ser afrodescendiente es reconocerse heredero de una historia de fe viva que no se doblegó ante la opresión y que hoy sigue siendo pilar de la cultura, la dignidad y la memoria. La religión también permite sanar el alma herida por siglos de racismo y exclusión. Orar, cantar, bailar y honrar a los ancestros es un acto de afirmación y restauración del ser afro. La comunidad se fortalece espiritualmente para seguir resistiendo, viviendo, celebrando.”(p.73)

Es entonces, la resistencia afrodescendiente, una práctica Ubuntu, en la medida en que no se configura como una acción de una persona, sino como una práctica colectiva que reconoce la interdependencia entre los miembros de la comunidad, en donde resistir es el tejido que sostiene a todo el pueblo, por ello, la resistencia no se agota en la confrontación directa contra el opresor, sino que se expresa en la solidaridad, en el cuidado mutuo, en la transmisión de la memoria y en la construcción de alternativas que aseguren la vida de quienes vienen detrás, otorgando un lugar imprescindible para las oralidades infantiles, pues al narrar historias de resistencia cotidiana,

permiten que el Ubuntu se sostenga y confirme a través de cada historia, canto, arrullo, es un hilo que sostiene el tejido comunitario y que asegura que la memoria no se pierda.

Como ya se ha referido, en el marco de esta investigación las oralituras afrocolombianas infantiles constituyen una forma de resistencia cultural, ya que conservan memorias que la escuela impuesta por occidente ha silenciado y ofrecen a las nuevas generaciones un lenguaje situado y emancipado para nombrar su historia. En este ejercicio de reivindicación, se transmiten saberes sobre el territorio, la espiritualidad, la familia y la lucha, y este acto no es solo un acto de preservación, sino una práctica que confronta la imposición de una única narrativa histórica, cuando se pone al descubierto las travesías del pueblo afrodescendiente. Como lo ha señalado hooks (2021), la crítica cultural ha funcionado en las vidas negras como una fuerza que promueve la resistencia crítica, interrumpiendo las producciones culturales diseñadas para reforzar la dominación impuesta.

En ese entendido, no se puede caer en el juego del modelo neoliberal, tal como propone Walsh (2010), pues sin duda el discurso de la interculturalidad sin un enfoque crítico no es más que una “buena intención” de los gobiernos por cumplir normativamente, y no la certeza de poner en diálogo y debate las diferencias estructurales de las poblaciones afrodescendientes o indígenas, para descolonizar la sociedad, sus interrelaciones, sus políticas y a sus sujetos.

La sociedad, como escenario constante de formación e interacción con el mundo, se ha convertido en un mundo *avallasador*, con información a un clic, pero sin la posibilidad de profundización; esta era moderna nos abre puertas a millares de datos, donde se viraliza y se repite sistemáticamente sin análisis ni reflexión; tal como se mencionó antes, la familia, la escuela y el contexto cumplen un rol trascendental en las construcciones y aprehensiones del mundo, los otros y la realidad, en estos escenarios se prioriza la posibilidad de *SER* diferente en

una sociedad que invisibiliza, coacciona, señala y homogeniza, pues es desde ese reconocimiento de lo propio, desde la identidad colectiva e individual, que se construyen prácticas descolonizadoras educativas como ha enunciado anteriormente (Castro-Gómez, 2005).

En el ámbito escolar la resistencia también se expresa cuando las-os maestros propician espacios académicos o espacios educativos que en palabras de hooks, permiten abrir el panorama para que sean sus estudiantes quienes logren interpretar, interiorizar y construir su propio conocimiento, obviamente, no es un ejercicio fácil y mucho menos rápido, pues desafortunadamente las reformas educativas no han logrado deconstruir los “estándares” impuestos por los países “desarrollados”, que cuentan con un contexto bastante diferente al de Colombia y que, por consiguiente, reproducen unos programas, currículos, áreas de estudio completamente aislados de las necesidades, intereses y particularidades de los estudiantes:

“A lo largo de mis años como estudiante y profesora, las y los profesores que más me han inspirado han sido aquellos que han tenido el coraje de transgredir esas fronteras que confinan a cada alumno, a cada alumna, en una forma de aprendizaje memorística y en serie. Estos profesores se acercan a los estudiantes con la voluntad y el deseo de responder a nuestra singularidad, aunque la situación no permita el pleno surgimiento de una relación basada en el reconocimiento mutuo. No obstante, la posibilidad de este reconocimiento siempre está presente.” (hooks, 2021, pág. 37)

Sin embargo la implementación de programas, contenidos y metodologías, pasa por alto a las poblaciones históricamente anuladas, sus saberes, prácticas y propuestas educativas, pues uno de los propósitos de la educación al servicio del capital y desde la visión hegemónica, es negar la historia de las poblaciones que fueron colonizadas, saqueadas y violentadas; no obstante, las

comunidades afrodescendientes han hecho un esfuerzo a sangre y fuego por permanecer vivas, luchando día a día, no solo en cuerpo y espíritu.

Esta lucha además se ha hecho en defensa de sus territorios, su cultura y la visibilización de las artes, festivales, cosmovisión, donde las nuevas generaciones juegan un rol significativo, pues el uso de las tecnologías permiten mantener viva la memoria, aunque desafortunadamente en esa acción de reconstruir las formas de resistencia, pervivencia y existencia, la tecnología se ha convertido en la nueva invasión, pues permite que muchas personas alleguen a las tierras y saberes ancestrales desde la mercantilización y apropiación cultural.

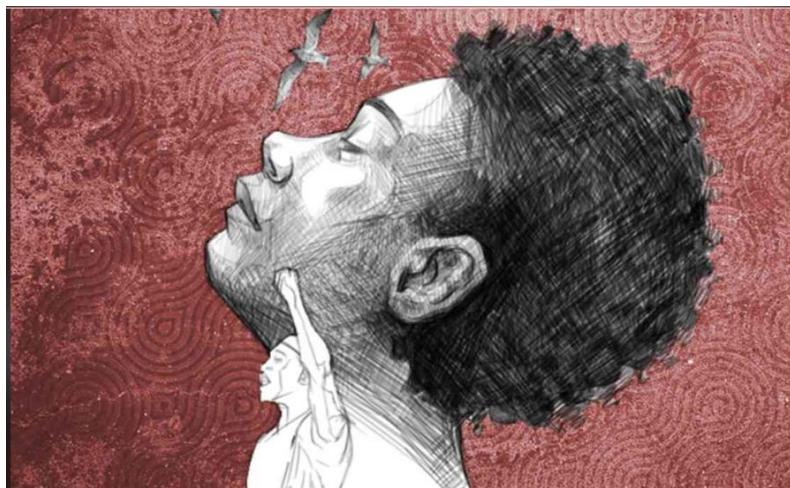
Es necesario enunciar que son las y los maestros quienes tejen esa colcha multicolor con los saberes y las diversidades que habitan el aula, donde se replantee el hecho de ser diferente, reconociendo que la diferencia enriquece las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones del mundo; que no todo lo que se cuenta es verdad, que existen muchas versiones de un mismo hecho o lugar; es allí donde se retorna a las familias como “bibliotecas” vivas, a esos relatos de los mayores y mayores, que poseen la memoria en el cuerpo, los olores, colores, sensaciones y sentimientos en cada una de sus historias, es necesario por supuesto que las apuestas que se gestan a partir de la interacción social, la reflexión y consciencia de los pueblos, deben tener como punto de partida el origen, las raíces.

Así pues, es ineludible la creación de políticas que permitan el desarrollo de propuestas que propendan por la identidad, la participación democrática y la implementación real y efectiva del proceso educativo (entendido como un proceso holístico, para toda la sociedad y formativo) con enfoque diferencial, étnico e intercultural en la escuela, que se materialicen en acciones reales de reconocimiento y dotar de sentido sus experiencias, no como una simple narración, sino

ponerlo en tensión con quienes habitan el aula, para Walsh (2010) esto solo es posible desde una mirada decolonial, crítica y vinculada directamente con las comunidades afrodescendientes.

- **Voces en Re-Existencia: Raíces Africanas y Diáspora**

Imagen 8. Liberación de los pueblos



Fuente: <https://archivo.comisiondelaverdad.co/la-verdad-del-pueblo-negro>

“El cuerpo afrodescendiente es archivo, tambor y testigo. En él habita la memoria de siglos: los pasos del baile guardan los ecos de los rituales africanos; las trenzas tejidas llevan códigos ancestrales; las manos que trabajan la tierra lo hacen con técnicas heredadas. El cuerpo también ha sido territorio de resistencia. Ha sido marcado, rechazado, estereotipado, etcétera, pero también ha sido celebrado, honrado y defendido como símbolo de belleza, fuerza y dignidad. En la danza, en el trabajo, en el ritual, el cuerpo habla lo que la historia quiso callar. Reconocer el cuerpo como portador de herencia es también una forma de sanar. Es entender que somos más que dolor: somos ritmo, presencia, raíz y potencia. El

Ubuntu honra este cuerpo colectivo que sostiene a la comunidad.”

(Andrade & Quiñonez, 2025, p. 83)

En esta investigación, la reexistencia se comprende como una práctica que desborda la simple representación de acciones “transformadoras”, se inscribe en el terreno de la creación cultural y epistémica, mientras la resistencia (abordada en el capítulo anterior) se configura como un conjunto de acciones que confrontan y desafían el racismo y la colonialidad, por esto la reexistencia va más allá, propone, inventa, teje alternativas desde la propia diferencia cultural, como lo ha señalado Catherine Walsh (2017), la reexistencia implica un proceso creativo y transformador que redefine las relaciones de poder desde las epistemologías y prácticas de los pueblos. En este sentido, reexistir no es solo responder a la agresión, sino construir activamente otros modos de ser, estar y conocer en el mundo.

La reexistencia se distingue de la resistencia porque no se agota en esa denuncia o en la confrontación; no se trata únicamente de decir “no” al racismo, sino de decir “sí” a formas propias de vida, de organización, de creación artística y del reconocimiento de saberes ancestrales. A su vez, es la capacidad de las comunidades afrodescendientes para convertir la adversidad en potencia creadora: transformar la tragedia en canción, la carencia en invención, el estigma en orgullo; y dialogar directamente con la filosofía Ubuntu en tanto, es también un acto de memoria y de futuro, es honrar a los ancestros y, al mismo tiempo, abrir caminos para las infancias que están y vendrán.

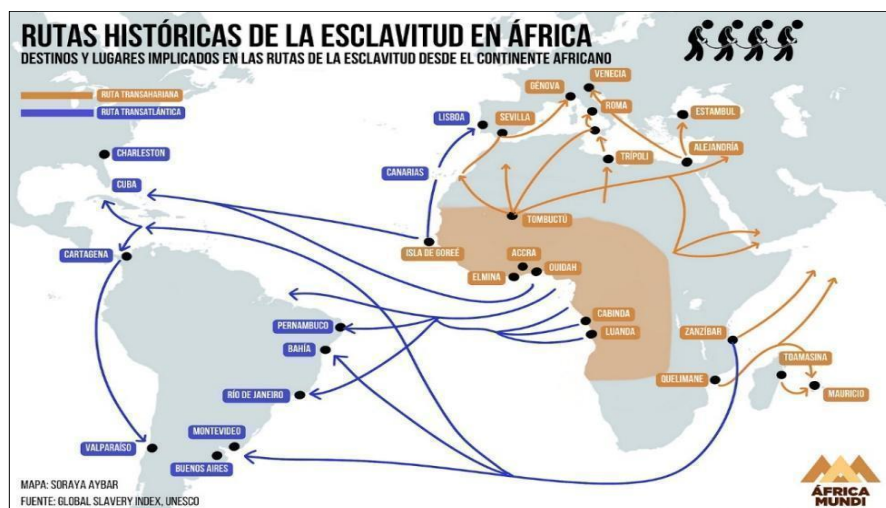
La reexistencia no es un concepto nuevo, sino una práctica ancestral de las comunidades negras frente a la deshumanización, esa que propone Walsh y Bonil, desde los primeros actos de esclavización en la trata trasatlántica en el siglo XVI; los pueblos africanos lograron construir

formas de oponerse de alguna manera a sus opresores y colonizadores, desarrollando códigos únicos y propios de comunicación, tales como el canto, narraciones, oraciones, proverbios todos de tradición oral, lo cual logró preservar la memoria colectiva, aún luego de ser desplazados a cientos de lugares en el mundo, dentro de las bodegas de los barcos esclavistas en condiciones completamente denigrantes, amarrados-as con cadenas de cuello, manos y pies, sin acceso a condiciones de higiene, alimento, separados de sus familias y en ocasiones en medio de miembros de sus comunidades fallecidos-as. (Walsh C. , 2017, pág. 172), (Bonil Gómez, 2022).

La reexistencia, como lo ha planteado Walsh (2017), va más allá de la oposición al sistema opresivo y se inscribe en el terreno de la creación cultural y epistémica, de igual forma Mendizábal (2012) ha profundizado en esta idea al señalar que la oralitura es el dispositivo comunicacional como lenguaje-nación:

“...que expresa la experiencia de un pueblo oprimido (...) ...y que encierra un cosmos y transporta la memoria y el bagaje de los ancestros...” (Mendizábal, 2012, p. 96).

Imagen 8. Rutas de desplazamiento de las comunidades afrodescendientes.



Fuente: <https://www.africamundi.es/p/rutas-historicas-de-la-esclavitud>

Es de reconocer la astucia, inteligencia y primeras formas de liberación de las comunidades, quienes tuvieron que “adaptarse” o “mimetizarse” en la sociedad opresora, no como acto de sumisión, sino como estrategia de reexistencia, adoptando aparentemente su cultura, sus prácticas religiosas, sociales y hasta educativas, para poder continuar con sus costumbres de manera “clandestina” como se ha referido antes, tal como se expone en el periódico Oralidad, publicación de la UNESCO (2005, pp. 37-39).

En esos avatares del pueblo negro, la lucha por mantener su identidad, costumbres, e intentar sostener de manera su filosofía, se materializa en el “*sincretismo*” a nivel mundial, desde la práctica de la filosofía Yorubá, que, en países como Cuba desde el culto a los orishás, cultos que se asociaron a santos católicos, en medio de la pervivencia, suceso que fue indagado e investigado desde sus practicantes por Lydia Cabrera :

“Persiste en el negro cubano, con tenacidad asombrosa, la creencia en la espiritualidad del monte. En los montes y las malezas de Cuba habitan, como en las selvas de África, las mismas divinidades ancestrales, los espíritus poderosos que todavía hoy, igual que en los días de la trata, más teme y venera, y de cuya hostilidad o benevolencia siguen dependiendo sus éxitos o fracasos.” (Cabrera, 1954, pág. 17)

En diversos contextos de la diáspora africana, las comunidades afrodescendientes incorporaron elementos del catolicismo impuesto por los colonizadores, lamentablemente ese sincretismo incidió de manera directa en las formas, las construcciones sociales y espirituales de las comunidades, generando una mezcla que, de alguna manera desdibuja la historia y su origen creando una nueva práctica religiosa. (Leyva, 2025, págs. 10-29)

Es importante señalar que, esto no fue un hecho exclusivo en Cuba; tal como se relata extensamente en la revista Oralidad de la UNESCO (2005), las prácticas africanas, especialmente las espirituales, se desplegaron en otros países, por ejemplo, en México.

Si bien no se inició la práctica de la religión Yorubá en el período de la trata, debido a la poca presencia de personas esclavizadas y a la resistencia de las comunidades indígenas en el territorio, después de la migración de cubanos y cubanas a países de Centroamérica, los medios de comunicación y el auge de la música⁵, con la interpretación de artistas reconocidos y reconocidas como Celia Cruz, La India, Mercedita Valdés, Celina, entre otros, además de las composiciones de orquestas del género de la salsa, como los hermanos Lebrón, entre otros, y el arte, permitieron que se reconocieran otras formas de entender y habitar el mundo. Se puede observar en detalle esta situación a continuación en un fragmento de una entrevista realizada a un iniciado:

“Babalawo Guillermo: Pues mira, llega por todo el esclavismo que trajeron los europeos, ellos les pusieron cadenas a los negros y los mandaron para Cuba, después no pudieron volver a su tierra nunca más y dejaron sus creencias en Cuba, y ya en el continente se empieza a hacer una mezcla. Esta religión se mezcla y se sincretiza con la católica por obligación de los europeos, a los negros no les quedó de otra porque, o se convertían en católicos o los mataban prácticamente, como a los Indios en Cuba. Entonces, a los Yorubás no les quedó más que someterse y esconder sus creencias, algunos hacían huecos en las paredes metiendo sus santos que eran piedras pues porque no había material para crear sus santos más que rocas y algunos trozos de madera, pero has de cuenta que los escondían detrás de las imágenes católicas, así cuando rezaban, lo

⁵ <https://semanariouniversidad.com/opinion/aguanile-mai-mai-en-america-latina-bailamos-y-cantamos-santeria/>

hacían tanto a la imagen católica, como a sus Orishás y así engañaban a los blancos para evitar que los reprendieran,” (García Cuahua, Hernández Ramírez , & Jaime Jiménez , 2024)

El arribo de las comunidades afrodescendientes trajo consigo una forma particular de entender y habitar el mundo. Para ellas, la 'historia otra' es la inmortalización de su cultura a partir de la representación de su territorio, sus deidades y, en especial, la práctica 'silenciosa' de la fe. En su obra *Changó, el gran putas* (2020), Zapata Olivella no solo otorgó un lugar privilegiado a la memoria oral de la africanía, sino que, además, enalteció las prácticas rituales del pueblo afrodescendiente, erigiéndolas como la base fundamental de su identidad:

“Detrás del universo narrado está África, cuya invención mítica, pero también histórica y utópica, cumple un papel clave para la resistencia y la libertad de los esclavizados. De esa África histórica y sus religiones proviene la fuerza espiritual de los esclavizados, los ancestros protectores y los dioses de la mitología yoruba cifrada en los “owe”, los proverbios de las Tablas de Ifá, en los que aparecen prefigurados el destino de ese peregrinaje, sufrimientos y asombros de tantos millones de esclavizados. En África, el culto a los orichas y a Ifá están interrelacionados.” (ZAPATA, 2020. p.34)

Así mismo, Andrade & Quiñonez(2025), relatan y refieren el reconocimiento de las prácticas espirituales en el marco de la fe, revelando además la necesidad de oralidad y resguardo de sus creencias con el propósito de “salvaguardar” la identidad, el poder místico, la conexión sagrada con sus ancestros, sería esto lo único que la supremacía blanca no pudo arrebatar o eliminar:

“Ante la represión colonial que prohibía los cultos africanos, los pueblos afrodescendientes desarrollaron un proceso de adaptación religiosa que dio lugar a formas sincréticas como el candomblé, la santería, el vudú, el palo monte, entre otros. En estas prácticas, los orishas africanos se fusionaban simbólicamente con los santos católicos, permitiendo la preservación de la espiritualidad ancestral bajo un velo tolerado por los colonizadores. Esta estrategia no solo protegió las prácticas religiosas, sino que creó un universo espiritual nuevo, mestizo y profundamente afrodiaspórico” (Pág. 65)

En el caso particular de Colombia, la presencia y práctica de la religión Yorubá, se debe decir que no es un ejercicio fácil, pues si bien es un estado “laico”, que permite diferentes prácticas religiosas, no se encuentra documentada la llegada, de lo que si se tiene referencia, es de la inclusión de la experiencia de las mujeres en los procesos de curación, sanación y espiritualidad donde las curanderas afrodescendientes usaron hierbas y cantos, enmascarándolas como “remedios caseros” lograban atender a los «amos», quienes tomaban esos saberes para su beneficio, bajo un velo tolerado pero sin legitimarlo de manera pública, sin duda considerando lo anterior, se evidencia cómo se configura y se ejerce la filosofía Ubuntu, pues sin los otros-as las comunidades negras hubiesen sido exterminadas, no hubiesen logrado mantenerse organizados-as, creando vínculos desde la fe con sus ancestras-os, afirmando su IDENTIDAD.

A pesar de ello, la oralidad como ejercicio emancipatorio en las comunidades, es supremamente importante, porque enaltece el lugar de sus saberes propios en áreas como la medicina tradicional, si se comprende como una herramienta decolonial, lamentablemente resultó siendo un arma de doble filo, se evidenciaba que los saberes heredados y practicados por

las comunidades africanas, se usaron para la diversión, la burla, recreación de los colonizadores relegando así la cultura ancestral a un concepto meramente folclórico fortaleciendo así el racismo epistémico en palabras de Fanon, como “supersticiones”.

En ese sentido, y en consecuencia con lo expuesto por Fanon, se reitera la incidencia del trabajo de Zapata (2020) en relación a la existencia, resistencia y para este caso reexistencia de las comunidades afrodescendientes, es imprescindible mencionar la tradicional oral como medio de conservación más allá de la memoria, es un elemento dinamizador de la cultura, las prácticas, los saberes pero por sobre todo de la identidad que se teje al interior de las comunidades, que en últimas es la acción transformadora y emancipatoria ante la imposición de occidente, Zapata enuncia de manera sistemática la influencia y relación de la fe en sus deidades, como fuerza poderosa para la supervivencia:

“Los fragmentos de esta memoria épica se recomponen en Changó, el gran putas, vasto rompecabezas armado a través de un código de representación que permite hablar “desde adentro” de la humanidad de los africanos y afrodescendientes.

De mil maneras, África aparece de principio a fin en Changó, el gran putas, como un tributo a ese continente.” (2020. p.38)

Por otro lado, el concepto de reexistencia, acuñado por Walsh (2017), y algunos de los autores presentes en este ejercicio de investigación, el acto de reexistencia implica un proceso creativo y transformador, que busca redefinir las relaciones de poder y construir futuros posibles desde las epistemologías y prácticas de los pueblos, desde sus agencias y reivindicaciones, por lo que se hace indispensable dotar de sentido el término de ORALIDAD, más allá del acto de “hablar”

como medio de socialización con las y los otros, para este caso, se enuncia desde la posibilidad de nombrar lo invisible y hacerlo memoria colectiva:

“A la par, la oralidad como instrumento de rescate de la inclusión étnica, ha sido objeto de atención por parte de Mary Grueso, en cuyos textos “hablados” resalta la forma en que a través de la diáspora africana puede reivindicarse la cultura afro, en Colombia.”
(p.5)

En relación con lo anterior, para el caso de Colombia, una muestra de reexistencia desde la época de la esclavización, son las comunidades que lograron permanecer en sus territorios y conservar además su código de comunicación, entre estos se encuentra Basilio de Palenque, fundado en 1603, donde a través de la oralidad lograron preservar el lenguaje “ri palengue” y todas sus costumbres ancestrales desde la cosmogonía bantú, y es en ese ejercicio de la reexistencia, que se logra romper las «cadenas» del amo en la práctica de lo que se reconoce y defiende como propio, se reelaboran como actos políticos, pues ya no se es llevado-a a la horca o quemadas-os en la hoguera en la plaza del pueblo por SER:

“Hablar de lengua palenquera, entonces, no es circunscribirse únicamente a los aspectos gramaticales y estructurales que la constituyen, sino pensar en un conjunto de elementos solidarios que recogen las maneras de ser, sentir e interpretar las realidades propias de una comunidad que aún mantiene sus legados ancestrales, evidenciados en las dinámicas de uso de sus hablantes y en la gran gama de prácticas tradicionales que todavía perviven. En este sentido, la lengua se constituye en una construcción cultural altamente arraigada entre sus hablantes y en una posibilidad para el establecimiento de imaginarios y cosmovisiones.” (SIMARRA OBESO, 2009)

La oralidad no solo fue el medio de comunicación de las comunidades afrodescendientes, como ya se ha mencionado, es la huella de los antepasados en el presente y en el futuro, el conjunto de símbolos, códigos y acciones que permiten la pertenencia e identificación con el territorio, el contexto, la familia y la ancestralidad. Parafraseando a Zapata Olivella (2020, p. 633), aunque el lenguaje sea el patrimonio de la tribu, para cada quien es una conquista personal, y esa conquista se forja en la experiencia viva del sujeto: en el caso del autor, en el tono grave de Dios que aprendió a oír en los velorios de su abuela rezandera, en el freno de la gramática que le impuso su padre maestro, y en los nombres del agua, los pájaros, los frutos y las estrellas que le enseñaron los campesinos de su geografía rural, mostrándonos que la oralidad es, a fin de cuentas, ese hilo que teje lo colectivo con lo más íntimo de cada ser.

Según lo antes mencionado, la oralidad en la interacción con las y los otros no se desarrolla exclusivamente en la narración de las experiencias, es situada en contexto y conexión directa con la naturaleza, los conocimientos y saberes de las comunidades en particular de las mujeres al interior de su comunidad, esto se ve reflejado en la medicina tradicional, que ha sido transmitida de generación en generación. Esto sin duda refleja, la multiplicidad de formas de sanación, como recurso inmediato a la ausencia de sistemas de salud que garanticen el derecho a la misma. Esto no solo es una opción que atiende las necesidades de los miembros en la comunidad, sino que permite conocer, reconocer y reivindicar a las y los sabedores dentro de la sociedad, a pesar de los intentos fallidos de occidente y el sistema medico tradicional en “desvirtuar” o devaluar los procesos medicinales ancestrales.

A esto se suma lo expuesto por Villalobos Q. (2019) en su investigación, La partería: una perspectiva feminista sobre el cuidado, donde narra algunas de las situaciones en las que las parteras fueron criminalizadas, hostigadas y negados sus aportes en el cuidado; no obstante y

pese a que la medicina occidental impuso el modelo de salud basado en la ciencia, gracias a la persistencia, la identidad, la defensa de sus prácticas y conocimientos, el Congreso de la República de Colombia reconoció, aunque después de siglos de maltrato y deshumanización, las prácticas culturales, sociales y espirituales de las comunidades afrodescendientes, como formas de organización, saberes ancestrales, expresiones orales y rituales que hacen parte de lo que hasta hoy es Colombia. (pp. 30-32)(pp.51-54)

Imagen 9. *Herbario parteras del pacífico*



Fuente: <https://www.asoparupa.org/herbarioparteriatradicionalafropacifica/>

Imagen 11. *Hitos en la historia de las comunidades afrodescendientes No. 2*



Fuente: elaboración propia.

Anteriormente, se ha profundizado en las causas, consecuencias y apuestas de la oralidad, los saberes ancestrales la conexión con la espiritualidad y diáspora de las comunidades afrodescendientes a los diferentes territorios en el mundo, sino que se hace pertinente enunciar que, dentro ese bagaje y acervo cultural, se encuentran inmersas las prácticas educativas de las comunidades afrodescendientes, claro es necesario deconstruir los conceptos de educación tradicional o hegemónica para lograr comprender una educación otra, que permita reconocer los aportes de la Africanía y sus descendientes a lo que hoy se ha venido trabajando y configurando como interculturalidad.

Para ello, como primer ejercicio y en el marco de esta investigación se retoma la oralidad, para este caso las oralituras⁶, como contribución a la resignificación de la identidad

⁶ Las oralituras para esta investigación se toman desde la posibilidad de reivindicación de las comunidades afrodescendientes, en especial de autoras que han retomado la memoria, la experiencia de las infancias en el marco de las prácticas racistas en la sociedad. Las oralituras en este trabajo se consideran como una forma de resistencia y reexistencia, usando la escritura en la literatura infantil, de manera intencionada por parte de las autoras, en otros textos emergen posteriormente en el Análisis temático cualitativo, pues evocan las tradiciones y prácticas culturales de cada una de las autoras y sus contextos familiares, educativos, sociales entre otras.

afrodescendiente; en este sentido, es indispensable que los escenarios educativos, en particular las escuelas se consideren en escenarios de reparación histórica, donde la historia de la esclavitud, la resistencia y la contribución de los afrodescendientes sea contada desde una perspectiva propia, porque lamentablemente es en la infancia donde se continua reproduce el racismo, como lo menciona Castillo (2011):

“el racismo hace parte de la historia de la escuela, y la escuela hace parte de la historia del racismo.”(p. 2)

Desde la educación infantil, es necesario comprender las diferentes dinámicas (sociales, culturales, educativas, familiares, entre otras) de la infancia, tal como se ha expuesto, si se consideran aspectos trascendentales del contexto, más aún en las urbes a donde migran un sinnúmero de ciudadanos y ciudadanas afrocolombianos-as, desarraigados-as de sus tierras y costumbres; la educación se convierte pues en el eje dinamizador e integrador de las culturas, la comunidad, los lenguajes y prácticas dentro de un «salón» de clases. Sin duda este es el epicentro de la lucha contra la segregación, el racismo y la discriminación, siendo posibilitando otros diálogos, otras formas de interacción y socialización, donde se ponen en el centro todas las voces y experiencias, las que soportan y estructuran las oralidades como herramienta transformadora, porque como refiere hooks, la Educación es una Práctica de la Libertad:

“Un estudiante negro que escribió que iba a “amarme ahora y siempre” porque nuestras clases habían sido una danza, y él adora danzar:

Adoro danzar. Cuando era un niño, danzaba en todos lados. ¿Por qué caminar cuando podés girar por todo el camino? Cuando yo danzaba mi alma corría libre. Yo era poesía. En las excursiones al almacén con mi madre los sábados,

podía bailar, bailar, bailar, girar empujando el carrito de compras entre las góndolas. Mi mamá me miraba y decía: “niño, basta de danza.

La gente blanca van a pensar que eso es todo lo que somos capaces de hacer”. Yo paraba pero cuando ella no estaba mirando yo daba un rápido paso de baile o dos. No me importaba lo que los blancos pensaban, sólo adoraba danzar danzar-danzar. Todavía bailo y sigue sin importarme lo que la gente piensa, sea blanca o negra. Cuando bailo mi alma es libre. Es triste leer sobre hombres que dejan de bailar, que dejan de hacer tonterías, que dejan de permitir que sus almas vuelen libres... Creo que, para mí, sobrevivir entero significa nunca dejar de danzar.
“(pp.254-255).

- **Contar la historia no contada, es hacer justicia y memoria.**

Imagen 12. Maestra leyendo historias de África



Fuente: imagen generada con IA en aplicativo CANVA.

“La herencia africana no se limita a lo visible: es profunda, cotidiana, muchas veces silenciosa. Vive en los gestos de hospitalidad, en las formas de cocinar, en los remedios de las abuelas, en las canciones de los niños, en las fiestas populares, en las trenzas, en el tambor. Esta herencia ha sido sostenida por siglos gracias a la transmisión oral y a la práctica colectiva, incluso en contextos de opresión.” (Andrade & Quiñonez, 2025, p. 83)

Cuando se enuncia la Oralidad en la diáspora afrocolombiana, se hace desde las y los autores descendientes de las Africanía, entre ellos como se ha reiterado, Manuel Zapata Olivella (2020), antropólogo y folclorista, considerado el representante más importante de los estudios relacionados con la literatura afrocolombiana, a través de sus trabajos se ha dado a conocer el camino de la reivindicación para liberarse de todas las influencias que niegan la grandeza de todos los seres humanos, especialmente la del pueblo negro, de igual manera su obra Changó, el gran putas pone en conocimiento de las y los lectores, las creencias del pueblo Yorubá, invitando y narrando la diáspora africana en todo el continente americano, otorgando un lugar diferente desde el lenguaje a la resiliencia, supervivencia y lucha del pueblo afrodescendiente, no solo como sobrevivientes de la barbarie:

“Están nadando en una saga, esto es, en mares distintos, en cinco novelas diferentes – “los orígenes”, “El muntú americano”, “La rebelión de los vodús”, “Las sangres encontradas” y “los ancestros combatientes”-. Todas ellas con unidad, protagonistas, estilo y lenguaje propios. Su única ligazón son los orichas africanos y los difuntos padres

nacidos o muertos en América que no reconocen los límites de los siglos, ni de las geografías o de la muerte.” (2020, pág. 61)

Con lo anterior, se evidencia que las oralituras como actos de reexistencia, se configuran con la premisa de ser contadas por quienes posterior a ejercicios de reflexión frente a su historia, sus antepasados y las formas como habitaron el mundo, se han reconocido como eslabones de la herencia africana, no desde el silencio o normalización de lo acontecido, sino poniendo a disposición sus habilidades al servicio de la memoria histórica. Esto no sería posible, sin líderes en cada una de los procesos organizativos, políticos, sociales y educativos, quienes de acuerdo a sus reivindicaciones y apuestas y contexto podrían decir qué se quiere visibilizar, construir o poner el diálogo en el marco de la educación, que por supuesto debe atender a la transformación de los supuestos impuestos por occidente.

Entonces, la oralitura no es un simple relato, es una forma de comunicación situada que toma en consideración eso que “ nombra ” pero no sé legítima en las prácticas educativas, si se analizan los conceptos de la educación tradicional, que durante siglos ha narrado la historia en el marco de vencidos y vencedores, libertadores y liberados, territorios “ conquistados ” y pueblos violentados y muy a propósito víctimas de crímenes de lesa humanidad, cómo recientemente ha declarado la ONU⁷ , el miércoles 25 de marzo de 2026:

“...9. Pide la restitución inmediata, sin trabas y sin costo alguno de los bienes culturales, objetos de arte, monumentos, piezas de museo, artefactos, manuscritos y documentos, así como de los archivos nacionales que tengan valor espiritual, histórico y cultural o de otro tipo para los países de origen, e insta a que se refuerce la cooperación internacional

⁷ <https://news.un.org/es/story/2026/03/1541279> ;
file:///C:/Users/USER/Desktop/A_RES_80_250-ES.pdf

en materia de reparación por los daños causados, reconociendo que ello contribuye a la promoción de la cultura nacional y al disfrute de los derechos culturales por parte de las generaciones presentes y futuras...”

Así las cosas, es de vital importancia hoy, acudir al cumplimiento de las normas establecidas, esto no hubiese sido posible sin la denuncia, movilización y acciones de exigencia realizadas por las comunidades afrodescendientes a nivel mundial, hoy el mundo está llamado a reparar y recuperar las memorias de los pueblos, a rescatar las memorias usurpadas a través de la historia oficial, y en ese camino es responsabilidad de la educación como institución adoptar y promover espacios de reconocimiento de esa historia “otra”.

Por ejemplo, en el caso colombiano los modelos educativos han tendido a responder a lógicas estandarizadas y descontextualizadas, basadas en cifras, índices, pero no a favor de propiciar verdaderos aprendizajes situados, reales y emancipadores, tal como lo expone García (2011), las comunidades han optado por construir y dotar de sentido su sistema educativo:

“En el campo etnoeducativo, se construye “casa adentro” cuando los componentes del proyecto se discuten y se acuerdan por los miembros de la comunidad, y solo por estos, en un ejercicio de autodeterminación.” (p.5)

En consecuencia, resulta imprescindible dar lugar a las otras formas de narrar la historia, nombrando a quienes vivieron no sólo los horrores de la trata, sino las múltiples historias de resistencia desde la cultura, el arte, la música, y sus propias formas de ser en el mundo. Se requiere de visibilizar las narrativas de las y los afrodescendientes, desde un lenguaje propio, desmitificar la idea de “raza” asociado a la supremacía blanco, que la sociedad y en particular la

escuela se convierta en un espacio de todas y todos los que la habitan, transitan y construyen en comunidad.

En ese entendido, la escuela en sí misma no se transforma hasta que no se transforme el sistema educativo, desde la raíz, proponiendo otras prácticas educativas, otros textos, otros lenguajes, incluyendo y reconociendo que el racismo existe y se encuentra encarnado en las fibras de quienes construyen y proponen el “currículo”, “guía”, “taller”, el activismo cultural, que solo permite instrumentalizar la diferencia, ahondando en la segregación y folclorización de las comunidades afrodescendientes e indígenas; cuando no se nombra permanentemente en la escuela a las y los otros, como habitantes de esta, sino como “actores” y representación abusiva de sus pueblos, ejemplo de ello es el mal y detestable día de la raza, actividad que deja ver el racismo de manera explícita en la escuela, donde a las y los niños afrodescendientes e indígenas se les ridiculiza, intentando “reconocer” y narrar la historia del “descubrimiento” de América, Fernández Guissao, 2016, hace referencia a esa invisibilización:

“Es la escuela la que debe asumir, desde la diversidad efectiva, su rol de formadora de sujetos de derechos que poseen habilidades, aptitudes, actitudes y capacidades propias heredadas o adquiridas siendo garante de una lectura crítica frente a lo que se le ofrece y lo que necesita en aras de protegerse de una transposición cultural. De hecho, la Etnoeducación vista desde las variables de acciones afirmativas, cultura, resignificación, política pública y/o caracterización de la población afrodescendiente, ha permitido trabajar en función de desarrollar las necesidades propias y no de acuerdo a las heredadas sobre lo que deben o no hacer.” (p. 44)

De la misma manera, la escuela y la sociedad aislada de la realidad y la historia de los pueblos afrodescendientes, han reproducido una imagen de su comunidad, en los textos escolares, los libros de “historia” entre otros, pues solo se limitan a mostrar de manera básica a personas esclavizadas, con la representación de sumisión, dolor, represión que vivieron hace siglos, donde además se muestran a los esclavistas como los “salvadores”, Mena (2017) lo describe muy bien su artículo Identidad y diversidad en América Latina y el Caribe:

“La muerte de un mayor afro o de un taita indígena es la muerte de una enciclopedia, de una biblia de sabiduría, la pérdida de un disco duro repleto de conocimiento ancestral; pero occidente literario siempre exaltó y veneró la sabiduría escrita, no la oral, entonces eran salvajes y bárbaros los descendientes de indígenas y africanos cuando estaban nutriendo el castellano de Cervantes con acepciones como: Caimito, Batea, Guadua, Timbi, Macondo, Cucú, Coyotes, Guacamole, Nopal, Mondongo, etc...(pág. 15)

Con lo anterior, es de vital importancia resaltar el lugar que ocupa Benkos Biohó en la construcción de una nueva forma de narrar la resistencia desde el territorio, la cultura y la emancipación del pueblo negro. El liderazgo de este guerrero africano, trascendió de las cadenas a la LIBERTAD de muchas personas esclavizadas por el yugo español, quien, tras escapar, lideró la fuga de su gente para conformar el primer Palenque en Colombia, su legado es la liberación de los cuerpos, las mentes y la historia de África en el país. Esto sin duda, permitió a las comunidades afrodescendientes mantener viva su lengua, que además es de subrayar no era una sola, debido a la trata y a los múltiples lugares donde se encontraban las personas esclavizadas, se desplegó a todo el mundo las lenguas de cada uno de sus pueblos, y San Basilio de Palenque no fue la excepción, Wabgou (2018), expone claramente la importancia de ello:

“La invención del palenquero como lengua franca es el intento de buscar un punto de convergencia para buscar la libertad y afirmar la identidad; sin comunicación común hubiese resultado casi imposible unificar el proyecto del fin de la servidumbre de los afros aquí en América [...] El espíritu de la resistencia sólo adquirió unidad y cohesión por la invención de una lengua afrocolombiana que rememoraba la lejana, pero siempre presente riqueza lingüística-cultural africana de infinidad de lenguas y de un sinfín de tradiciones.”. (p. 104)

También lo exponen Rodríguez & Quintero (2025) en su artículo, oralidad y resistencia en la diáspora del Afropacífico colombiano:

“A la par, la oralidad como instrumento de rescate de la inclusión étnica, ha sido objeto de atención por parte de Mary Grueso, en cuyos textos “hablados” resalta la forma en que a través de la diáspora africana puede reivindicarse la cultura afro en Colombia. Como consecuencia de una tragedia familiar, desde 1945, Grueso (2019) se adentró en el mundo de la poesía, con la que se destacó en los años 90 como representante de la poesía femenina negra del país. En la poesía de esta autora, referente de la oralidad y la escritura del Pacífico, emergen las huellas africanas que se convierten en un imaginario gráfico del sentir, de las formas de vida, de la idiosincrasia y de la cultura del Pacífico colombiano. Grueso (2019) invita a que, en el marco de los elementos generados por los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se difunda esta oralidad, a fin de contribuir en la preservación del acervo cultural de la población afrocolombiana desde la ESCUELA.” (p.5)

Como ha expuesto a lo largo del texto, las oralituras surgen como apuesta situada y en el marco de la reivindicación de la educación “otra”, no en el estricto cumplimiento de la literatura formal, pero si desde la narrativa mediada por la escritura, con una intencionalidad expresa de reivindicar los saberes, tradiciones y cultura de las comunidades afrodescendientes, particularmente en la escuela y la educación de las infancias.

Esto considerando que, los profesionales de la educación, en particular quienes trabajan con niños y niñas, y especialmente desde la propuesta de Educación Intercultural, encuentran en las apuestas de las Oralituras, y para este caso las Oralituras afrocolombianas infantiles, una herramienta enriquecedora; pues permiten conocer y reconocer cómo las historias y legados culturales contribuyen a la construcción de la identidad de las infancias afro.

Así pues, el concepto de oralitura no pretende ser una simple “transcripción” de lo oral a lo escrito, sino un espacio en contexto, con mediación de la experiencia de quienes narran, escriben con intencionalidad y vinculado a lo comunitario, no podría reducirse a un acto sistemático de escritura de una historia, pasa por el cuerpo, los saberes y memoria colectiva; allí la sonoridad, la repetición y el vínculo con las y los otros juega un rol protagonista, se preserva a lo largo del tiempo y lugar. Es así que, Toro Henao (2014) distingue unas diferencias entre la oralitura indígena, la oralitura afrocolombiana y la tradición oral, resaltando la influencia hispánica, en el caso de la oralitura afrocolombiana se trata de formas artísticas exclusivamente orales de las comunidades afrodescendientes del Pacífico y del Caribe, que cumplen una función estética y folclórica, esta última de gran importancia pues se convierten en el medio que permite sostener la memoria colectiva (2014, p. 240-241).

De igual manera, Castillo Díaz (2021) en su tesis sostiene, realiza un recorrido teórico y conceptual alrededor del concepto de Oralitura, en este trabajo, expone las diferentes

características e influencias de la oralidad y literatura afrocolombiana, se parte de la oralidad desde las narrativas meramente orales en las comunidades indígenas y afrodescendientes, pero con la premisa que a pesar de esta “condición”, se reconocen formas de “escritura” situada que permite a las infancias reconocer las prácticas culturales, luchas y reivindicaciones mediadas por la intencionalidad de sus narradores-as:

“La oralitura es una forma en la que los pueblos afrocolombianos han podido estructurar sus pensamientos y saberes en estructuras semánticas y gramaticales complejas que se comparten a través de relatos, poemas, cuentos, rondas infantiles, canciones, fábulas, entre otras que, si bien algunas se han escrito para ser conservadas y transmitidas a otras comunidades, no es un requisito que tengan que estar materializadas con un soporte físico; precisamente la oralitura juega con la oralidad y la escritura al mismo tiempo, en palabras del poeta Elicura Chihuailaf «la Oralitura contribuye a la Paz porque es Memoria. Porque es diálogo entre el espíritu de la oralidad y el corazón de la escritura.» (Rocha, 2018, p.2) En otras palabras, con la oralitura se comparte con los otros conocimientos y relatos a través del habla, el canto y el texto, porque la escritura no es la única posibilidad que tienen las personas para enseñar y preservar las historias y los saberes.”(Pág. 35)

Para esta investigación, es preponderante retomar el planteamiento de Castillo Díaz (2021), e indicar que, los cuentos analizados en este trabajo (escritos por mujeres afrocolombianas), no se podrían denominar como “literatura” en el sentido de un producto escrito únicamente, sino como textos que conservan marcas de oralidad: canciones que hay que cantar, o tararear, arrullos que se repiten, estribillos que riman, preguntas que se hacen a las-os lectores como si estuviera en

una conversación; adicional a esto, se producen a partir de la palabra viva que se escribió desde las experiencias de las autoras o sus familiares, lo que les otorga un lugar, una intención y por supuesto una propuesta de hacer memoria a través de ellos. Por eso, al hablar de oralituras afrocolombianas infantiles, se hace referencia a esas narraciones que, aunque están plasmadas en la forma escrita, siguen siendo orales, su potencia no está solo en las letras, sino en la construcción de una “literatura otra” tal como lo expone Mendizábal (2012):

“...En efecto, hay otra “literatura”. Sin tener que anclarse en teorías ni estudios literarios convencionales, Zapata Olivella señala que tal literatura se la puede definir así: “Es el haber de las experiencias culturales que puede guardarse en la memoria o en el papel escrito” (Zapata 181). Es evidente que su definición es transgresora en la medida que ni se refiere a una forma de escritura, ni a obra de imaginación, ni a un modo característico y creativo de la lengua, etc. tal como otros estudiosos tratarían de conceptualizarla...” (p. 97)

En este sentido, las oralituras, son un concepto que combina la oralidad “tradicional” con la literatura escrita, siendo los principales medios a través de los cuales se construye la identidad, la resistencia y la memoria histórica. En el libro *Relatos Cimarrones* (Sánchez Jiménez, 2019), los actos de resistencia en los territorios del Pacífico Colombiano, que además son el medio por el cual se logra registrar y mantener viva la tradición oral de las comunidades. La resistencia, se convierte en el mecanismo que promueve e invita a los procesos de empoderamiento, especialmente en las infancias, factor imprescindible en la visibilización de su pueblo y las múltiples formas de habitarlo, vivirlo, significarlo e interpretar el mundo.

Es por eso que, dentro de las comunidades, cobran tanto valor los saberes de las y los mayores, quienes poseen los conocimientos de la tierra, el lugar, la medicina ancestral, las plantas, la geografía y las generaciones anteriores; a través de su lenguaje, sus prácticas y formas de organización, las nuevas generaciones conocen y reconocen su lugar en el mundo narrado por quienes lo han vivido. Desde esas memorias colectivas, se apropian no sólo de su territorio sino de su ser, para resistir y reexistir en los tiempos modernos, donde después de siglos aún se evidencian acciones discriminatorias, racistas y violentas, además de las acciones por parte de los estados y actores que se interesan por sus territorios, para despojarlos y beneficiarse a través de la minería, las fuentes hídricas, los accesos al interior del país, el contrabando y el conflicto armado, sus saberes medicinales, entre otros.

Así mismo, y en sintonía con las necesidades educativas y pedagógicas de las infancias, las Oralituras, especialmente las oralituras afrocolombianas infantiles, se establecen como medio de aprendizaje, constructor de saberes y conocimientos, aportando a las “normas”, “contenidos estipulados” y “estandarizados”, otras formas de ser Escuela y “aprender” de las y los otros. Desde la lectura de cuentos, narrativas del territorio, los signos, símbolos y prácticas familiares, los cuales se convierten en una posibilidad de reexistencia permanente para las infancias afro.

Esta herramienta educativa y pedagógica, pone en discusión, debate y reconocimiento que no se evidencia desde los textos de historia “oficial”, allí la escuela se convertiría en el mejor ejemplo de Educación Intercultural, Identidad e Inclusión, como diría hooks(2021), la revolución se vive y se hace en el aula:

“Para la gente negra, enseñar (educar) era un acto fundamentalmente político, porque estaba arraigado en la lucha antirracista. De hecho, mis colegios de primaria solo para

niños y niñas negros se convirtieron en el lugar donde viví el aprendizaje como revolución.” (pág. 23)

En definitiva, la oralitura infantil afrocolombiana no es solo un recurso didáctico ni una estrategia de inclusión; es un acto de justicia epistémica que devuelve a las infancias afrodescendientes el derecho a narrarse, a verse reflejadas y a construir su identidad desde el orgullo y no desde la vergüenza, un ejemplo de ello es la propuesta narrativa de oralitura de la poetisa Mary Grueso, quien a través de sus textos logra enaltecer desde un discurso positivo el autorreconocimiento e identidad de las infancias afrodescendientes, en palabras de Walsh (2013), como práctica insurgente de re-existir y re-vivir: *la palabra que no se calla, la historia que no se olvida, la memoria que se teje en comunidad.*

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: La mirada que teje el análisis crítico de las oralituras.

Imagen 13. Mujeres tejiendo la historia de África en América.



Fuente: OpenAI (2026), imagen generada por IA en ChatGPT.

*“Las mujeres afro
han sido insultadas, maltratadas
y que ni se hable de discriminadas,
Y ellas es lo que han hecho
pelear por sus tan nobles derechos.*

*Ellas lograron elevarse
a las cumbres más altas de este mundo,
y han sabido imponerse
a las oscuras cavernas errantes
de este planeta tan lleno de ignorantes.
¿Por qué deberían ser objeto de discriminación
y no ser reconocidas por su gran clamor?”
(Andrade y Quiñones, 2025. Pág. 114)*

El presente capítulo describe el procedimiento analítico empleado en esta investigación para el estudio de las seis obras que conformaron el corpus. Dicho procedimiento se sustentó en dos referentes metodológicos fundamentales: el análisis temático cualitativo, propuesto por Virginia Braun y Victoria Clarke (2006, 2022), y el análisis de la imagen como documento histórico de Peter Burke (2001). La articulación de ambos enfoques permitió abordar de manera integral los componentes textuales y visuales de las oralituras, así como los patrones de significado, las relaciones de poder, los estereotipos y las estrategias de resistencia presentes en ellas.

El análisis temático es definido por Braun y Clarke (2006) como un método⁸ para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos; esta definición conlleva una posición epistemológica clave, aquí los temas no son unidades objetivas que existen en los datos y que la investigadora simplemente descubre, son construcciones de la investigadora, guiadas por su posición teórica, su experiencia y su reflexividad.

⁸ <https://pdfcoffee.com/usando-analisis-tematico-en-psicologia-4-pdf-free.html>

En esa misma línea, se retoma a Mieles Barrera (2012), quien refiere la necesidad de las y los investigadores en lograr desarrollar metodologías que permitan analizar la información desde otras perspectivas. La autora señala que, “con el fin de organizar la información compilada y producida en el desarrollo de la investigación, guiar la comprensión o interpretación y hacer viable su recuperación y socialización, el investigador o equipo de investigadores requiere establecer criterios y formas de registro y sistematización de información; es aquí donde cobra sentido pensar en una alternativa como la planteada desde el análisis temático” (Mieles Barrera, 2012, p. 216). Esta perspectiva se articula con el enfoque adoptado en esta investigación, donde el análisis temático cualitativo propuesto por Braun y Clarke (2006) permite organizar y sistematizar los hallazgos a partir de las categorías conceptuales predefinidas, guiando la comprensión e interpretación de las oralituras infantiles afrocolombianas.

En esta investigación, el análisis temático cualitativo propuesto por Braun y Clarke (2006) se implementa con un enfoque deductivo: las categorías conceptuales de existencia, resistencia, reexistencia y oralituras (definidas a partir del marco teórico) constituyen la ruta para el análisis de las obras; esto significa que la lectura de los textos y las imágenes se realiza a la luz de estas categorías, observando cómo se enuncian las prácticas, los saberes y los discursos de las comunidades afrodescendientes, y desde qué lugar de enunciación se construyen. El análisis textual permite identificar en los diálogos, narraciones, cartas, canciones y glosarios los patrones de significado que se corresponden con cada categoría, así como las tensiones o ambivalencias que puedan aparecer cuando un mismo fragmento se asocia a más de una categoría. La articulación de ambos enfoques permite un abordaje integral de las oralituras, donde el marco teórico orienta la mirada, sin cerrar la posibilidad de que los temas emergentes enriquezcan y maten las categorías iniciales.

Tabla 1. Fases del análisis

METODOLOGÍA		
ENFOQUE CUALITATIVO GENERAL	ANÁLISIS DE IMAGEN	ANÁLISIS TEMÁTICO
● Interpretativo ● Situado ● Decolonial	● Imágenes como documentos históricos ● Estereotipos ● Relaciones de poder	● Patrones de significado ● Temas contruidos ● Enfoque inductivo - deductivo
FASES DEL ANÁLISIS	Fase 1: Selección de obras y familiarización con los datos	
	Fase 2: Generación de códigos iniciales, aplicación de matrices o rejillas de análisis	
	Fase 3: Búsqueda de temas y cruce categorial	
	Fase 4: Revisión, definición de los temas y cruce categorial	
	Fase 5: Producción del informe y/o construcción interpretativa y construcción del tejido.	

Fuente. Elaboración propia.

Para el análisis de las ilustraciones, la investigación retoma los planteamientos de Peter Burke en su obra Visto y no visto, El uso de la imagen como documento histórico (2001). Burke sostiene que las imágenes no son meros reflejos de la realidad, sino construcciones sociales que se generan de unos-as a otros-as, permeados también, como se refiere en el apartado anterior, al sistema de creencias de quien impone una forma de leer el mundo y sus interrelaciones. A esto el autor lo denomina “estereotipo”, eso que se “cree” desde el lugar de enunciación particular. Un

ejemplo de ello es la negación de las comunidades afrodescendientes desde su cosmovisión, pues para quienes les colonizaron solo y únicamente podrían tener alma al ser evangelizados-as o bautizados-as, y así encontrar la “redención”:

“El estereotipo puede no ser completamente falso, pero a menudo exagera determinados elementos de la realidad y omite otros. El estereotipo puede ser más o menos cruel, más o menos violento, pero, en cualquier caso, carece necesariamente de matices, pues el mismo modelo se aplica a situaciones culturales que difieren considerablemente unas de otras. Se ha observado, por ejemplo, que las imágenes europeas de los indios americanos eran a menudo compuestas, utilizando rasgos de indios de otras regiones para crear una imagen global simple.” (Burke, 2001, p. 158)

Desde esta perspectiva, el análisis de las imágenes en los libros de oralitura infantil afrocolombiana permite identificar si estas ilustraciones reproducen estereotipos raciales, tales como la “relación” de lo negro con la pobreza, el dolor o la sumisión; o si, por el contrario, los desafían construyendo representaciones dignas, diversas y dotadas de sentido para las infancias afrodescendientes. De allí que, en este trabajo, se revisen de manera detallada las ilustraciones de portadas e interiores atendiendo a su composición, colores, gestos, peinados, vestimentas, entornos, ubicación geográfica y relaciones entre personajes, contrastándolas con las categorías de existencia, resistencia, reexistencia y oralituras entre otros aspectos.

La combinación del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y el análisis de la imagen como documento histórico (Burke, 2001) constituye una metodología híbrida que permite abordar de manera integral los componentes textuales y visuales de las oralituras. Desde el

análisis temático, se parte de la identificación de patrones de significado en los textos: se codifican sistemáticamente los diálogos, las narraciones, las canciones y las preguntas al lector para agruparlos en temas que dan cuenta de las categorías de existencia, resistencia y reexistencia. Desde el análisis de imagen de Burke, se indaga por las representaciones culturales subyacentes en las ilustraciones, los posibles estereotipos raciales y las estrategias visuales de afirmación identitaria; ambos análisis se cruzan en 3 momentos: a. el análisis de las ilustraciones en cada texto, b. el análisis de los textos más significativos, y c. el cruce de las categorías; la intencionalidad de las-os autores, el lenguaje con que fueron escritos, las situaciones narradas y lo más importante el lugar de tensión entre el racismo estructural y la apuesta reivindicativa como acto político.

Como lo ha señalado Burke (2001), las imágenes se convierten en una plataforma de códigos visuales y comunicativos que, al ser analizadas desde la perspectiva del análisis temático, permiten identificar patrones de significado que complementan y profundizan el análisis textual. En cada uno de los libros analizados, cada elemento visual juega un papel importante en el curso de la narración: los colores, las imágenes de fondo, la “escenografía”, los gestos en cada uno de los personajes, todos ellos configuran representaciones culturales que pueden reforzar o desafiar estereotipos raciales.

Para realizar dichos registros de observación y análisis, fue necesario diseñar unas rejillas, las cuales se encontrarán en este documento como instrumento de trabajo durante la investigación, no se exponen a continuación, pues no estaban destinadas a ser el producto final. De acuerdo con esto, se explica el proceso que se siguió: primero el análisis sistemático obra por obra con tres rejillas, y luego el tejido de esos hallazgos en el texto final:

- a. Primer paso: familiarización con los datos (selección de obras y lecturas repetidas).

- b. Segundo paso: generación de códigos iniciales (aplicación de matrices de análisis de imagen, texto y categorías).
- c. Tercer paso: búsqueda de temas (cruce entre obras, categorías y autores).
- d. Cuarto paso: revisión y definición de los temas (refinamiento de los hallazgos).
- e. Quinto paso: producción del informe (abandono de las rejillas y construcción del tejido interpretativo).

De igual manera, las tres rejillas diligenciadas (análisis de imagen, análisis de texto y categorías) se incluyen como material anexo al final de este documento (Anexos 1, 2 y 3).

Este se desarrolló en cinco fases secuenciales, cada una de las cuales respondió a un propósito específico dentro del diseño metodológico general. Es importante mencionar que estas fases no fueron fijas, sino que mantuvieron entre sí un diálogo constante que permitió ajustar y profundizar los hallazgos a medida que avanzaba la investigación:

- **Primera fase: Selección de obras y familiarización con los datos.**

La primera fase consistió en la elección de las obras a analizar, tal como se ha venido mencionando, partiendo de unos criterios claves en dicha selección:

- Que las autoras en su mayoría fueran afrocolombianas.
- Que se evidenciaran conceptos de identidad, cultura, historia, costumbres, territorio de las comunidades afrodescendientes,
- Historias que mostraran a las infancias y su cotidianidad.
- Las imágenes y lenguaje situados.

Se eligieron las obras, Ashanty Color Piel (45 páginas) y Ashanty y sus Peinados (30 páginas) de Karent Rocío Cabezas Rosero; La Muñeca Negra (20 páginas) y Agüela se fue la nuna de Mary Grueso Romero (29 páginas); Rosa la Crespa de Indhira Serrano (28 páginas); y el libro digital interactivo Leilani. Historias contadas por la Infancia Afrocolombiana compuesto (90 páginas) producido por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas.

- **Segunda fase: Generación de códigos iniciales, aplicación de matrices o rejillas de análisis**

En la segunda fase, se codificaron sistemáticamente las características relevantes de los datos a lo largo de todo el corpus; para ello, se diseñaron tres rejillas de análisis que funcionaron como instrumentos relevantes en la observación, y en sintonía con los planteamientos de Peter Burke (2001), quien sostiene que las imágenes no son meros reflejos de la realidad, sino construcciones culturales cargadas de intencionalidad, estereotipos y relaciones de poder. En particular, Burke (2001) señala que cuando se produce un encuentro entre culturas distintas, lo más probable es que las imágenes que una hace de otra sean estereotipadas, exagerando determinados elementos de la realidad y omitiendo otros, y careciendo necesariamente de matices (p.158). Desde esta perspectiva, el análisis de las imágenes no se limitó a una descripción formal, sino que indagó por las representaciones culturales subyacentes, los posibles estereotipos raciales y las estrategias visuales de afirmación identitaria.

Para ello, se diseñó una rejilla de análisis de imagen que permitió registrar, de manera sistemática y homogénea para todas las obras del corpus, los siguientes aspectos: composición de cada ilustración, personajes, gestos y expresiones, peinados y accesorios, vestimentas, entornos geográficos y arquitectónicos, relaciones espaciales entre los personajes, y la presencia o ausencia de elementos que pudieran asociarse con representaciones estereotipadas o, por el

contrario, con rupturas de dichos estereotipos. La rejilla funcionó como un instrumento de observación controlada, que permitió evitar la impresión subjetiva no verificable y garantizar que cada imagen fuera analizada con el mismo nivel de detalle y exigencia.

- **Tercera fase: Búsqueda de temas y cruce categorial**

La tercera fase se concentró en el análisis de los componentes textuales de cada obra; para ello, se empleó el análisis temático cualitativo, propuesto por Virginia Braun y Victoria Clarke (2006), y se diseñó una rejilla de análisis de texto que permitió registrar de manera sistemática y homogénea para todas las obras del corpus los siguientes aspectos: diálogos entre personajes, descripciones de cuerpos y territorios, canciones y arrullos, glosarios, cartas, preguntas dirigidas a los lectores, y en el caso de los formatos digitales, elementos de oralitura como audios, enlaces y formularios interactivos. Este instrumento permitió identificar las recurrencias discursivas, las tensiones narrativas y las estrategias de resistencia lingüística presentes en los textos.

- **Cuarta fase: Revisión, definición de los temas y cruce categorial**

Una vez diligenciadas las matrices de imagen y texto para cada obra, se procedió a la cuarta fase: la aplicación de las categorías conceptuales definidas en el marco teórico; para ello, se diseñó una tercera rejilla organizada en torno a las cuatro categorías centrales de la investigación: *Existencia* (el reconocimiento, afirmación de la vida, la identidad y la cultura afrodescendiente en contextos de negación histórica), *Resistencia* (acciones que confrontan sistemas opresivos como el racismo y la colonialidad), *Reexistencia* (creación de alternativas

culturales y epistemológicas desde la diferencia cultural) y *Oralituras* (fusión de oralidad y literatura que preserva saberes ancestrales y formas narrativas no occidentales).

En esta rejilla, los hallazgos registrados en las dos primeras matrices fueron cruzados con cada una de las categorías, este cruce consistió en identificar en qué imágenes o en qué fragmentos textuales se manifestaba con mayor claridad cada categoría, así como en detectar tensiones o ambivalencias cuando una misma imagen o un mismo texto podía ser asociado a más de una categoría; a su vez esta fase permitió pasar del registro descriptivo a la interpretación analítica, en la medida en que las categorías funcionaron como lentes teóricos que organizaron y dieron sentido a la evidencia empírica recogida.

- **Quinta fase: Producción del informe y/o construcción interpretativa y construcción del tejido.**

La quinta fase consistió en un ejercicio de cruce que trascendió el análisis individual de cada obra, una vez que cada una de las seis obras contaba con sus tres rejillas diligenciadas (imagen, texto y categorías), se procedió a comparar sistemáticamente los hallazgos entre obras; este cruce buscó identificar recurrencias, diferencias y tensiones, entre estas *¿en cuáles obras aparecía con mayor fuerza la categoría de existencia?, ¿En cuáles la resistencia se manifestaba predominantemente a través de ciertas estrategias discursivas o visuales?, ¿Cómo se relacionaban entre sí las categorías en cada obra?*

Simultáneamente, los hallazgos fueron confrontados con los referentes teóricos que sustentan la investigación, la intención no fue aplicar las teorías de manera unidireccional, como si los textos y las imágenes fueran meros ejemplos de conceptos previamente definidos, por el contrario, se trató de establecer un diálogo en el que los hallazgos empíricos se integraron, matizaron y enriquecieron los planteamientos teóricos, tomando en consideración a autores como

Fanon (1963), Walsh (2017), hooks (2021), Quijano (2000) y Mignolo (2007), para lograr enlazar los análisis , hallazgos y profundizar en lo conceptual.

Igualmente, se realizó la escritura del texto articulado, que se encuentra en los capítulos de Resultados y Conclusiones, pues una vez que el cruce sistemático había permitido identificar los hallazgos centrales, se tomó la decisión metodológica de abandonar el formato de rejilla. Las rejillas cumplieron la función de instrumentos de trabajo, permitiendo un análisis riguroso, sistemático y verificable.

Por ello, los hallazgos fueron reorganizados en un relato articulado, donde las categorías no aparecen aisladas sino entrelazadas, donde las obras dialogan entre sí, y donde los referentes teóricos son convocados en el momento oportuno para iluminar o problematizar lo encontrado; este tránsito del formato de rejilla al texto articulado, permite pasar de la lógica del archivo (sistematizar) a la lógica del tejido.

- **Consideración final:**

El procedimiento descrito frente al análisis de imagen desde Burke, el análisis temático desde Braun y Clarke (2006, 2022), aplicación de categorías, cruce sistemático y construcción de texto articulado, no fue un ejercicio técnico, sino una respuesta a un posicionamiento epistemológico explícito, el de una investigación que se asume cualitativa, interpretativa y decolonial.

Tomando en consideración lo antes expuesto, se indica que esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para el análisis de narrativas, discursos y representaciones culturales en la literatura infantil afrocolombiana; este a diferencia de los enfoques cuantitativos que buscan medir y generalizar fenómenos, permite comprender los significados, las subjetividades y los contextos que atraviesan los textos y las imágenes, y en este

caso, indagar cómo las oralituras infantiles construyen identidad, transmiten memoria y proponen formas de resistencia y reexistencia, lo cual exige una aproximación interpretativa y situada.

Para abordar el componente textual de las obras analizadas, como ya se enunció en apartados anteriores, se realiza según lo propuesto por Braun y Clarke (2006, 2022), quienes definen el análisis temático como “un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos” (p. 79). Este enfoque reconoce que los temas no son unidades objetivas que existen en los datos y que el investigador simplemente descubre; son construcciones activas del investigador, informadas por su posición teórica, su experiencia y su reflexividad. Esta postura epistemológica es coherente con una investigación que se asume cualitativa, interpretativa y decolonial.

Desde esta perspectiva, el análisis temático permite identificar patrones de significado en los textos de oralitura infantil y también en los discursos escolares que los invisibilizan o folklorizan permanentemente a las comunidades afrodescendientes. La identificación de estos patrones permite develar cómo los textos se convierten en un acto de reproducción o resignificación del lugar de las infancias afrodescendientes como acto de resistencia y reexistencia en el aula. En este trabajo, se aplica esta herramienta a los diálogos, las narraciones en primera persona, las cartas, textos particulares y las canciones presentes en los libros analizados, identificando los temas y patrones mediante los cuales se afirma la identidad afrodescendiente o se denuncia la discriminación.

Para el análisis de las ilustraciones, la investigación retoma los planteamientos de Peter Burke en su obra *Visto y no visto, El uso de la imagen como documento histórico* (2001). Burke sostiene que las imágenes no son meros reflejos de la realidad, sino construcciones sociales que

se generan de unos-as a otros-as, permeados también como se refiere en el apartado anterior, al sistema de creencias de quien impone una forma de leer el mundo y sus interrelaciones, a esto el autor lo denomina “estereotipo”, eso que se “cree” desde el lugar de enunciación particular, un ejemplo de ello es la negación de las comunidades afrodescendientes desde su cosmovisión, pues para quienes les colonizaron solo y únicamente podrían tener alma al ser evangelizados-as o bautizados-as, y así encontrar la “redención”.

“El estereotipo puede no ser completamente falso, pero a menudo exagera determinados elementos de la realidad y omite otros. El estereotipo puede ser más o menos cruel, más o menos violento, pero, en cualquier caso, carece necesariamente de matices, pues el mismo modelo se aplica a situaciones culturales que difieren considerablemente unas de otras. Se ha observado, por ejemplo, que las imágenes europeas de los indios americanos eran a menudo compuestas, utilizando rasgos de indios de otras regiones para crear una imagen global simple.” (p. 158)

Desde esta perspectiva, el análisis de las imágenes en los libros de oralitura infantil afrocolombiana permite identificar sí estas ilustraciones reproducen estereotipos raciales, tales como la “relación” de lo negro con la pobreza, el dolor o la sumisión; o si, por el contrario, los desafían construyendo representaciones dignas, diversas y dotadas de sentido para las infancias afrodescendientes. De allí, que, en este trabajo, se revisen de manera detallada las ilustraciones de portadas e interiores atendiendo a su composición, colores, gestos, peinados, vestimentas, entornos, ubicación geográfica y relaciones entre personajes, contrastándolas con las categorías de existencia, resistencia, reexistencia y oralituras entre otros aspectos.

La combinación del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y el análisis de la imagen como documento histórico (Burke, 2001) constituye una metodología híbrida que permite abordar de manera integral situada de los libros, se analizan en 3 momentos: a. las ilustraciones en cada texto, b. los textos más significativos, y c. el cruce de las categorías; la intencionalidad de las-os autores, el lenguaje con que fueron escritos, las situaciones narradas y lo más importante, el lugar de tensión entre el racismo estructural y la apuesta reivindicativa como acto político.

Como lo ha señalado Burke (2001), las imágenes se convierten en una plataforma de códigos visuales y comunicativos, en cada uno de los libros analizados, cada uno de los elementos juega un papel importante en el curso de la narración, los colores, las imágenes de fondo, la “escenografía”, gestos en cada uno de los personajes... Burke hace referencia a una manera bastante particular de ver la infancia:

“Las fotografías de niños han sido analizadas a veces por los estudiosos de la historia social; uno de ellos señalaba, por ejemplo, que los niños de la calle de Washington iban bastante bien vestidos, pero que parecían tener pocos juguetes. Sin embargo, el empleo de las imágenes de niños que han hecho los historiadores ha servido sobre todo para documentar la historia de la infancia, en otras palabras, para documentar los cambios experimentados por la visión que los adultos tienen de los niños.” (p.131)

Considerando lo anterior, es indispensable enunciar la escuela como institución y poner en discusión el lugar que ocupa, y la incidencia en la labor de construir saberes, conocimientos y habilidades de las y los niños; que para este caso es el análisis que se pretende desarrollar.

La escuela es donde confluyen todas las formas de ver a las y los otros desde cada una de sus particularidades; sin embargo, esta se ha convertido en la máquina de reproducción de prejuicios, exclusiones, discursos de odio, la discriminación y por supuesto el racismo, estos discursos se configuran desde el lenguaje que rechaza la diferencia, vista desde la normalización de los cuerpos y el mismo lenguaje. Desde la perspectiva del análisis temático, estos discursos pueden ser identificados como patrones de significado que naturalizan la superioridad de unas clases sociales sobre otras; como lo han señalado diversos autores, el racismo no está relacionado solamente con las ideologías de supremacía racial ni con los actos discriminatorios más visibles, sino que también involucra opiniones, actitudes e ideologías cotidianas y los actos aparentemente sutiles que contribuyen al predominio de una élite.

Sin duda, los discursos se convierten en verdades y posturas a lo largo de la vida, el plantearse desde una sola concepción o interpretación del mundo, no solo configura lo que es el ser humano y sus interrelaciones, sino que se convierte en un legado, que se encarna de generación en generación. Así pues, es que se reproduce en la familia, la escuela y pervive en la sociedad como representación social de quienes han “definido” al ser humano, es decir, el abuso del poder que se ejerce a través del lenguaje y los discursos dominantes.

De la misma manera, estas formas de leer y comprender el mundo, como ya se enunció, se quedan en quienes presuntamente poseen la verdad y la historia de los pueblos, lo que constituye narrativas desde su subjetividad y experiencias de vida, “transmitiendo” su construcción de saberes propia, desconociendo esas otras narrativas y existencias en el aula. Para este caso en particular, es imprescindible reconocer que, en la escuela se ha contado desde hace siglos la historia de los “vencedores”, y su supremacía en torno al cómo se aprende, qué se aprende, además de imponer sus formas de “evaluar” y homogeneizar el pensamiento. En ese

entendido, la escuela y las o los maestros, se convierten en “sabias-os” que determinan las habilidades, capacidades, niveles y lugares que ocupan quienes “no saben nada”, quienes además en la mayoría de los casos terminan siendo víctimas de burla, exclusión y discriminación a causa de sus diferencias, bien lo expone Soler (2011) en su texto La escuela y sus discursos:

“El discurso escolar tiene a su alcance distintos tipos de personas con características variadas en cuanto a edad, género o condición social. La escuela contribuye de manera directa a la adquisición “estándar” de todo tipo de conocimientos, entre ellos los sociales y culturales, y por medio de sus currículos ocultos contribuye a la transmisión de ideologías dominantes relativas al género, la raza o la condición social.”. (pág. 109)

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE OBRAS

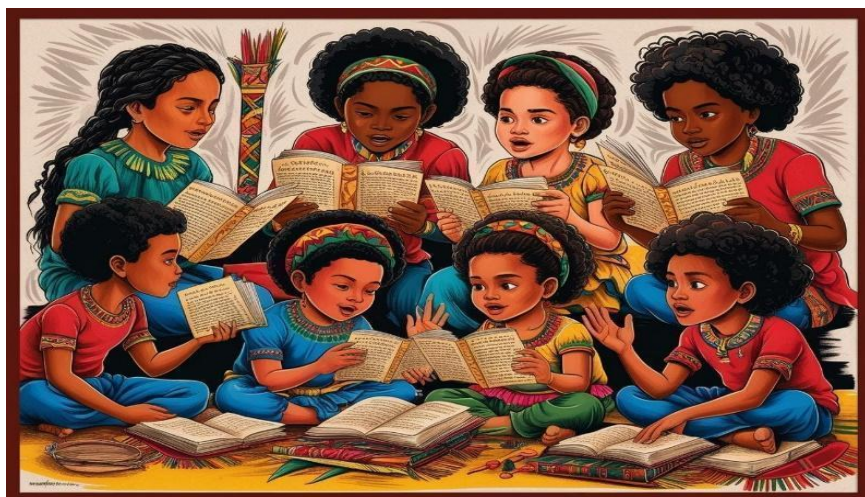
En las siguientes páginas se realizará el análisis de cada una de las obras (físico y digital), el cual está compuesto por seis obras representativas de la literatura infantil afrocolombiana, seleccionadas según tres criterios: primero, diversidad de formatos: cuento ilustrado, libro álbum, oralitura digital; segundo, autoría afrocolombiana especialmente mujeres.

De igual manera, es importante resaltar que no solo se toma en cuenta que sea material para niños y niñas, sino que se quienes han elaborado las obras hacen parte de los movimientos y acciones de reivindicación de las comunidades afrodescendientes, factor clave en las apuestas pedagógicas para las infancias, sin duda alguna, las obras son un acto político de reexistencia para quienes han sufrido en su propia experiencia el racismo y la exclusión en Colombia.

Las obras a analizar son: *Ashanty Color Piel y Ashanty y sus Peinados de Karen Cabezas Rosero*; *La Muñeca Negra y Agüela se fue la Luna de Mary Grueso Romero*; *Rosa la Crespa de Indhira Serrano*; y el libro digital *Leilani. Historias contadas por la Infancia Afrocolombiana de la C.N.O.A.*

- **Historias, Relatos y Oralituras Afrocolombianas Infantiles.**

Imagen 14. Niñas y niños leyendo cuentos



Fuente: imagen generada con IA en aplicativo CANVA.

Este capítulo presenta un análisis detallado de cuentos, libros de texto y relatos afrocolombianos, se analizarán de acuerdo a las categorías mencionadas en este trabajo, en imágenes, contenidos, discursos y contextos, destacando su potencial como herramientas pedagógicas para promover la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad.

Tabla 1. Síntesis del corpus

Obra	Autora	Año	Género	Protagonista	Categoría(s) principal(es)
Ashanty Color Piel	Karen Cabezas Rosero	2024	Libro álbum	Ashanty (niña)	Existencia, Resistencia, Oralituras
Ashanty y sus Peinados	Karen Cabezas Rosero	2023	Libro álbum	Ashanty (niña)	Existencia, Reexistencia, Oralituras
La Muñeca Negra	Mary Grueso Romero	2007	Cuento ilustrado	Niña sin nombre	Resistencia, Reexistencia, Oralituras
Agüela se fue la Luna	Mary Grueso Romero	2017	Cuento ilustrado	Andrés (niño)	Resistencia, Reexistencia, Oralituras
Rosa la Crespa	Indhira Serrano	2020	Libro álbum (verso)	Rosa (niña)	Existencia, Resistencia, Reexistencia

Leilani	C.N.O.A.	2017	E-Book interactivo	Leilani (niña)	Existencia, Resistencia, Reexistencia, Oralituras
---------	----------	------	--------------------	----------------	---

Fuente. Elaboración propia.

- **Descripción de los análisis**

Para realizar el análisis de las obras, es importante destacar que, se tomaron exclusivamente algunas imágenes y apartados escritos, esto se debe a la necesidad de contar con insumos que dieran cuenta de las situaciones donde se evidenciaban los conceptos y categorías a desarrollar. Así mismo, la elección de las obras como ya se enunció, en su mayoría son escritas por mujeres afrodescendientes.

Autora: Karen Rocío Cabezas Rosero.⁹

Mujer afrocolombiana nacida en Tumaco - Nariño, quien además es pedagoga infantil, activista social, feminista negra y escritora; su trabajo se ha orientado a la dignificación de las infancias negras y afrocolombianas desde una perspectiva antirracista y la pedagogía del reconocimiento. Durante su paso por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde comenzó a escribir su primer cuento inédito, “*Ashanti quiere tener amigos*”, que trataba sobre una niña afro que llegaba a un jardín y se sentía sola, aprendiendo que no se debe llamar a las personas por sus rasgos físicos sino por su nombre, según lo relata en la entrevista realizada por el portal digital Diáspora (2026).

a. Ashanty color piel (Cabezas Rosero, 2024)

⁹ <https://diaspora.com.co/el-mundo-de-la-literatura-es-magico-espacio-de-diversas-vivencias/>

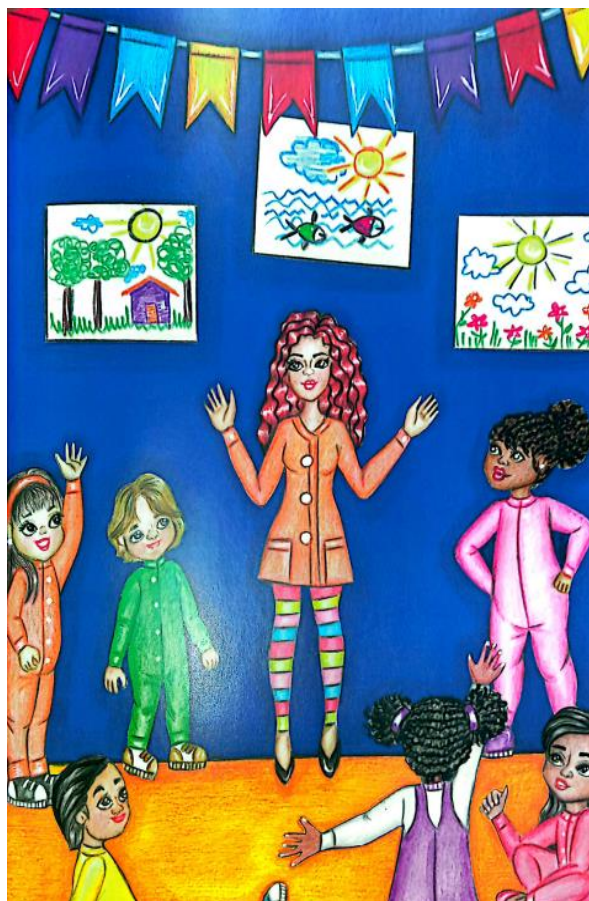
Este libro como texto narrativo, relata la historia de Ashanty una niña afrocolombiana, sobrina de la autora, durante el desarrollo de la narración se presenta una situación en el aula, en el marco de un ejercicio académico, desde el reconocimiento de las y los niños, acciones que permiten cuestionar y propiciar diálogos acerca de su cuerpo, primer territorio de los seres humanos; allí se abordan aspectos importantes como: aceptación, diversidad, y antirracismo.

La historia se desarrolla cuando un día, la maestra propone una actividad de pintura en la que invita a los niños y niñas a dibujar sus cuerpos en un gran mural, sugiriendo un único “color piel”; mientras su amiga Biky se imagina con piel clara y cabello rubio, Ashanty siente angustia y desconcierto ante la instrucción. Finalmente, se dirige a la canasta de colores, elige el carboncillo y pinta su cuerpo con ese tono, cuando la maestra se acerca y le pregunta por qué eligió ese color, Ashanty responde con seguridad: “Profe, porque así soy cuando me veo en el espejo”, la maestra, sorprendida, aprende la lección y a partir de entonces anima a sus estudiantes a dibujarse tal como se ven en el espejo.

El libro incluye, además de la historia principal, una carta de la tía Rocío donde se explica de manera sencilla la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, así como un glosario con términos como África, discriminación racial, identidad y lengua lingala; la obra está ilustrada por Eliana García Meriño, en la página final, la autora relata su trayectoria personal y su intención de aportar a la dignificación de las infancias negras y afrocolombianas a través de la literatura, su estructura combina narración en primera persona, preguntas directas al lector.

i. Análisis de imagen

Imagen 15. Página:16



La imagen muestra a una mujer adulta ubicada en el centro de la escena. Tiene cabello largo y rizado de color rojizo, viste una prenda naranja y medias de colores, se encuentra de pie con los brazos levantados.

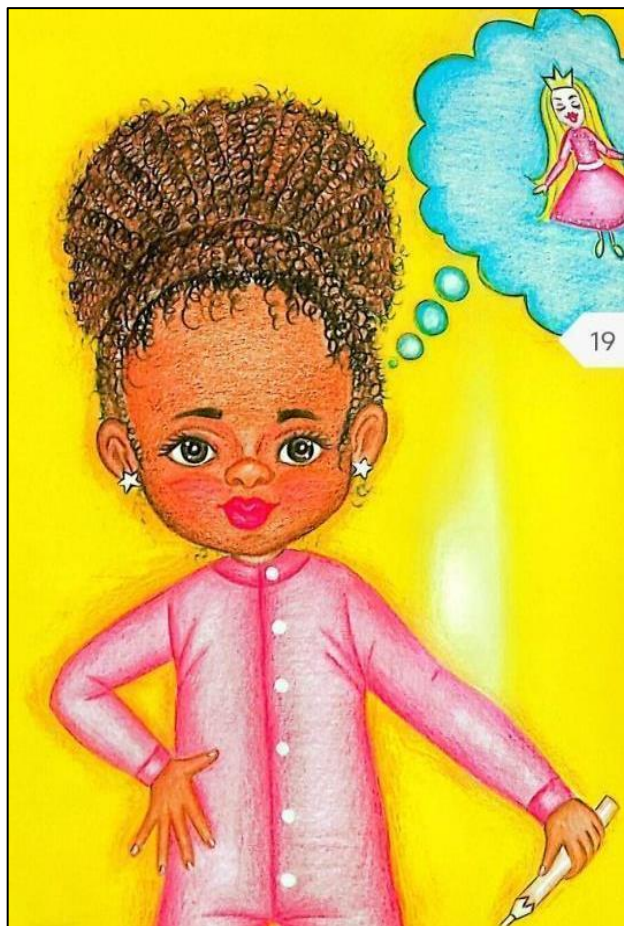
A su alrededor aparecen seis niños y niñas, cada uno lleva ropa de diferentes colores, como naranja, verde, amarillo, rosa y morado, algunos están de pie, mientras que otros están sentados en el suelo, a su vez se observa diversidad en los rasgos físicos y tonos de piel, algunos personajes tienen piel clara y cabello

liso de colores castaños o rubios, mientras que otros tienen piel más oscura y cabello negro, rizado o afro recogido en peinados como moños y coletas, los peinados son variados, incluyendo cabello corto, cabello largo y recogidos. Es importante indicar en esta escena se da en el marco de una actividad de clase de las y los niños, en la cual la maestra orienta a las niñas y niños a tomar el “color piel” para *“dibujar y colorear sus cuerpos”*(p.)

Esta indicación permite que las y los niños puedan tomar acción directa frente a cómo ven y representan sus cuerpos; sin embargo, la indicación parte de la premisa de que solo existe un color “piel”, donde se parte de la premisa de que todo es uniforme, partiendo de la generalidad sobre un único color, lo que se traduciría en un acto de racismo y discriminación. (Wade, 1997, pág. 393)

Es necesario destacar que las y los niños en la escuela, tienen formas de representación alrededor de las y los maestros, pues ocupan un rol de autoridad y respeto, lo que constituye también una responsabilidad en el lenguaje y relaciones de poder; así mismo, el ejercicio parte de una lógica que no excluye y discrimina a quienes no se encuentran en la “normalidad” social, lo que se traduce en un proceso reflexivo de aceptación y reconocimiento de cada una-o. No hay que olvidar las implicaciones que tienen las prácticas educativas, pues se espera que logren configurar espacios de lectura de contexto situado y lugares de enunciación de las y los niños, partiendo de sus experiencias y costumbres.

Imagen 16. Página:19



La imagen muestra a una niña afro, con ojos grandes de color oscuro, cejas definidas y labios gruesos pintados de rosa, su expresión parece seria o pensativa. Igualmente tiene el cabello café, abundante y rizado, recogido en un peinado alto. Lleva pequeños aretes en las orejas, viste un enterizo de color rosa, en una de sus manos sostiene un lápiz de color blanco. En la parte superior derecha aparece una nube de pensamiento en la que se observa una figura femenina de piel blanca, cabello liso y rubio, vestido rosa, corona, lo que se podría asociar a una princesa.

Esta imagen representa un ejercicio reflexivo, acerca de su cuerpo, la “comparación”, el relacionamiento con las/os otros y la incidencia de las representaciones sociales de las/os otros, se puede inferir que esta acción constituye la desvalorización de la identidad afro, pues la niña se imagina completamente diferente a quien es en realidad, a su vez se observa que la niña no cuestiona la diferencia en relación a la imagen de una muñeca rubia, blanca, porque lamentablemente ha sido la tendencia en los juguetes de las y los niños, comercializar estereotipos de belleza occidental y excluir a las comunidades afrodescendientes e indígenas en el material didáctico, pedagógico y cultural.

Imagen 17. Página:25



En esta imagen se muestra un globo amarillo, con unos lápices de colores (negro, café, curuba y blanco), con una frase que refiere: “Ashanty, mírate al espejo”, y en la parte inferior la pregunta: “¿Cómo eres tú?”, acción que posibilita el reconocimiento de sí, el cómo se ven la niña ante el espejo para así lograr reconocer las diferencias en relación

con las/os demás, acercando a las infancias a observar más allá de las representaciones “blancas” de los cuerpos, lo que se constituye como un acto pedagógico incluyente y diferencial, pensado para promover la identidad y reivindicar su lugar en el aula.

Imagen 18 y 19. Páginas: 42 y 43



En las imágenes se observa una comparación visual entre Ashanty y Biky, donde se exponen factores indispensables en el reconocimiento de sí y de las-os otros, destacando sus diferencias físicas y herencias familiares, través de esta imagen la autora posibilita el reconocimiento de sus cuerpos, además de enlazarlo con sus familiares, por lo tanto, el ejercicio de encuentro con su familia, que abre espacios de interacción, socialización y memoria. Esto solo se consigue a través de la oralidad, como puente entre el pasado, el presente de quienes les antecedieron, cómo de esos rasgos e identidades propias de cada familia, que, si bien resultan siendo afrodescendientes, sus historias no son iguales.

ii. Análisis de texto

Texto No. 1 – Página: 31

Acercándose a Ashanty, la maestra le pregunta suavemente al oído:

—Hermosa, ¿por qué eliges ese color para dibujar tu cuerpo?

Y Ashanty, muy segura de sí, le respondió:

—Profe, porque así soy cuando me veo en el espejo.

En este fragmento existe un diálogo entre Ashanty y la maestra, quien hace una pregunta orientadora acerca de la decisión de la niña, en la elección del color con que representó su dibujo, el cual permite que la niña después de hacer un ejercicio de identificación, logre determinar que es “diferente” a Beky, además de

enunciar que su reflejo en el espejo, es una de las formas de VERSE, lo que claramente es una forma de autoidentificación, reconocimiento e identidad. Desde los referentes centrales de esta investigación, esta escena puede interpretarse a la luz de varios conceptos, desde la perspectiva de Frantz Fanon (2009), quien, en *Piel negra, máscaras blancas* analiza cómo la mirada del blanco constituye una instancia de alienación que fija al sujeto negro en una imagen que no le pertenece.

Por otra parte, Ashanty subvierte esta lógica al construir su propia imagen a partir del espejo, un acto que bell hooks (2021), describiría esta acción como práctica de libertad, en la que el aula se convierte en un espacio para "transgredir esas fronteras que confinan" a los estudiantes en formas de aprendizaje impuestas.

Texto No. 2 - Página: 44

La tía de Ashanty nos ha dejado una carta.

¿La leemos? Vamos que sí.

Queridos amiguitos y amiguitas, quiero contarles de algo llamado “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. ¿Saben qué es eso? Es como un tesoro que nos ayuda a conocer y valorar la cultura de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos nos enseña lo valiosa que es cada persona, sin importar el color de la piel. Por eso, es muy importante llamar a cada persona por su nombre, porque este nos hace únicos y especiales, nos da una identidad.

Tres dice que no está bien hacer diferencias por el color de la piel, el tipo de cabello o la lengua que hablamos, porque eso se llama “discriminación racial”, y Tío queremos hacer eso, ¿verdad? Todos queremos ser amigos, ¡y cada uno es genial a su manera!

Tíos invita a celebrar y dignificar la diversidad, ¡cómo un jardín lleno de flores diferentes! (cada flor tiene un color único, y todas juntas hacen que el jardín sea hermoso. ¡Igual que nosotras y nosotros, que somos como un montón de flores increíbles!

Así que, recordemos siempre tratar a todas las personas con cariño y respeto, ¡porque cada una es especial a su manera!

Con cariño, “La tía Rocío”

En este fragmento se lee a la autora, quien como se mencionó es tía de la protagonista del cuento, ella tiene una clara intención de abrir canales de diálogo desde un lenguaje situado, caracterizado como acto reivindicativo, pues en esa Carta se introduce el tema de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, definiendo términos claves en el proceso identitario, como también aportando a los procesos de reexistencia de las comunidades en pro de la eliminación de la discriminación racial, el reconocimiento de las y los otros, además de reivindicar su lugar en el

mundo. Por otra parte, este texto no excluye a las y los niños que no sean afrodescendientes, por el contrario, les permite conocer otras realidades e historias.

Igualmente, la carta de la tía Rocío, puede leerse a la luz de lo que bell hooks denomina una *pedagogía de la esperanza y una práctica de la libertad*. hooks (2021) sostiene que enseñar a las nuevas generaciones el significado del racismo y las herramientas para confrontarlo es un acto fundamentalmente político, arraigado en la lucha antirracista que las comunidades negras han librado históricamente.

Texto No. 3. – Página: 45

África: el tercer continente más grande del mundo.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA): Estrategia pedagógica que sirve para prevenir malos pensamientos y palabras que discriminan a las personas que tienen un color de piel oscuro.

Color piel: un color no real porque existen personas de distintos colores de piel.

Congo: es un país y su nombre completo es: República Democrática del Congo.

Deshumanizar: Tratar a una persona sin empatía y como un objeto.

Discriminación racial: Maltratar a una persona por su color de piel; haciéndola sentir mal con chistes, dichos, palabras ofensivas o comentarios que la deshumanice.

Diversidad: Celebrar las diferencias entre las personas, como si fueran flores de colores diferentes en un jardín.

Identidad: Lo que nos hace únicos y especiales, como nuestro nombre y cómo nos vemos.

Lingala: Lengua propia que se habla en gran parte de la República Democrática del Congo en África.

Mural: Estrategia artística para pintar sobre un muro, pared o papel.

En el texto del glosario de manera explícita se exponen conceptos y términos relacionado con el origen del pueblo afrocolombiano, permitiendo a su vez que se reconozcan situaciones o acciones cotidianas en relación a la discriminación, la violencia, la cultura, la diferencia e identidad de las comunidades, lo cual se traduce en una comprensión de lo que representa el racismo y su incidencia en las comunidades. La inclusión de esta información en el texto, permite realizar diferentes acciones pedagógicas en el aula, pues no deberían ser simples significados, sino la apertura por ejemplo a clases enteras de historia, geografía, lenguaje, entre otras.

iii. Categorías – Conceptos

En el cuento analizado se evidencian desde las categorías propuestas en este trabajo de investigación, que incide directamente en la construcción de identidades de las y los niños, es evidente que la propuesta de la autora permite y promueve desde la EXISTENCIA, el reconocimiento y afirmación de la vida, identidad y cultura afrodescendiente en contextos donde históricamente han sido negadas. Un ejemplo de ello, es cuando la niña elige el color que la representa, rechazando de alguna manera la homogenización del “color piel” impuesto por occidente, el sistema educativo dominante y la campaña de blanqueamiento a través del material lúdico para las infancias. De la misma manera, desde el concepto de *cuerpo y territorio*, las ilustraciones muestran diversidad de tonos y rasgos de la comunidad afrodescendiente, elemento fundamental en la visibilización de su existencia, no solo en la dimensión física, sino desde la esfera cultural, pues el hecho de conocer y comprender su origen, vincula de manera directa la identidad con la herencia africana, la ancestralidad, como las formas de existir y habitar el mundo.

En el caso de la RESISTENCIA, el texto expresa en un lenguaje acorde a la edad de las y los niños, tomar acciones para confrontar y desafiar sistemas opresivos, como lo es el cuestionar y controvertir eso que se cree establecido e inamovible en el aula, contando con la práctica de una pedagogía crítica, rompiendo con los estereotipos eurocéntricos y generando reflexiones a partir de las diferencias.

A su vez, en el texto se promueve la denuncia, contra el racismo visible en la carta de la tía Rocío, aquí como ya se expuso explica la discriminación racial y promueve la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (SED-AECID, 2014) como herramienta de lucha, la cual se ha estructurado precisamente desde las apuestas de las comunidades afro, las y los docentes afro, como exigencia al Estado Colombiano por el verdadero reconocimiento, lugares de enunciación, educación situada, que trascienda y se materialice en las aulas y no solo en el “papel”.

El uso de un lenguaje acorde a las edades de las y los niños, junto con las imágenes, permite que se reconozcan otras formas de comunicación, esas que a lo largo de los años han ido perdiendo su lugar, por la imposición del castellano, desconociendo las particularidades de la comunicación de las comunidades como acto de resistencia; de igual manera es necesario hablar sobre la Oralitura como baluarte en el texto, pues la fusión de oralidad y literatura, no solo construye otras formas de potenciar el lenguaje propio y nuevos códigos de comunicación, sino que preserva saberes ancestrales y formas narrativas no occidentales, como elemento reivindicativo.

Es así que, a través de las canciones y ritmos, se incorporan acciones de inclusión de la ronda congoleña y su traducción al español, como ejemplo de la transculturalidad y la posibilidad de conocer una lengua que resiste, además de la recuperación de la memoria y la tradición oral. Adicional a esto permite interpelar al-la lector-a con preguntas que les llevan a sus orígenes, a la

historia familiar, lo que implica el reconocer la historia no solo de sus familiares cercanos, sino de quienes históricamente han logrado “llegar” hasta aquí, y las formas en que lo hicieron; es de resaltar que, el “testimonio” cumple un papel importantísimo, pues a través de la voz de Ashanty, se narra en primera persona, evocando relatos comunitarios donde la experiencia personal teje memoria colectiva, al ser un referente para otras niñas y niños que han experimentado situaciones similares.

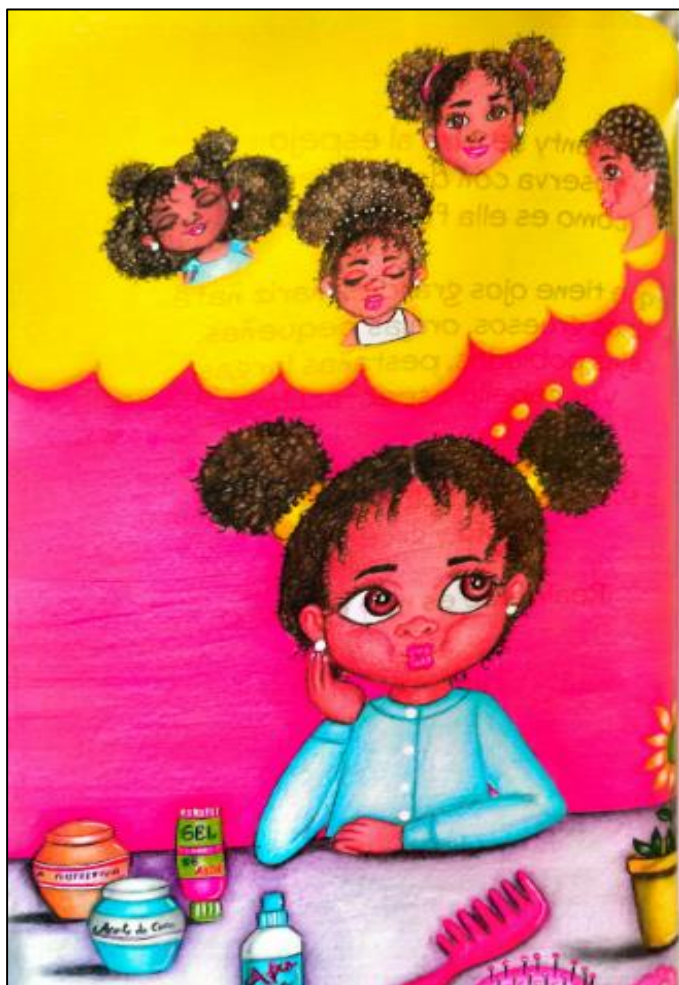
b. Ashanty y sus peinados

Ashanty y sus peinados es un libro álbum publicado en 2023, escrito por la pedagoga étnica afrocolombiana Karent Rocío Cabezas Rosero, nacida en Tumaco, Nariño, e ilustrado por Eliana García Meriño. La obra narra, en primera persona, el proceso de autodescubrimiento de Ashanty, una niña afrocolombiana que se mira en el espejo y describe con detalle sus rasgos físicos; a partir de ese ejercicio de autorreconocimiento, Ashanty recuerda y evoca los diferentes momentos con su familia en los cuales se refieren a su cabello de manera positiva.

A lo largo de la narración se enuncian y muestran peinados identitarios de las comunidades afrodescendientes, conectándolos con su herencia cultural y reivindicación de su cultura. La autora realiza un ejercicio práctico para combatir el racismo desde la literatura y la pedagogía antirracista e intercultural.

iv. Análisis de la imagen

Imagen 20. Pág. 7



En esta imagen se observa a Ashanty, una niña afrocolombiana, con objetos relacionados al cuidado y peinado de su cabello, imaginando varias formas de hacerlo; a la luz de Frantz Fanon (2009), el cuerpo y en particular el cabello ha sido históricamente un territorio de marcación racial y alienación. La imagen de Ashanty rodeada de objetos de peinado invierte esa lógica, pues no es el cuerpo observado y juzgado por la mirada blanca, sino el cuerpo que se apropia de sus herramientas de cuidado y se imagina a sí misma.

Esta escena permite reconocer que la familia es el primer territorio de afirmación identitaria, lo que sugiere que dentro de ella existen acciones afirmativas en torno a la identidad; es importante resaltar, que a través de esta imagen la autora, propicia un espacio de reconocimiento de la identidad afro, lo que incide en quienes se acercan al texto, realizando una lectura de la imagen desde el contexto y la realidad de las comunidades afrodescendientes.

Imágenes 20 y 21. Págs. 11 y 17



En las siguientes imágenes, se observa a Ashanty con peinados de trenzas¹⁰, los cuales representan un símbolo en las comunidades afrodescendientes, práctica cultural que reivindica no solo las luchas y conquistas del pueblo negro, sino la resistencia durante siglos ante la imposición de estereotipos de belleza occidental blanca.

En las imágenes estas formas de reconocimiento, las propicia la madre de Ashanty, quien además del ejercicio de empoderamiento a través de los halagos, brinda herramientas de aceptación e identidad de su cuerpo, su cabello y la historia de quienes le antecedieron.

Estas historias, permiten dialogar las múltiples formas de huida de las personas esclavizadas, pues el uso de trenzas en la época era sinónimo de crear rutas en sus trenzados,

¹⁰ <https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/>

esconder semillas, muestra de ello es Benkos Biohó¹¹ mapas de escape y rutas sin los colonizadores, lo que le permitió asentarse en el Palenque de San Basilio y liberar a su pueblo, más que un relato es historia en imágenes.

Estas imágenes nos demuestran que la memoria también se trenza y se anuda. Frente a una escuela que, como advierte Walsh (2013), impone visiones únicas del mundo, Ashanty y sus peinados propone otra escuela: la de la casa, la de la madre, la del espejo. Allí, las trenzas y el turbante no son un problema estético a resolver, sino un orgullo que se lleva sobre la cabeza.

Imagen 22. Pág. 23



En esta imagen se observa un símbolo muy importante para el pueblo negro, y es el turbante¹², el cual representa la imposición en la época de la colonia a las poblaciones para ocultar su cabello, por parecer para la supremacía blanca como sucio, desarreglado, y como forma de clasificación de la sociedad.

Es de resaltar, que este símbolo que fue transformado por las mujeres en diferentes lugares del mundo, para este caso

las mujeres negras, como acto de resistencia y código de lucha y reivindicación de su cultura. El

¹¹ <https://www.senalcolombia.tv/cultura/trenzas-mujer-afro-historia>

¹² <https://www.cubainformacion.tv/cuba/20251025/118688/118688-todo-turbante-proyecto-comunitario-afroestetico-en-cuba>

uso de colores vibrantes y patrones, permite que no queden como simple acto de “folclorización” de la cultura africana, sino como acto de resistencia ante la minimización y desvalorización de la colonia.

Para Catherine Walsh (2017), las pedagogías decoloniales se sustentan en las “prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” que los pueblos han construido históricamente frente al poder colonial. En este marco, la autora señala cómo los procesos de re-existencia parten de la creatividad popular, que es capaz de transformar un símbolo de opresión en un emblema de autonomía.

Imagen 23. Pág.25



En la imagen se observa a Ashanty con el cabello suelto, donde se transmite el empoderamiento mediante la postura, la sonrisa, donde se denota amor hacia él, pues lo toca de manera delicada, en su rostro se evidencia tranquilidad, lo que se traduce en la aceptación de su identidad, siendo el cabello afro un rasgo identitario de las comunidades afrodescendientes.

Es importante, destacar que estas imágenes no cuentan una historia de dolor y vergüenza, como se ha venido narrando desde la historia oficial, se narra desde el orgullo y visibilización positiva de su cultura, lo que permite a las infancias ser y habitar el mundo desde otras lógicas.

v. Análisis de texto

Texto No.4 Pág. 6

“Ashanty se mira al espejo y observa con detenimiento cómo es ella físicamente.

Ve que tiene ojos grandes, nariz ñata, labios gruesos, orejas pequeñas, cejas pobladas, pestañas largas y un cabello espectacular.

También se da cuenta que su cabello es color castaño oscuro, chuto y

En este apartado, se evidencia la intención de la autora, en describir de manera detallada los rasgos característicos de la niña, exaltando que su cabello es hermoso, lo que se traduce en un acto de reivindicación de cuerpo, su origen e identidad, además del ejercicio de reconocimiento y aceptación.

Por otra parte, en cuanto al lenguaje se evidencia que se reconocen los códigos de comunicación de su contexto y significados para describir las formas y características del cabello afro, el cual se ha transformado gracias a las comunidades afrodescendientes, las mujeres negras y el aumento de emprendimiento y apuestas de las organizaciones por visibilizar de manera positiva, para no solo desmentir sino descolonizar eso que desde hace siglos era sinónimo de burla, estigmatización y vergüenza.

El análisis también evidencia el concepto de re-existencia de Catherine Walsh (2013), pues lo define como un proceso creativo y transformador mediante el cual los pueblos subalternizados construyen alternativas de vida y conocimiento desde su diferencia cultural.

Texto No.5. Pág. 8

“¿Te gusta cuando te peinan?”

En este apartado, se evidencia la interacción con quienes realizan la lectura del cuento, a través de

la pregunta se abre el espacio de diálogo, permite además conocer las rutinas y acciones en la cotidianidad de las y los niños en relación a su cabello; de igual manera, esta pregunta sin duda alguna, posibilita reconocer las emociones asociadas al cuidado y peinado del cabello, además de conocer si existe agrado o desagrado e incidencia en la construcción de identidad, siendo esta situación una de las afectaciones más recurrentes en las infancias afro, esta práctica dialógica, centrada en el afecto y la experiencia del estudiante, se alinea profundamente con la pedagogía de bell hooks.

Texto No. 6 Pág. 24

“El turbante es otro de los muchos peinados preferidos de Ashanty, porque en él su mamita hace un bello nudo, recordándole que es una niña hermosa y con grandes poderes.

¡Absolutamente!

¿Conoces los turbantes?”

Aquí se describe el turbante como uno de los peinados favoritos de Ashanty, reivindicando como se mencionó en la imagen No. 22, uno de los símbolos de resistencia y reexistencia de las comunidades afrodescendientes desde la

época de la colonia. A su vez, a través de la pregunta presente en el texto, se genera espacio para la participación de las y los niños, promoviendo así el reconocimiento y construcción de conocimiento a partir de la historia de los turbantes.

En ese mismo sentido, es necesario enunciar que el uso de pañoletas, turbantes -Gele - y accesorios en las mujeres afrodescendientes, tiene origen desde África, y representan lucha, resistencia, estatus, clan, familia y comunidad, a pesar de la intención de la supremacía blanca, en “dividir” por medio de la vestimenta, la invisibilización de la belleza de las mujeres.

Es importante, indicar que su uso tenía múltiples interpretaciones¹³: guardar la cabeza de “malos espíritus, malas energías”, como del sol implacable en las plantaciones a donde fueron esclavizadas las ancestras africanas, de igual manera, para el pueblo Yorubá, como símbolo de las deidades quienes eran reconocidos como reyes y princesas, lo que les otorgaba un estatus social.

vi. Categorías - conceptos

Tomando en consideración lo anterior, se refiere que el cuento analizado, permite el reconocimiento y afirmación de la cotidianidad, contexto e identidad y cultura afrodescendiente, puesto que el lenguaje de reivindicación del cabello resulta no solo importante, sino obligatorio en la escuela, en los relatos para las infancias, en los materiales pedagógicos y educativos, pues es resignificar la palabra, el cuerpo, la memoria, lucha y resistencia de los pueblos negros y sus ancestros.

De la misma forma, en cuanto a la resistencia, la autora expone imágenes y diálogos que se convierten en acciones para confrontar y desafiar sistemas opresivos - racismo, colonialidad, supremacía blanca- como únicas formas de “educar” y construir conocimientos en el aula. Es importante resaltar que no solo se reconoce el cabello y los peinados de las comunidades, sino formas invisibles de emancipación, organización, refugio de los secretos ancestrales, las historias

¹³ <https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/turbantes-que-significa-historia-y-que-son-mujeres-afrodescendientes>

africanas tejidas en sus cabezas, su pueblo como actos de memoria, organización y resistencia al olvido o negación.

Cada una de las acciones de reflexión durante el texto, son nuevas formas de leer el mundo y de escribirlo, a través de las infancias con personajes reales, en voces de quienes construyen formas de Reexistencia en sus cuerpos, en sus emociones, conociendo sus heridas, las causas y lugar en el mundo, pero con la inquebrantable tarea de transformarlo en alegría, alejándose de narrativas victimizantes y desde quienes no son afrodescendientes y afrocolombianos.

Del mismo modo las acciones de reconocimiento no serían posibles si no se contará con la propuesta desde la Oralituras, pues no se ciñen a narrar una historia, sino que conjugan varios aspectos en simultáneo: un lenguaje situado, imágenes en contexto, realidades de las infancias e interacción con las y los lectores, que pueden expresar de manera abierta sus comprensiones y experiencias. Así mismo, esta propuesta de texto, como acto político reivindica la historia y liberación de las imposiciones de la occidentalidad y prácticas de blanqueamiento, como proceso homogeneizante desde la infancia.

Autora: Mary Grueso Romero

Mujer afrocolombiana, nacida en 1947 en Chuare Napi, Guapi, Cauca. Es licenciada en español y literatura afrocolombiana de la Universidad del Quindío, ha sido poeta, narradora oral, cuentista y maestra durante décadas, es importante destacar que es descendiente de personas esclavizadas, su obra es una defensa de la cultura afrocolombiana.

Recibió el Premio a la Mejor Maestra por la Secretaría de Educación del Valle del Cauca y el Premio a la Mujer del Año en el Aspecto Literario por la Universidad Santiago de Cali. En 2025 se convirtió en la primera mujer afro en ocupar una silla en la Academia Colombiana de la Lengua. Su trabajo literario ha estado dedicado a rescatar, promover y conservar la tradición oral del Pacífico colombiano, conectándola con la literatura infantil para que los niños y niñas afrocolombianos encuentren en los libros elementos que refuercen su identidad étnica.

Este texto fue escrito por Mary Grueso Romero, mujer escritora, poeta y educadora afrocolombiana; nacida en Guapi, Cauca. Su obra rescata tradiciones orales del Pacífico colombiano, fusionando poesía, cuento y memoria histórica, reconocida por su labor en la visibilización de la cultura negra, por lo cual el Ministerio de Cultura en el 2012, le otorga el Premio a la Dedicación del Enriquecimiento de la cultura Ancestral de las comunidades Negras, Raizales, Palenqueras y Afrocolombianas¹⁴.

c. La Muñeca Negra¹⁵

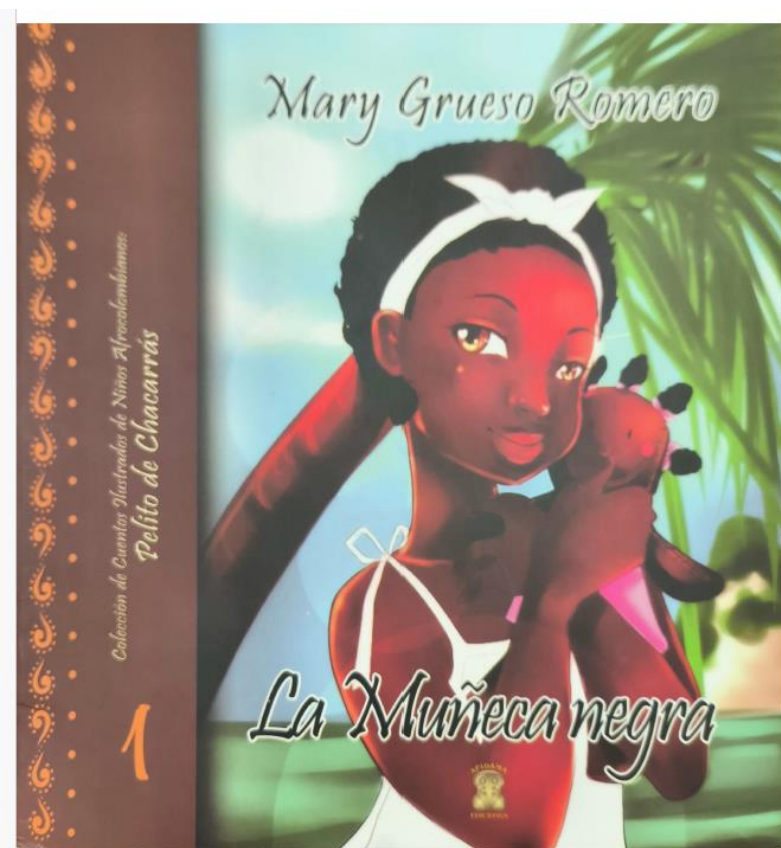
Este libro es en sí mismo es un acto de resistencia cultural, mediado por el lenguaje y estructura de cuento, el cual cuestiona esas jerarquías raciales invisibles, que, a su vez desde la literatura, se transforma en una herramienta pedagógica, política y reconstrucción de la memoria, la obra surgió de la propia experiencia de la autora, quien creció en una comunidad donde las muñecas no existían comercialmente y su madre, que era modista, le hacía muñecas de trapo.

vii. Análisis de la imagen

Imagen 24. Pág. 1

¹⁴ <https://quintopiso.net/2019/06/11/mary-grueso-romero-maestra-y-poetisa-de-negros/>

¹⁵ <https://contours.lib.umn.edu/article/la-muneca-negra-de-mary-grueso-contranarrativa-resistencia-y-representacion-revisado-por-pares/>



En esta imagen de la portada del libro, se observa que hay una niña con una muñeca, permitiendo desde el inicio el reconocimiento, haciendo alusión a las personas afrodescendientes, y no el estereotipo occidental, presente en el mercado de literatura infantil donde las muñecas son predominantemente blancas,

desde la literatura que ha sido creada desde contextos aislados de las comunidades que acceden a ellas.

Así mismo, es de resaltar que la propuesta de la autora es visibilizar una muñeca negra, lo que resulta disruptivo al nombrar lo que históricamente ha sido invisibilizado: “la piel negra”.

Imagen 25. Pág. 5

En esta imagen se observa una niña afrodescendiente, junto con una narración que describe la historia de una familia, junto con la llegada de una bebé, exaltando los rasgos físicos, contraponiéndose a las historias donde lo negro ha sido desvalorizado, esta descripción constituye un acto de resistencia y reivindicación. A su vez hace referencia a la “belleza” de la infancia negra, pues su descripción escrita permite asociarla a rasgos afro, además de utilizar



elementos naturales de su entorno; aquí se evidencia la intención de la autora en visibilizar y reivindicar el cuerpo como territorio, como lo expone Walsh (2017) son actos de reexistencia confrontando la representación hegemónica de la infancia.

Imagen 26. Pág. 10

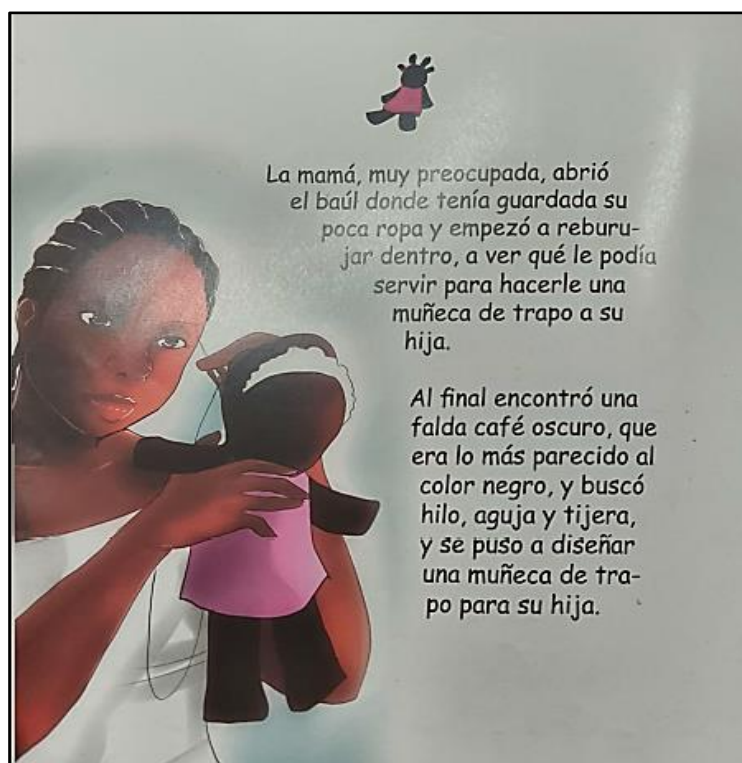


Esta imagen muestra a una niña afrodescendiente, con un vestido blanco, una balaca con moño blanca, que coge en sus manos la ropa de una madre, quien según el texto que acompaña la imagen sería su madre, también se ven en el fondo azul cielo, las espumas del mar. Dentro de lo que se expone en el texto, la niña se acerca a su madre con la intención

de manifestándole que desea una muñeca negra.

En ella no solo se narra una situación sino se muestra una forma de lenguaje particular perteneciente a las comunidades afrodescendientes, enmarcada en la reacción de asombro de la madre, asociado o comparado con un objeto y la expresión de sus ojos; así mismo, se evidencia la necesidad de la niña de contar con juguetes, objetos y en especial una muñeca negra, bien lo expone Fanon (2009), es necesario descolonizar el ser, pero en la sociedad colombiana aún se encuentra marcada por la imposición de unas formas y representaciones del ser en el mundo (blanqueamiento), por lo que la ausencia o nula existencia de material pedagógico, didáctico situado, que continua reproduciendo una única forma de humanidad.

Imagen 27. Pág. 14



En esta imagen se observa a la madre de la niña cosiendo una muñeca; y no es la simple ilustración de una costurera, es ante todo un documento histórico visual en el sentido que le otorga Peter Burke (2001), quien señala que las imágenes pueden analizarse como testimonios de las relaciones de poder, los estereotipos y las resistencias de una época, una

construcción cultural que no refleja pasivamente la realidad, sino que la interpreta, la cuestiona y la propone.

Además, hay un texto que narra las acciones ejecutadas por la madre para lograr elaborar una muñeca para su hija, de lo que se puede inferir las condiciones socioeconómicas que afectan directamente a las infancias en cuanto a las necesidades de juego y compra de objetos para tal fin, la madre se ve avocada a tomar lo poco que tenía, retazos de una falda café oscuro ante la imposibilidad de comprar una muñeca producida por el mercado hegemónico, que refleje sus rasgos afrodescendientes.

viii. Análisis del texto

Texto No. 7. Pág. 6

“Ellos vivían en una casa de palafito, en un pueblo del Pacífico, frente al mar, donde el papá, que era pescador, conseguía sacar del mar el sustento diario.

El tiempo fue pasando y la niña fue creciendo, cuando ya estuvo más grandecita, la mama le regalaba las pachas de plátano para que jugara con ellas, como muñecas, ya que las niñas negras no tenían muñecas para jugar, había que poner la “pacha” a madurar, en “botija” de maíz, para poderla bautizar. “Se colocaba de forma horizontal, se cogía una vasija con agua y se le echaba donde se consideraba que era la cabeza de la muñeca, diciendo palabras mágicas:

“María corcoma, yo te bautizo y yo te coma”

Entonces se secaba la “cabeza de la muñeca, se pelaba el plátano y se ponía a asar en el fogón de leña, y después se repartía “la muñeca”, entre las personas que estaban reunidas.

De la misma manera se procedía, cuando la muñeca era de pan, era como hacerla con plastilina, sólo que en este casi, sí se podía comer.”

En el

texto se evidencian las condiciones socioeconómicas de la familia, se narra el contexto, el oficio

del padre, el lugar geográfico, además del proceso de crecimiento de la niña, además el relato describe minuciosamente el ritual de elaboración: la pacha se pone a madurar en una botija de maíz, se coloca de forma horizontal, se moja la cabeza con agua y se pronuncia la fórmula mágica “María corcoma, yo te bautizo y yo te coma”, una vez seca, se pela, se asa en el fogón de leña y se reparte entre las personas reunidas, allí se muestra las costumbres culturales, pues, al no contar con juguetes, la madre recurre a la creatividad y a elementos de su cotidianidad para representar el juego y su identidad, mediados por el lenguaje y las rimas como elementos vivos en la configuración de códigos y reconocimiento de sí.

En este apartado es evidente la incidencia del entorno familiar como espacio de reconocimiento, reivindicación, y de identidad, pues como lo propone Walsh (2017) el texto en sí mismo es una forma de crear alternativas para narrar lo que no ha sido nombrado.

Texto No. 8. Pág. 11

“De dónde sacás eso, dónde viste una muñeca negra?”

“Tú siempre me dices muñeca y como soy negra, soy una muñeca negra, entonces yo creo que han hecho muñecas negras, como yo”.

“No hija, no puedo regalarte una muñeca negra, porque nunca la he visto... y si la hubiese visto, tampoco tengo dinero para comprarla”.

Pero mamá... yo quiero una muñeca, que sea de mi color, que tenga los ojos de chocolate y la piel como un carbón”.

En este fragmento, se evidencia la necesidad de la niña de tener una muñeca negra, con la que logre identificarse, refiere, además, que cree que existen muñecas como ella, con rasgos identitarios, con su color de ojos y desde la comparación

del color del carbón en su tono de piel.

Por otra parte, como se mencionó en imágenes anteriores, que explícitamente la madre manifiesta no contar con el recurso económico para adquirir una en caso de que existiese, lo que deja ver las condiciones en que vive la familia, formas recurrentes en las comunidades del Pacífico que, si bien cuentan con la posibilidad de cultivar sus alimentos, no siempre cuentan con ingresos para cubrir otras necesidades básicas o asociadas a las necesidades de las y los niños.

Es importante decir que las comunidades afrodescendientes poseen habilidades en las “manualidades”, pues muchas de las labores son hechas a mano, tales como los instrumentos, las viviendas, la vestimenta y la medicina ancestral, lo que se configura no solo como patrimonio de su pueblo, sino también como formas de habitar y resistir en los territorios a causa de la ausencia del Estado como garante de derechos y acceso a oportunidades en empleo, salud y educación.

Texto No. 9. Pág. 12

... "Hagamos una cosa hijita, pedísela duro a Dios".

> "Pero ya me hiqué de rodillas, pero a mí no me escuchó".

< "Pedísela de mañanita".

> "Y se la pedí de mañanita, antes de rayar el sol, para que así tempranito, me oyera primero a yo..."

En este texto se evidencia una relación directa con lo divino, con lo blanco y eurocéntrico, en particular con el sistema económico y la reproducción de estereotipos; además de la “fe” en “Dios”, a la espera de que esa fuerza sobrenatural logre brindarle su muñeca, como si la vida misma dependiera de un milagro o un hecho mágico, lo que permite comprender que, las comunidades

afrodescendientes bajo el influjo de la colonización, fueron evangelizadas en un Dios occidental, y desde sus prácticas de sometimiento dejaron implantada la idea de los padecimientos, también

a voluntad de un ser omnipotente, desconociendo las razones de orden político, económico y social que sostienen la pobreza e invisibilización de sus territorios.

ix. Categorías – conceptos

Es evidente que este cuento aborda situaciones de orden educativo, social y económico en la narrativa. Además, presenta una experiencia viva de la infancia afrodescendiente, pues hasta hace poco tiempo maestras como Mary Grueso, protagonista de la historia, se ocuparon de elaborar muñecas para la infancia afrodescendiente, entre otras cosas, como herramienta pedagógica. Esto promovió, mediante el reconocimiento, la identidad y la cultura afrodescendientes en contextos donde históricamente han sido negadas. A su vez, durante toda la narrativa se enaltece la visibilización de la identidad negra, lo que permite el autorreconocimiento y la autorrepresentación del cuerpo como territorio, ese primer escenario donde se materializan la vida y las interrelaciones con el mundo, las cuales se encuentran mediadas por su entorno físico (palafitos, manglares), directamente relacionado con su geografía ancestral.

En el caso de la Resistencia, el texto aborda de manera directa acciones para enfrentar y desafiar el racismo a partir de los sistemas opresivos, y critica la ausencia de representación social en los juguetes para las niñas, en este caso, las muñecas que hacen parte del juego de roles en la primera infancia y son objetos que permiten el reconocimiento de sí como el de las y los otros.

Con lo anterior, y como resultado de estas ausencias, la creación de materiales acordes con las identidades de las y los niños es una alternativa cultural y epistemológica que emerge como acto de reexistencia, tomando como punto de partida el contexto, la alegría, la memoria y la cotidianidad afro. En ese mismo sentido, el juego y su ritualidad en la representación de las

muñecas elaboradas a partir de alimentos, así como el bautizo de la "pacha" de plátano, resignifican objetos cotidianos como símbolos de identidad.

Alban (2009) ya refería, en Pedagogías de la resistencia, que las formas de sostener la vida de las comunidades son un acto explícito de reexistencia, pues mientras el colonizador se apoderaba de sus saberes y habilidades para comunicar sus formas de ver el mundo, además de mercantilizarlas, los pueblos se ocupaban de dotarlas de sentido y de apropiación, y de construir códigos de lenguaje que les permitían preservar sus prácticas.

En conclusión, este cuento se caracteriza por la combinación de la formalidad de la escritura y la oralidad, pues mezcla prosa, verso y ritmo oral, imitando las décimas del Pacífico, una estrategia educativa y pedagógica usada en los últimos años por jóvenes de la comunidad afrocolombiana, como medio de preservación de la cultura, los saberes relacionados con la música y metodologías casa adentro en aras de garantizar espacios educativos situados en su contexto y particularidades, por ejemplo el uso de palabras como: "botija de maíz", "pachas de plátano", que se han ido transformando de acuerdo a los territorios y las comunidades.

d. Agüela se fue la nuna

Este texto, se enmarca como una posibilidad de reconocer el territorio desde lo geográfico, pues durante la narrativa se observan imágenes alusivas a San Andrés de Tumaco, permitiendo un acercamiento al contexto en el que se desarrolla la historia. De igual manera, se evidencia la intención de la autora en destacar aspectos relacionados con el lenguaje y relacionamiento familiar.

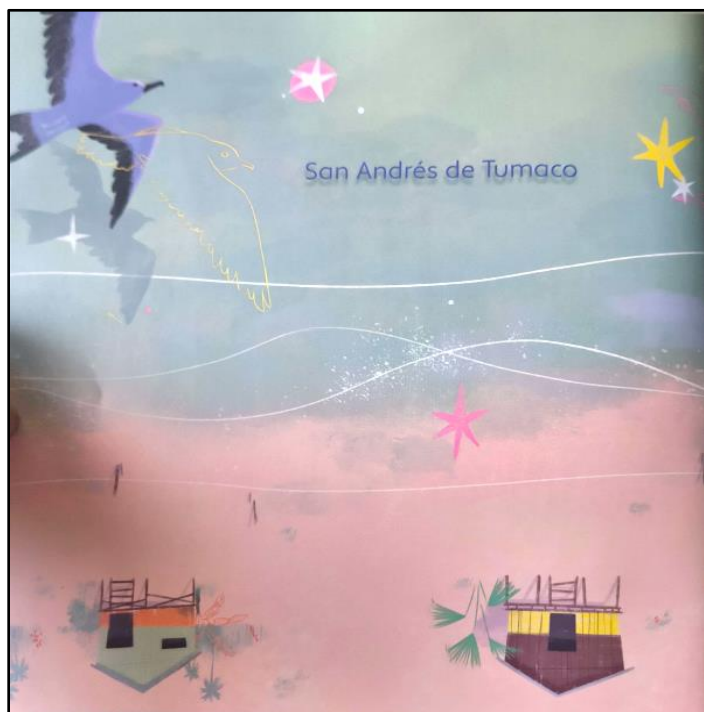
Este texto fue escrito por Mary Grueso Romero, mujer escritora, poeta y educadora afrocolombiana; nacida en Guapi, Cauca. Su obra rescata tradiciones orales del Pacífico

colombiano, fusionando poesía, cuento y memoria histórica, reconocida por su labor en la visibilización de la cultura negra, además se ha destacado por integrar elementos de la literatura la poesía y el lenguaje situado en cada una de sus obras, por esta acción reivindicativa, ha sido merecedora de grandes premios entre los cuales está el Premio a la Dedicación del Enriquecimiento de la cultura Ancestral de las comunidades Negras, Raizales, Palenqueras y Afrocolombianas (2012).

Sin duda su intención en esta obra particularmente es otorgar un lugar de reconocimiento al papel de las mujeres en las construcciones de identidad, empoderamiento y dar a conocer de primera mano los contextos en que se encuentran las comunidades afrodescendientes.

x. Análisis de imagen

Imagen 28. Pág.1



En la imagen se evidencia el contexto y la ubicación geográfica de donde se desarrollará la historia, lo que posibilita conocer dónde habitan las comunidades afrocolombianas del Pacífico, hay presentes objetos de su cercanía al mar, las viviendas y su estructura, lo que constituye una forma de identidad con el territorio, elementos dinamizadores para las y los lectores, que a su vez logran

propiciar diálogo alrededor de las costumbres, prácticas y oficios entre otros.

Describir el contexto en el que se teje la historia permite un ejercicio de imaginación para las infancias, permite ahondar en otras temáticas inherentes a las familias y entornos en los que

crecen los niños y las niñas afrocolombianos, además de lograr tejer con quienes no conocen otras geografías diferentes a las urbes.

Imagen 29. Pág.3



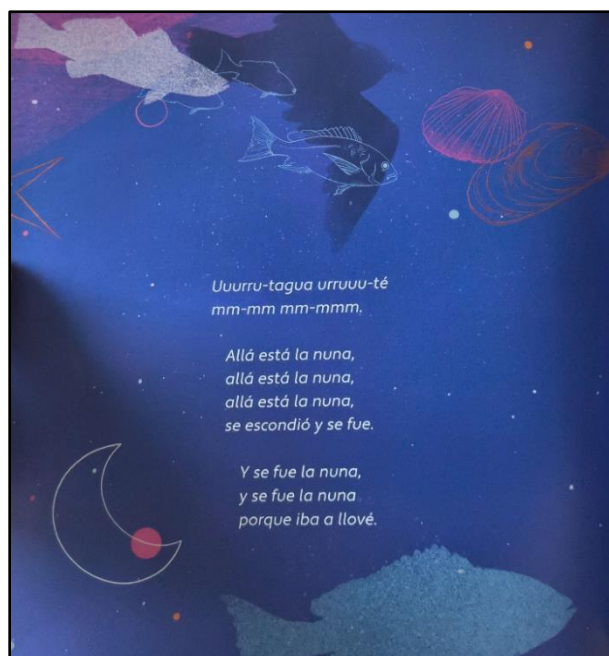
En la imagen se observa a una mujer sentada en una silla mecedora, tejiendo junto a su casa, con algo de vegetación alrededor. Allí mismo, se puede ver que su vivienda se encuentra a un nivel más alto que el suelo, como ya se refirió en la imagen anterior, algo característico del Pacífico colombiano, por encontrarse cerca del mar, como

mecanismo de protección y salvaguarda de sus pertenencias, pues no cuentan con las estructuras de construcción moderna y las normas establecidas. Sin duda, esta situación también expone las condiciones de riesgo a las que se han visto sometidas las comunidades afrocolombianas, en muchas ocasiones sin acceso a servicios públicos; esas problemáticas también evidencian ausencia del estado en el territorio, situación que también en una forma de exclusión, racismo y vulneración a las comunidades afrodescendientes.

Imagen 30. Pág.19

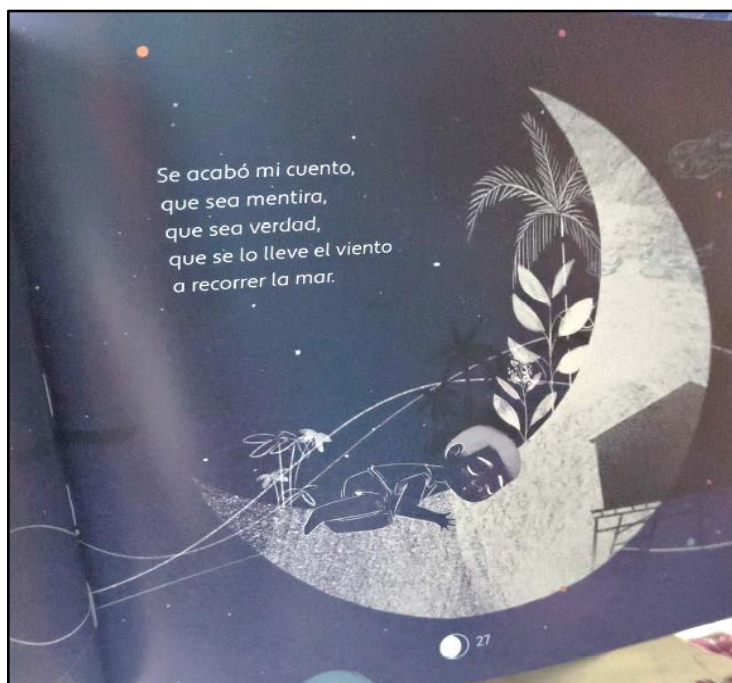
En esta imagen se observa a un niño y una mujer mirando su reflejo en el agua, acompañados por la luna y las estrellas. Esta escena, más allá de su potencia poética, invita a quien la contempla a evocar memorias e imaginar cómo sería verse reflejado allí, al hacerlo, la autora promueve implícitamente un ejercicio

simbólico de autorreconocimiento, que trasciende la mera observación para convertirse en un acto de (re)existencia (Walsh, 2017), además de que se nombra y se (re)conoce desde su propia verdad, desafiando las narrativas hegemónicas que la han invisibilizado.

Imágenes 31 y 32. Págs. 22 y 23

En estas imágenes se observa a la abuela del niño arrullándolo en sus brazos, junto con detalles en el fondo: su casa, aves, conchas marinas, peces y palmeras, asociados al mar, que además simulan el color azul del mar. Aparece entonces una canción que se estructura como una partitura, con el estribillo “Uuurru-tagua urruuu-té / mm-mm mm-mmm...”¹⁶ que exige ser cantada, no sólo leída en silencio, en la que la oralidad es el centro del proceso de aprendizaje y comunicación, pues al cantarla, queda guardada en la mente como ejercicio de memoria, al no contar con la escritura tradicional.

Imagen 33. Pág.27



En esta imagen se observa al niño durmiendo sobre la luna, conservando, como en las páginas anteriores, en el fondo de color azul oscuro, que simulando la noche, su casa, los animales, una canoa, las palmeras, el mar como referencia geográfica de su contexto. En el párrafo que aparece allí, se cierra la historia con un estribillo que

menciona el viento y el mar, aspectos presentes a lo largo de toda la narrativa.

¹⁶ U'wa - que traduce “gente inteligente que sabe hablar”, este canto está directamente relacionado con las comunidades indígenas. <https://www.onic.org.co/pueblos/1154-uwa>

xi. Análisis de texto

Texto No. 10. Pág. 9

"Uwuru-tagua urruwu-té

mm-mm mm-mmm.

Allá está la nuna,

allá está la nuna,

allá está la nuna,

se escondió y se fue.

Y se fue la nuna,

y se fue la nuna

porque iba a llové."

En este estribillo se nombra Tumaco ¹⁷, lugar donde habitan el niño y la abuela, esta expresión popular no solo hace referencia a una ubicación geográfica, hace alusión a un triste y desafortunado momento en que el pueblo se incendió; sin embargo, las comunidades afrodescendientes lo transformaron a partir de la música y terminó convirtiéndose en una canción símbolo de ese territorio en uno de los ritmos más reconocidos en el Pacífico colombiano: el Currulao, en este se cuenta una historia,

factor fundamental en la historia oral.

Texto No. 11. Pág.22

*"A Tumaco lo quemaron a la una y a las dos
y las señoras gritaban: "que Tumaco se acabó".*

*A Tumaco lo quemaron a la una y a las dos
y las señoras gritaban: "que Tumaco se acabó".*

En este estribillo¹⁸, se evidencia un lenguaje cantado, alusivo a la luna, situación narrada durante el cuento por parte de la abuela del niño. Es característico de las décimas del Pacífico, con una

estructura particular, construidas bajo parámetros propios de las comunidades, basadas en la oralidad, que muestran sus formas de comunicación, ya que se establecen en rimas, situaciones o acontecimientos de las comunidades y sus familias. Es importante resaltar que estas son

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=G5H5NU4xhfl>

¹⁸ U'wa - que traduce "gente inteligente que sabe hablar", este canto esta directamente relacionado con las comunidades indígenas. <https://www.onic.org.co/pueblos/1154-uwa>

transmitidas de generación en generación, y que por ello son una de las formas de preservación de la memoria colectiva.

Texto No. 12. Pág. 25

*"Andrés empieza a
cantar con la abuela mientras ella lo mece
en su regazo. Poco a poco se va quedando
dormido. En sus sueños, al son del canto,
el niño sube una escalera de conchas para
atrapar la luna."*

En este apartado se narra la cotidianidad, reiterando el canto como ejercicio de interacción y comunicación familiar; también se narra de manera poética el momento de dormir del niño, con detalles característicos de su entorno como lo son

las caracolas y el tema central del cuento, que es “atrapar la luna”.

El arrullo y el sueño pueden entenderse a través de la idea de Fanon (2009) de la "descolonización del ser", pues Andrés no solo se duerme, sino que, a través de la rima, interioriza la música como símbolo de un territorio y el cuidado en familia.

xii. Conceptos categorías

Durante la narración siempre se muestra como escenario su vida cotidiana, esta se desarrolla en San Andrés de Tumaco, "la perla del Pacífico", territorio que cuenta con paisajes hermosos, un extenso mar, hace unas décadas el morro era uno de los atractivos más reconocidos; Sin embargo, también es un espacio donde confluyen problemáticas socioeconómicas y políticas profundas: la violencia, la presencia de organizaciones insurgentes que controlan sectores del territorio, el abandono estatal evidenciado en la falta de redes de acueducto y alcantarillado, y la dilación de los proyectos de inversión institucional.

Desde la categoría de Existencia, este contexto reafirma que habitar el Pacífico no es un hecho biológico ni geográfico dado, sino un acto político que enfrenta la negación sistemática de derechos y la marginación histórica de las comunidades afrocolombianas (Fanon, 1963; Quijano, 2000). La existencia, en este sentido, se teje en medio de la carencia y la resistencia cotidiana, como lo han señalado también Valderrama y Caicedo (2020) al describir cómo los pueblos afrodescendientes han preservado sus costumbres a pesar de la opresión.

A su vez Andrés, juega con conchas que se encuentran en el Pacífico, tales como la piangua, chorga, almeja, ostión y pateburro, que además hacen parte de la alimentación base de los pueblos afrodescendientes y platos típicos de la zona, desde la perspectiva de Peter Burke (2001), estos elementos cotidianos pueden leerse como documentos históricos vivos que construyen identidad.

En cuanto a las relaciones sociales, la presencia de la abuela Aleida y su nieto Andrés, sostienen un vínculo de amor y cuidado, donde las mujeres tienen el papel central en la familia, siendo su primer encuentro con el mundo, sus costumbres, la educación casa adentro y la representación de su comunidad. Este entramado afectivo y pedagógico puede leerse desde la educación intercultural crítica y las pedagogías otras (Walsh, 2010; hooks, 2021). bell hooks (2021) ha señalado que la enseñanza ha sido para las comunidades negras un acto fundamentalmente político y revolucionario, arraigado en la lucha antirracista, a su vez la abuela que mece, canta y enseña no solo trasmite contenidos, sino que practica una pedagogía del cuidado y la ternura, formas de liberación que hooks (1994) también ha vinculado con el eros pedagógico.

Durante el la narrativa se evidencia la resistencia de las comunidades a través del canto como ejercicio de memoria, siendo el currulao una forma de pervivencia y sostenimiento de su

origen, historia y formas de nombrar el territorio, el estribillo que la abuela canta ... *“A Tumaco lo quemaron a la una y a las dos”*... es un acto de resistencia histórica, transformando un evento trágico en “alegría”, conservando así la tradición oral como baluarte, oponiéndose al olvido como camino. Allí es donde cobra sentido y fuerza la reexistencia, concepto desarrollado por Walsh (2017), siendo la capacidad de tomar los elementos de la tradición y reinventarlos, creando nuevas formas de ser y nuevas expresiones culturales.

Esto se debe a la habilidad de las comunidades afrodescendientes en la creación de formas de habitar su territorio, sus cuerpos y la integración del lenguaje a todas las situaciones cotidianas, la autora pone en práctica la reexistencia literaria al fusionar la prosa del cuento infantil con el verso del currulao y la canción de cuna desde formas narrativas no escritas.

Asimismo, el niño Andrés nombra la luna como “nuna” desde su fonética infantil, y su abuela valida esta expresión, reafirmando lo que es inherente a las poblaciones afrodescendientes, que es el desarrollo de formas de lenguaje y pronunciación propias, producto de su historia y tradiciones orales.

Indhira Serrano

La autora es actriz, gestora social y conferencista colombiana, desde hace ya una década lidera una campaña personal denominada Reconstruyendo Imaginarios, propuesta que promueve la autoaceptación, el respeto por las diferencias y el orgullo por la herencia afrolatina. A través de esta campaña, Serrano ha logrado llegar a diferentes públicos y espacios sociales, ha dictado charlas y conferencias en todo el país, abordando temas como la discriminación racial, la violencia estética y la importancia de construir referentes positivos para las infancias afrodescendientes.

e. Rosa la crespa

El libro está escrito en verso, con versos cortos y rimas que evocan la oralidad infantil, la protagonista Rosa, es una niña afrocolombiana de cabello crespo que se enfrenta a la dificultad cotidiana de peinarse. A lo largo de las páginas, distintos miembros de su familia intervienen con consejos que, aunque ofrecidos desde el afecto, reproducen discursos estéticos de raíz colonial, los personajes que rodean a Rosa son todos afrodescendientes y están dibujados con rasgos diversos.

Allí se exponen conceptos claves alrededor de la identidad y autoaceptación, estándares de belleza eurocéntricos, que van tomando otra forma de comprender el cuerpo, a través de la educación y rol de la maestra, quien propicia otros lenguajes y espacios de diálogo.

xiii. Análisis de imagen

Imágenes 34 y 35. Pág. 7 y 8



En estas imágenes se observa a una niña afrodescendiente, peinada con dos trenzas, con imágenes de personas afro, a su lado derecho se encuentra su abuelo, un hombre mayor afrodescendiente sentado en un sillón, leyendo un periódico., y su perro que ha roto unas de las imágenes con su hocico.

Aparece un texto relacionado con el cabello de Rosa, donde su abuelo sugiere que las trenzas le permitirán no peinarse, situación que permite leer el contexto en el que se desarrolla la historia, las dificultades por las que pasan las infancias afro y su cabello, se evidencia que el señor no tiene el cabello rizado, Cortés y Restrepo (2023) han señalado que la supremacía blanca no es solo la idea de que los blancos son superiores, sino la premisa más profunda que define a los blancos como la norma y a las personas de color como una desviación de esa norma, el abuelo que sugiere trenzas apretadas está actuando desde la normalización de esa desviación, su consejo busca acercar a Rosa a un estándar de “orden” que históricamente se ha exigido a los cuerpos negros.

De igual manera, las imágenes de personas afro, vislumbra una tensión positiva, ya que no decoran la habitación, la presencia misma de esas constituye lo que bell hooks (2021) llamaría una práctica de resistencia crítica, pues permiten buscar o indagar acerca de otros-as con necesidades similares. Otro aspecto a observar es la distancia que sugiere la imagen en torno al relacionamiento de Rosa y su abuelo, la cual puede interpretarse como una crítica a la desatención de las voces adultas hacia las infancias afrocolombianas cuando estas expresan su malestar, así como a la fragilidad de los espacios de afirmación identitaria dentro del propio hogar.



En esta imagen se observa un fondo de una pared blanca y líneas de color rosado, un tapete circular de colores llamativos, también se encuentra Rosa junto con dos mujeres afro, quienes tienen el cabello liso y de colores, la niña se encuentra parada sobre una banca, en el suelo se ven rizos y lo que aparentemente son pelucas que están probándole a la niña, quien se denota en su rostro molestia y dolor. Esta situación no solo representa la imposición de

los adultos hacia las infancias, sino se puede inferir la reproducción de modelos estéticos hegemónicos como respuesta a la diversidad y particularidad del cabello afro en las mujeres afrodescendientes.

Imagen 37. Pág. 24



La imagen muestra a Rosa en un espacio abierto, probablemente un parque o un patio, en un prado jugando con su perro; a su vez se ve a Rosa con el cabello corto, es evidente que su cabello fue cortado. Su vestimenta es sencilla, un pantalón y una camiseta de colores claros.

Se evidencia además un texto que acompaña la ilustración, donde refiere que tiene la cabeza quemada y con comezón, la palabra “quemada” es una palabra especialmente dura, pues evoca la violencia de los productos químicos para alisar el cabello rizado, prácticas que además de ser estéticamente agresivas, dejan marcas corporales y emocionales, y continua perpetuando el rechazo del cuerpo (cabello), también refleja vergüenza y desesperación, cuestionando el costo emocional de la situación al asistir a la escuela de esa manera, sin duda esta imagen representa la opresión cultural hacia los rasgos afrodescendientes, reproducción de los estándares occidentales proponiendo que lo “liso” es sinónimo de cuidado y estética contrario a lo “crepo” como problema.

Imagen 38. Pág. 25

Esta imagen muestra a una mujer afrodescendiente adulta, de pie, lleva el cabello natural, abundante y rizado, completamente suelto, sin ningún tipo de sujeción, trenza, turbante que intente modificar su textura; los rizos caen con libertad sobre sus hombros y su espalda, sinónimo de aceptación y reconocimiento de sus rasgos físicos. Sostiene una escuadra de



geometría, tiene un vestido color morado claro, con detalles verdes. En el suelo se encuentra un rompecabezas desarmado, en el lado superior derecho hay un avión colgando del techo.

Se encuentra un texto que acompaña la imagen, donde enuncia la llegada de una maestra nueva, resaltando detalles sobre su cabello. La llegada de la maestra con simboliza la posibilidad de reexistir de Rosa, quien encuentra un

espejo de belleza alternativa, un espacio de autorreconocimiento y aceptación; como lo ha señalado bell hooks (2021), la presencia de modelos alternativos en el aula puede ser más transformadora que cualquier discurso, porque encarna una práctica de libertad que interrumpe las producciones culturales diseñadas para reforzar la dominación.

xiv. Análisis de texto

Texto No. 13. Pág. 6

En este texto, se evidencia la cotidianidad de Rosa, cuando debe peinarse en las mañanas, como se mencionó en una imagen anterior, esta realidad afecta de manera categórica a las infancias afrocolombianas, pues desde hace décadas se ha venido implementando la idea del cabello liso

“Me levanto en la mañana con el pelo alborotado, y le pregunto al espejo: “¿Cómo me hago mi peinado?”. ”

como referente, estigmatizando y discriminando a quienes no se ajusten a esos estándares de belleza.

Así mismo, la acción de verse frente a un espejo, es una de las rutinas más comunes en las personas, allí en el texto se usa el término “alborotado”, una palabra que lejos de ser neutral, carga el estigma histórico que la colonialidad impuso sobre los cabellos crespos y rizado, bien lo han documentado Valderrama y Caicedo (2020), durante el proceso de colonización los rasgos físicos afrodescendientes fueron determinados desde lo negativo, fue asociado con lo salvaje y lo desordenado, en oposición a las formas, textura y color del cabello de los europeos.

Es importante resaltar que la autora permite a través de la narrativa en voz de Rosa la posibilidad de identificarse con su situación, abriendo el diálogo y reflexión acerca de las formas en que se puede llevar el cabello en las niñas.

Textos No. 14 y 15. Págs. 11 y 19

““Escóndelo en una peluca”, dice mi tía Encarnación, «que ese pelito de escoba ya no tiene solución”.

«Mejor córtenselo todo», dice práctico papá, «que para tener ese pelo, mejor es sin pelo estar».

En estos apartados se refleja cómo la discriminación racial, relacionada con el cabello afro, se reproduce e internaliza incluso en la familia, pues son sus familiares quienes desde el lenguaje y tono despectivo: “ese pelo”, demuestran una actitud de rechazo hacia la textura natural del

cabello de Rosa y de las personas afrodescendientes, producto de la homogenización de los cuerpos y las mentes desde la supremacía blanca; allí ambas intervenciones comparten una misma lógica, la diferencia debe ser corregida, ocultada o borrada para que el cuerpo se aproxime a la norma y sea aceptada. Peter Wade (1997), ha expuesto cómo las prácticas de blanqueamiento operan en las estructuras sociales para este caso dentro de la familia, que siguen reproduciendo la jerarquía racial, sumado a lo propuesto por Castillo Guzmán (2011), quien plantea que el racismo no solo está en los actos explícitos, sino en el lenguaje que se teje en la vida diaria, y la familia es uno de sus principales escenarios.

A su vez cuando sugieren una solución artificial para ocultar su cabello, propician un acto violento y rechaza las identidades afro; de igual manera el padre de Rosa sugiere cortarle todo el pelo, presentándolo como una solución “práctica” al “problema” de su cabello crespo, incidiendo emocional y físicamente en la identidad de la niña, pues cortar el cabello simboliza el erradicar lo propio con el propósito de ajustarse a los estándares de belleza dominantes, de la misma forma, la frase “mejor es sin pelo estar” sugiere que, la eliminación o ausencia de pelo es mejor a llevarlo de manera natural, lo que evidencia internalización de prejuicios raciales.

Por otra parte, la forma en que se presenta la estructura del lenguaje, es a través de versos cortos y rimas que muestran la tradicional oral como ejercicio comunicativo.

Textos No. 16. Y 17. Pág. 27 y 32

“¿Quién decidió que mi pelo si es liso entonces es bueno?”.

“¿Quién ha dicho que está mal solo porque es crespo?”

“Porque yo quiero mi pelo negro y crespo, como es; como lo tiene mi abuela, y orgullosa estoy de él”.

En estos fragmentos se generan unas reflexiones abiertas sobre la identidad y la autonomía, propiciando interrogantes claves, pues este cuestionamiento constituye un acto de resistencia epistémica, pone en entredicho el estándar de belleza occidental que ha estigmatizado el cabello rizado durante siglos, además de convertirlo en una carga emocional para las niñas afrodescendientes.

De igual forma, como lo expone Fanon(2009) la descolonización del ser y el permanente cuestionamiento de la imposición colonial en sí mismo es un acto de resistencia, esto se evidencia cuando Rosa cuestiona quién ha definido que su pelo es algo negativo, a través de esta acción afirma su identidad, lo que se traduce en seguridad, autoestima, valoración de lo propio y su cuerpo. Esto no hubiera sido posible, sin la presencia de una persona que brinda elementos de asociación y representación de rasgos identitarios como lo hizo la maestra (descrito en análisis de imagen No. 38), quien le permitió verse desde otro lugar, al dotar de sentido su cabello y expresión de libertad al llevarlo suelto y con orgullo, que celebra lo que antes era estigmatizado.

Estas afirmaciones permiten el empoderamiento de las infancias, por medio de narrativas incluyentes y en contexto de las realidades propias, construyendo saber a partir de las experiencias en el aula y la diferencia como eje dinamizador y no como obstáculo que incrementa las barreras educativas ya existentes.

xv. Categorías – conceptos

Este cuento, representa de manera explícita las formas en que la sociedad ha estigmatizado a las infancias afrocolombianas, desde los códigos de la estética occidental, imponiendo procesos que eliminan la naturalidad y origen del cabello rizado, que además no es igual para todas las niñas y niños afrodescendientes. Sin duda la autora se ocupa de mostrar de manera detallada las afectaciones en el reconocimiento de sus rasgos y características físicas, como de la incidencia e

impacto en la identidad, al verse expuesta a las interpretaciones familiares que, de por sí ya se encuentran bajo el imaginario de la supremacía blanca como única forma de ser y habitar el mundo.

Allí se evidencia que las y los maestros juegan un papel imprescindible en el reconocimiento y autorreconocimiento de sí, pues de allí surge la necesidad de crear acciones pedagógicas diversas que construyan pensamiento crítico y resiliencia como acto reivindicativo, donde se libra la batalla entre la imposición colonial - alisar, cortar- y la autenticidad. En ese mismo sentido, se configuran acciones para confrontar y desafiar el sistema opresivo y reproducción del racismo en la escuela, rechazando de manera directa el blanqueamiento de las infancias, como única forma de ser aceptadas y reconocidas socialmente.

La tradicional oral está presente en los fragmentos, que se escriben de manera versada, en cada una de las frases, además de presentar diálogos intergeneracionales, en su mayoría mujeres, quienes poseen experiencia personal en torno al cabello y cómo han tramitado dichas experiencias; es de resaltar que ante estas posibles soluciones aparece en el relato la abuela de Rosa, quien es referente de memoria ancestral afro, donde el pelo crespo es legado, no un defecto.

f. Leilani. Historias contadas por la infancia afrocolombiana.

Esta es una propuesta de libro digital interactivo, resultado de los procesos de organización de comunidades afrodescendientes en Colombia, como acto político reivindicativo en el marco de acciones pedagógicas y educativas desde las infancias afrocolombianas. Por otra parte, en esta herramienta brinda una experiencia situada, narrativa oral, gráfica y auditiva de inmersión en las

diferentes historias que emergen durante 11 capítulos y 93 páginas, adicional a las guías que contienen estrategias y preguntas orientadoras para trabajar en el aula con las y los niños.

Este libro, fue producto de una sistematización realizada por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, C.N.O.A., con el cual se creaban materiales y herramientas para las y los docentes afrodescendientes, etnoeducadores y como aporte a la implementación de la CEA – Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Además de esto, estuvo compuesto por un equipo interdisciplinar, lo que permite tener una perspectiva amplia.

Sin duda alguna la intención de los autores es evidenciar un lugar diferente para las infancias afrodescendientes, estos espacios de interacción permiten reconocer las diversas formas de leer el mundo de las y los niños que participan en la narrativa; además de la extensión del libro, sus apartados e imágenes logra visibilizar la historia por parte de quienes han sido invisibilizados, y el impacto emocional que tiene el racismo en las infancias durante la socialización en la escuela, tal como lo propone Fanon (2009) en Piel negra, máscaras blancas, la resistencia y la reexistencia se hacen presentes cuando se controvierte la imposición de la supremacía blanca.

xvi. Análisis de imagen

Imagen No.39. Pág. 1

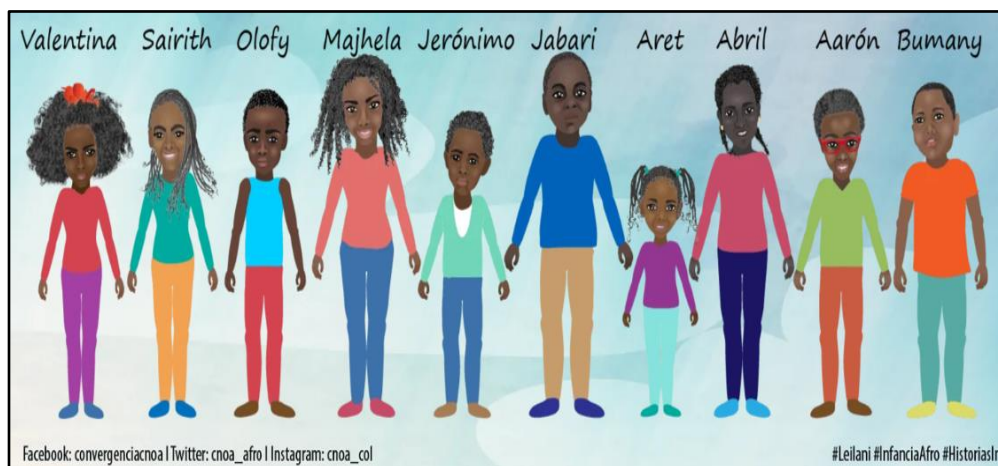
En esta Ilustración de la portada que muestra a Leilani, una niña afrodescendiente, peinada con trenzas, un fondo con palmeras y lo que aparentemente es una hamaca. Simultáneamente se



escucha en el
fondo el mar y
toque de tambores,
voces cantando y
una voz de una
mujer que
menciona el
nombre del libro y
constante

movimiento de los objetos presentes.

En esa imagen la presencia de botones de navegación (índice, activar sonido, avanzar) indica que quien lee no es un receptor pasivo, sino una persona que interactúa con la posibilidad de elegir su recorrido, en este texto es importante señalar que el racismo se reproduce a través de discursos cotidianos que naturalizan la superioridad blanca y la marginalidad negra, por ello, Leilani como recurso literario propone un contradiscurso articulado en varios niveles: la voz de la narradora (mujer afrocolombiana con acento del Pacífico), los tambores (instrumento de resistencia cultural africana). Todos estos elementos desafían la hegemonía de los materiales educativos tradicionales, donde la infancia afrocolombiana aparece solo en unidades temáticas sobre “esclavitud” o “folclor”.

Imagen No.40. Pág. 3

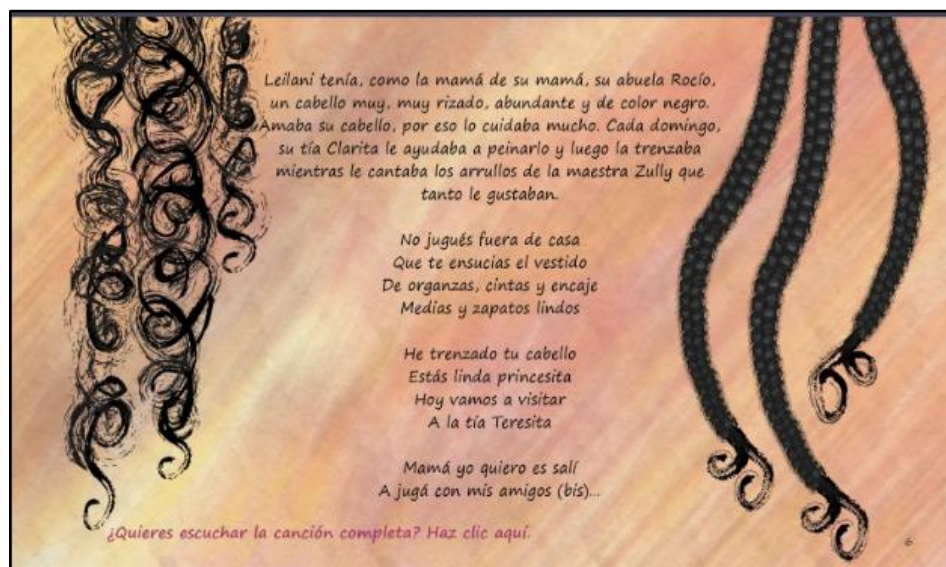
En esta imagen se muestran a las y los niños afrocolombianos que participaron en la construcción de la propuesta

del libro, mientras van apareciendo, hay música del pacífico en el fondo y la voz de quien narra la historia, explicando quiénes son los niños y niñas y lo que encontrarán en él. Esta imagen permite a quienes interactúan la posibilidad de inmersión, independencia y autonomía en la lectura y escucha de la narrativa.

Por otra parte, el nombrar a cada una/o de los niños, propicia el reconocimiento e identidad, nombrándolos uno-a a uno-a: Valentina, Sairith, Olofy, Majhla, Jerónimo, Jabari, Aret, Abril, Aarón, Bumany, permitiendo que no sean solo una ilustración sino actores de la construcción del material, las voces e historia. Simultáneamente, el diseño sonoro envuelve la experiencia.

Imagen No.41. Pág. 6

La imagen presenta una doble narrativa: visual y sonora, en lo visual se destaca el cabello rizado de Leilani, siendo trenzado por figuras femeninas (su tía Clarita y su abuela Rocío), en el audio el libro digital activa un arrullo cantado por la maestra Zully, acompañado de instrumentos autóctonos del Pacífico (tamboras, marimba), y como elemento adicional se encuentra presente



un texto escrito en forma de canción, lo que permite integrar varias herramientas pedagógicas. Allí además se expone una situación de la niña, donde a través

de la música, el canto y la narración las y los lectores realizan un ejercicio de inmersión, existe adicional a esto la posibilidad de ampliar el ejercicio al elegir el mensaje “Haz clic aquí”, para poder escuchar la canción completa.

Por otra parte, Rita Segato (2003) ha expuesto cómo las comunidades afrodescendientes, especialmente las mujeres, han utilizado la oralidad como tecnologías de transmisión de la memoria, frente a la violencia epistémica del colonialismo, por ello el arrullo de la maestra Zully se convierte en una de esas tecnologías; lo que se traduce en una acción de visibilización de las tradiciones de las comunidades afrodescendientes como lo son las cantadoras del Pacífico, o como lo propondría Segato, ejercicios de memoria viva, están mediados por el cuerpo.

Imagen No.42. Pág. 7

*Leilani nos ha contado cómo es ella.
¿Cuéntanos cómo eres tú?*

¿Cómo se llaman tus abuelos y qué los caracteriza?

¿Qué historias te han contado de tus antepasados?

¿De dónde vienen?

¿Tú cómo eres y que crees que heredaste de ellos?

Haz clic en: Listo!! Enviar, y nosotros leeremos tus respuestas.
¿Quieres que te las reenviamos a un correo?, activa la opción: si ☐ haciendo click sobre ella y escribenos a cuál:

Listo!! Enviar

En esta imagen se ve a Leilani sonriendo, mientras la narradora, a través del lenguaje y el acento, permite reconocer el contexto familiar de la niña, exponiendo directamente la herencia africana, reivindicando la identidad, la historia de sus ancestros, casa de “techo alto de palma” y “brisa agradable” mostrando una conexión con la naturaleza y tradición arquitectónica afro.

En cuanto a la alimentación, los alimentos yuca y casabe, representan sus tradiciones culinarias y trabajo colectivo y sostenibilidad; en la misma narración se describe detalladamente los rasgos de Leilani asociados a sus padres como legado familiar y el empoderamiento de femenino desde la figura de la abuela Josefina.

Imagen No.43. Pág. 8



En la siguiente imagen se muestra un formulario, este permite la interacción en tiempo real con el/la lector/a, donde se hacen preguntas relacionadas con su origen familiar, promoviendo la participación de los familiares, reconstruyendo su árbol genealógico. Esta actividad, no solo recoge aspectos importantes de las comunidades afrodescendientes, está abierta a cualquier persona, lo que se traduce en un espacio de reconocimiento colectivo, posibilitando el diálogo intercultural.

En el desarrollo de las preguntas, se promueve la reconstrucción de las memorias, aspectos como la geografía, y esas otras historias que no aparecen en los libros tradicionales.

Imagen No.44. Pág. 9



La imagen hace alusión a una ubicación geográfica en el Pacífico Colombiano, se observan aspectos identitarios de la región, el mar, las casas sobre madera, a un nivel más alto del mar, las palmeras y la playa. En el texto, además de fondo se escuchan tambores y el sonido del viento.

Imagen No.45. Pág. 45

La reunión fue muy interesante, pero a la vez muy triste. Todos hablaron sobre cómo se sentían en el colegio cuando sus compañeros se burlaban por su color de piel o su cabello, y decidieron escribirlo en una cartelera. Mira lo que escribieron:

QUE APODOS ME HAN PUESTO?		
Rata rater	Chusma	Negro Fustidios
Nigga	Negra crespá	Popo
Almohada (cabello)	Negra	CHOCOLATINA POPO
Rafa "Enmundal"	CACA	Huele feo
Negrita asquerosa	Piojosa	
NEGRA RULITOS	Negro	
Chocolatina	Espanja	
Esta es más negra que la tierra	Estúpido	

QUE ME HAN DICHO QUE NO PUEDO HACER POR SER NEGRO	
Que nunca puedo ser buena en danza, música, teatro	QUE NO PODRÍA TENER AMIGAS
Que no voy a alcanzar nada	Que no podría ser una gran bailarina y que no iba a llegar a alguna parte

En la imagen anterior, se observa una cartelera elaborada por las y los niños afrodescendientes, en una institución educativa pública en la ciudad de Bogotá; allí, plasmaron las expresiones a las que se han visto expuestas-os por parte de sus compañeros. Sin duda, esta imagen dentro de la narrativa del cuento, permite evidenciar el racismo escolar, asociado en su mayoría a los rasgos físicos de las comunidades afrocolombianas, además que, el fracaso escolar, desde modelo del Déficit Cultural (Guido, 2025), expone que las diferencias asociadas a las condiciones de pobreza y “deficiencias académicas”, son “culpa” de quienes no se encuentran en el estándar educativo impuesto por el sistema hegemónico occidental, situación que no acude a resolver o interpelar de fondo las causas estructurales de las condiciones socioeconómicas de quienes las padecen.

Imagen No.46. Pág. 57



En esta imagen se observan a 6 niños y niñas afrodescendientes, con sus uniformes de colegio, y una nube de texto, en la cual Mjhela, invita a sus compañeros a manifestar desde su identidad, que son iguales a los demás, que tienen los mismos derechos, y que no se sienten bien cuando les tratan mal.

Al analizar la imagen, se evidencia un acto político en la acción de empoderamiento de la niña, pues en el autorreconocimiento, manifestación de las vulneraciones a las que se han visto expuestos, en el lenguaje se hace visible la reexistencia a través de la denuncia y la exigencia de que se respeten los derechos de todas y todos por igual, respetando a su comunidad.

Imagen No.47. Pág.



En esta imagen se denuncia de manera explícita la carencia o ausencia de textos y literatura que reconozca no solo los aportes de las comunidades afrodescendientes, sino el lugar que ocupan las infancias y la representación de la supremacía blanca, lo que es una clara acción de exclusión, racismo e invisibilización de las y los niños afrodescendientes. En cuanto al lenguaje que usa

Abril, deja en evidencia su postura como afrodescendiente su origen, lo que constituye un acto de memoria colectiva, además de exigir que se cuenten esas otras historias donde las personas esclavizadas tienen algo que decir al mundo.

Imagen No.48. Pág. 75



En esta imagen se presentan un mapa de África, un cráneo y una mujer afrodescendiente, llamada María Isabel, con una diadema y vestido con un diseño de colores llamativos, representativos de sus comunidades, allí se señala Etiopía, haciendo referencia a la ubicación donde fue encontrado. Resulta de suma importancia, que a través de la narrativa se enuncien esas otras formas de concepción de origen, de la existencia de la humanidad, más aún en la escuela donde se ha narrado la historia de las personas blancas, que desde la época de la trata ha narrado la creación desde el catolicismo, imponiendo una única forma de existencia.

Imagen No.48. Pág. 76

Al igual que en la imagen anterior, la mujer narra las prácticas espirituales de sus ancestros, permitiendo así reconocer otras formas de conexión con la naturaleza, acciones presentes en las comunidades afrodescendientes desde hace siglos, pero que fueron arrebatadas por la supremacía blanca para imponer una única forma de veneración y culto a “deidades” y legitimando las prácticas de exterminio en nombre de el “Dios” de los blancos, para someter a las personas esclavizadas.

De igual manera, se narran dinámicas de la esfera social, política y familiar en cuanto a las formas de interrelacionarse en cada una de sus comunidades. En páginas posteriores, se permite a través de los botones interactivos, el dirigirse a otros materiales didácticos: audios, vídeos, documentos, que claramente permiten no quedarse únicamente con el audio lectura, sino que brinda la posibilidad de conocer las apuestas de las personas afrodescendientes en la

construcción de otras narrativas y aportes para las infancias, muestra de ello es el enlace¹⁹ que condice a la siguiente imagen:

Imagen No.49.



Así mismo, dirige al enlace²⁰ de una cartilla construida por las y los niños participantes del E-book Leilani:

Imagen No.50.



¹⁹ Cumbia soy, Currulao Niños y Diana Pereira #CNOA #EbookLeilani
<https://youtu.be/wU6zBR86rs8?si=yUPD3Hovq4BEQi9g>

²⁰ <https://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/historieta.pdf>

Además de contar con un enlace directo en la narración del libro, al sonido de la canción Cumbia soy, Currulao: <https://on.soundcloud.com/bFkblDrhifYmekH3Dq>. Sin duda, todas las herramientas mencionadas anteriormente, se tejen unas a las otras, y muestran el propósito de quienes han desarrollado la propuesta del libro, una narrativa incluyente, activa, para todas y todos, que además visibiliza las problemáticas del aula, en voces de quienes las han vivido.

xvii. Análisis de texto

Texto No. 17. Pág. 6

"Leilani tenía, como la mamá de su mamá, su abuela Rocío, un cabello muy, muy rizado, abundante y de color negro. Amaba su cabello, por eso lo cuidaba mucho. Cada domingo, su tía Clarita le ayudaba a peinarlo y luego la trenzaba mientras le cantaba los arrullos de la maestra Zully que tanto le gustaban.

«No jugués fuera de casa, que te ensucias el vestido

De organza, cintas, y encajes, medias y zapatos lindos.

Te he trenzado tu cabello, estás linda princesita.

Hoy vamos a visitar a la tía Teresita.

Mamá, yo quiero es salí a jugá con mis amigos.(bis)

En el texto anterior, se evidencia que la narrativa presenta las características familiares de Leilani, las cuales representan la identidad de sus antepasados, el cuerpo como territorio, exponiendo el cuidado que le tienen al cabello rizado. A su vez, en el fondo se escucha la canción²¹, en voz de una mujer, tamboras y marimba, además de suministrar el audio completo en un enlace.

²¹ <https://soundcloud.com/zullymurillo/jugando?in=user-332195904/sets/ebook-leilani-historias>

De igual manera, desde el lenguaje, es evidente el acento característico de las comunidades afrodescendientes, la forma de vestir de la niña en el estribillo (arrullo), y la forma en que la niña responde, algo particular es que el trenzado, el canto, en la escena narrada son mujeres únicamente las que participan, situación que además revela las dinámicas de cuidado y socialización dentro de la familia.

Texto No. 18. Pág. 10

Aprender de la abuela Josefina era algo que emocionaba a Leilani, aunque lo que más disfrutaba era comer de las ricas recetas que preparaban juntas. Cada tanto, a Leilani le dolía la panza por comer de más, pero eso no le preocupaba, porque su abue conocía muchos secretos: en el patio de su casa tenía una pequeña huerta, de la cual tomaban plantas para curar todo tipo de dolencias, entre ellas, los frecuentes dolores de estómago de Leilani.

Pero un día, la abue Josefina viajó a Tumaco a visitar a su prima Jacinta, y Leilani, como de costumbre, comió de más. ¡Su abue ya no estaba para hacerle el remedio!

– ¿Qué voy a hacer ahora? – se preguntó Leilani.

Era tanto el dolor que su mamá, Johari, tuvo que llevarla al centro de salud. Por suerte, la atendió una enfermera muy gentil, era una mujer grande, de ébano, agraciada y amable, con un uniforme tan blanco que a Leilani le resultó muy gracioso. Era la primera vez que veía a una enfermera y que tomaba medicina para el dolor, hasta ese día la abue Josefina siempre había curado sus males, así como los de toda la familia.

En este apartado, se visibiliza la importancia que tiene la alimentación en las familias afrocolombianas, es un hecho que une y mantiene las tradición oral, cultural y social vivas; de igual manera, la medicina tradicional es un baluarte para las comunidades afrodescendientes, prácticas

que se remontan a siglos de cuidado y secreto ritual, allí la oralidad juega un papel fundamental en el diálogo de saberes y memoria colectiva.

Además de ello, el cuidado de las mayores como sostén de su familia y su pueblo, la conexión directa con la naturaleza, el conocimiento ancestral de las plantas, el uso y sus propiedades, que son fruto de años de experiencia, que como bien se expone en el texto impidieron que Leilani acudiese a la medicina occidental para curar sus males.

Texto No. 19. Pág. 30

Parece una almohada – dijo Gabriel mientras se recostaba en su cabello.

-Creo que eres la niña más negra de todo el colegio – manifestó Valentina.

-No le digas así, acuérdate que el profe Chocolate nos dijo que decirle a la gente así está mal – dijo María.

-Le podemos decir como al profe Chocolate, ‘Ami’ Chocolate ¿te gusta? – le preguntó Gabriel a Leilani, pero ella no contestó.

Siempre le había gustado ser negra, pero se sentía extraña ahora que ellos se lo decían.

No le gustaba que la llamaran así, pero tampoco le gustaba que le dijeran “chocolate”; no sabía cómo decirles lo que ella sentía, que la llamaran chocolate estaba mal, ese no era su nombre, y además ¿quién era el profesor Chocolate?

¿Por qué no contestas? – le preguntó Valentina

Eres una antisocial – le dijo Gabriel.

En ese momento Leilani no resistió más y se fue corriendo para el baño.

En el texto anterior se evidencian actos explícitos de racismo en la infancia, directamente hacía Leilani por parte de sus compañeros Gabriel y Valentina, quienes, además se burlan del maestro,

a quien denominan “el profesor Chocolate”, aunque son comentarios presuntamente inocentes, hechos por niños y niñas, no se puede decir que no perpetúen el racismo y la discriminación ya existente en la Escuela.

Acerca de cómo se refirieron al cabello de Leilani, desde una trasgresión hacia su cuerpo, su piel a través de la exotización y reducción de su identidad a un estereotipo, generando revictimización y además “repudio” así misma a causa del irrespeto al que se vio sometida, aun cuando su compañera María recrimina la acción, esto a su vez evidencia la soledad de las infancias racializadas, pues al no saber cómo reacción, Leilani no tuvo más opción que “huir” para no seguir siendo vulnerada, y que sin embargo resulta siendo señalada y nombrada como “antisocial”.

En lo cotidiano, las microagresiones en entornos escolares, son una de las problemáticas frecuentes, escenario donde las y los docentes deben atender de manera responsable, y que no se continúen sosteniendo diálogos que normalicen los apodos racializados y el respeto ante las diferencias y diversidades.

Texto No. 20. Pág. 35

Maty no podía creer que sus amigos de toda la vida se hubieran portado tan mal con Leilani. Él también tenía la piel de un precioso color azabache, aunque un poco más oscura que el de su prima, y su hermana también tenía el cabello rizado, aunque sus crespos eran menos definidos que los de Leilani. Pensó que sus amigos jamás se habían portado tan mal con ellos ¿Sería por lo que eran famosos?

En este apartado, se evidencia que Maty hace referencia a la diversidad y particularidades existentes en una sola familia, esto como acto de reconocimiento y configuración de identidad, constituye un lenguaje de inclusión, de aceptación y reivindicación de sus comunidades. A la par, reflexiona alrededor del comportamiento de las y los niños con quienes ha convivido durante varios años, que ahora tratan completamente diferente a su prima, quien es “menos” negra que él, y su hermana el cabello menos rizado que Leilani, infiriendo que, ellos son famosos y esta sería la causa para no ser maltratados como lo ha pasado con su prima.

Lo anterior, deja ver que los valores como el respeto y el derecho a la educación no se materializan plenamente para todas las infancias, pues según lo que enuncia Maty, podría estar asociado al color de piel, o su fenotipo y no al derecho de ser niños, que si se es “famoso” no se es víctima o hay un trato privilegiado, fortaleciendo así el sistema de creencias basadas en la superioridad o inferioridad de los grupos sociales.

xviii. Concepto – categorías

Este libro, más allá de ser material didáctico-pedagógico, es una clara apuesta por parte del CNOA, en reconfigurar las narrativas acerca de la Existencia de las comunidades afrodescendientes, pues promueve de manera sistemática el reconocimiento de las y los otros, desde el origen de sus pueblos a través de las prácticas de vida, identidad y cultura, aspectos que han sido negados por la escuela y en especial por la sociedad. Rescata y reivindica el cuerpo como territorio, memoria y legado ancestral, yendo más allá de la narrativa tradicional, donde se lee y reconoce el cuerpo desde el cuidado propio y el cuidado de los otros.

En cuanto a la Resistencia, durante la narración es evidente que se promueven acciones para confrontar y desafiar los sistemas opresivos presentes en la escuela, como es el racismo, producto de la colonialidad, y sostenido por el sistema socioeconómico de occidente; de la

misma forma, durante la interacción con el texto, abre espacios de diálogo situados, permitiendo a las y los lectores recabar en el pasado, en las historias familiares y personales, en cómo el pueblo negro ha llegado hasta hoy, más allá de narrar los horrores de la trata y la revictimización de la literatura de los vencedores.

Está presente en el lenguaje escrito y visual, la intención del CNOA, visibilizar la herencia africana como aporte a la sociedad actual, pues Resistir es no olvidar el origen africano, sin detallar la herida colonial y el intento de exterminio de su pueblo, otras formas de narrar el origen destacando sus creencias y representación del mundo a través de estas.

En el caso de la Reexistencia, cada una de las piezas que componen el E-Book, cumplen un papel en la totalidad de la experiencia audio interactiva, pues en sí mismo, el libro es la creación de alternativas culturales y epistemológicas desde la alegría, la memoria y la cotidianidad afrocolombiana; de esa misma creatividad y apuesta política reivindicativa emergen aspectos inherentes a las comunidades, su alimentación, su estructura social, el lenguaje, la música, la tradición oral y el cuidado como acción colectiva.

Por otra parte, las Oralituras ocupan el papel central del libro, pues se conserva el lenguaje propio, los saberes ancestrales, la memoria, la interacción permanente, las ilustraciones con personajes de las comunidades afrodescendientes y lo más significativo en voces de las infancias afrocolombianas, porque quiénes más podrían narrar la escuela como escenario de reproducción social, y racismo, que las y los niños que han sufrido muchas veces en silencio esta vulneración. Es de resaltar, que las organizaciones sociales de las comunidades afrocolombianas en el país, han sido quienes a través de las “otras” formas de comprender el mundo logran desarrollar y poner en marcha “otras” formas de ser vistos y enunciados en la sociedad actual.

- **El tejido de los hallazgos: tres funciones de las oralituras afrocolombianas infantiles**

Imagen No. 51.



Fuente: <https://www.freepik.com/>

Los hallazgos de esta investigación no llegan a través de la necesidad que existe en la educación infantil, el papel de las y los docentes en el reconocimiento de las otredades, de las otras formas de ver y vivir el mundo; en ese entendido, fueron apareciendo por medio del tejido social, de las experiencias en la escuela, los espacios de socialización de las y los niños afrocolombianos, en vista de que aún es evidente el racismo y la exclusión en Colombia.

Luego de meses de leer y releer las seis obras, de observar cada ilustración con detenimiento desde un análisis crítico, cada objeto, cada personaje, además de escuchar los audios de Leilani una y otra vez, de intentar “cantar” el arrullo de Agüela se fue la Luna, indagar cada uno de los conceptos, palabras, recabar en otras historias escritas por quienes han luchado por su identidad y lugar en el mundo, es que se logra reconocer que las oralituras afrocolombianas infantiles son un patrimonio cultural vivo que cumple tres funciones imprescindibles; debido a que la escuela hegemónica las ha ignorado, aun cuando las

comunidades afrodescendientes han caminado, transformado, aportado diversas metodologías, pedagogías y didácticas desde su propia experiencia, y por el contrario han continuado con la reproducción de prácticas que invisibilizan e instrumentalizan el legado de sus comunidades.

En cada una de esas funciones se entrelazan las categorías centrales de esta investigación (Existencia, Resistencia, Reexistencia y Oralituras), aparecen como un mismo patrón que se repite, en cada una de las obras analizadas, sin importar autora, formato o año de publicación.

Con respecto a las funciones o aportes que se lograron identificar, la primera función es la construcción de la memoria como resistencia al olvido, y no cualquier memoria; esa memoria que no se encuentra en los libros de texto, textos que han sido escritos por quienes de manera aislada “interpretan” las formas de organización y existencia de las comunidades. Las memorias que se tejen en las cocinas, en los patios, en las mecedoras, en las trenzas de las comunidades, los relatos que tejen de generación en generación, la historia contada por las y los ancestros. Aquí emerge con fuerza la categoría de Existencia, porque lo que se recuerda es precisamente aquello que el sistema hegemónico ha negado: *las formas de vida, los saberes, las luchas y las alegrías de los pueblos afrocolombianos*.

Por ejemplo, en Agüela se fue la Nuna, Mary Grueso presenta a la abuela Aleida como una figura central en la transmisión de la memoria histórica del Pacífico colombiano, cuando aparece el estribillo “A Tumaco lo quemaron a la una y a las dos, y las señoras gritaban: que Tumaco se acabó” (Grueso, 2017), y la abuela lo canta, no está solo entreteniendo a su nieto Andrés, está realizando un acto de transmisión de memoria, mantiene viva la historia de lo acontecido en el territorio, situaciones que desconoce la escuela tradicional, pero que además han sido narrados en muchas ocasiones exclusivamente en cada una de las ubicaciones geográficas donde se presenta la situación. Esa transmisión es también un acto de Resistencia, la abuela se

niega a que el olvido se imponga sobre el dolor de su pueblo, y es también un acto de Reexistencia, porque el incendio no se llora en silencio, se canta, se hace ritmo, se convierte en herencia.

Es importante resaltar que, el incendio de Tumaco, fue uno de los eventos traumáticos que incidieron en la configuración del territorio, y que, por lo tanto, no se narra desde el lenguaje académico ni desde la distancia del-la historiador-a; se narra desde el currulao, desde el ritmo, desde el cuerpo, desde sus propias formas de exponer lo sucedido, desde el acto de resistir y reexistir a pesar de la tragedia.

De la misma manera, Andrés no aprende la fecha del incendio durante el relato, pero sí reconoce que su pueblo ardió, que las señoras gritaban, que el dolor se transformó en canción; por esto, se convierte en una forma de memoria colectiva, viva y en voz de quienes lo vivieron, historia que no está en los currículos escolares, pero que es profundamente efectiva porque no se ciñe al ejercicio básico de transmisión de información, o datos sin contexto. Es así que la memoria colectiva tejida desde la tradición oral, no se limita a los eventos trágicos, como hechos de dolor, sino que preserva los saberes ancestrales que la escuela hegemónica ha descalificado sistemáticamente, por consiguiente, la oralidad en este caso, es el vehículo de la Oralitura, una categoría que aquí se manifiesta como una tecnología de la memoria que antecede y excede a la escritura.

Por otra parte, en Leilani se evidencian acciones de tradición oral y costumbres de las comunidades, pues en el relato cuando la abuela Josefina muele yuca mientras ríe, siendo una de las escenas cotidianas, permite a las-os lectores imaginar un contexto de alegría en el desarrollo de las labores de casa, convirtiéndose en un acto de transmisión de saberes culinarios y de

trabajo colectivo (C.N.O.A., 2017). Esta escena, tan sencilla, condensa la Existencia plena, no hay carencia, no hay lástima, hay vida digna y comunitaria.

Es también Resistencia porque muestra que la cultura afrocolombiana no se reduce al dolor de la esclavitud; hay también fiesta, comida, risa; y es Reexistencia porque esos saberes de la abuela Josefina (la cocina, la huerta, la medicina) han sobrevivido a pesar de la criminalización y el desprecio de la ciencia occidental.

En el mismo libro, la protagonista reconoce que su abuela conoce los secretos de las plantas medicinales y que, estos son un saber heredado, práctico, efectivo y solo hasta el día en que tuvo que acudir al centro de salud, logra reconocer que estos, siempre habían curado sus males. Esto no es un relato, por ejemplo está presente permanentemente en las prácticas de sanación, aunque han sido estigmatizadas, las comunidades afrodescendientes han logrado reconfigurar y reivindicar sus saberes, un ejemplo de ello es la memoria de las parteras del Pacífico, beneficios y saberes que la medicina occidental tardó siglos en reconocer, cuando no en apropiarse de ellos, en esa tensión entre saber ancestral y saber hegemónico, la Oralitura actúa como un puente que permite a Leilani cuestionar la medicina occidental sin negar la sabiduría de su abuela.

En cuanto a La Muñeca Negra, se puede evidenciar que mientras la madre que cose una muñeca con retazos de una falda, está transmitiendo un saber-hacer manual, habilidad presente desde hace siglos en las comunidades; estos saberes también son memoria, la memoria de las manos que crean, que resuelven, las manos como poder de creación y resistencia a las imposiciones de occidente.

Aquí la Resistencia es clara: la madre no acepta pasivamente la ausencia de muñecas negras; las crea, y en esa creación hay Reexistencia porque no se trata de copiar un modelo

blanco, sino de inventar una nueva forma de jugar y de verse en la diferencia. Como lo ha señalado hooks (2021), la crítica cultural ha funcionado históricamente en las vidas negras como una fuerza que promueve la resistencia crítica, interrumpiendo las producciones culturales diseñadas para reforzar la dominación, estas oralituras hacen exactamente eso, interrumpen la narrativa hegemónica que ha invisibilizado los saberes afrocolombianos y proponen otras formas de conocer, recordar y transmitir.

Prosiguiendo con los hallazgos, la segunda función o aporte, es la deconstrucción identitaria como descolonización del cuerpo, la imagen y la palabra; esta función apareció en todas las obras analizadas, pero alcanzó su mayor potencia en *Ashanty Color Piel*, *Ashanty* y sus *Peinados* y *Rosa la Crespa*. En estas obras, las categorías de Existencia (afirmarse como se es), Resistencia (cuestionar lo impuesto) y Reexistencia (construir una imagen alternativa) operan de manera simultánea.

En *Ashanty Color Piel*, la escena inicial es significativa, permite evidenciar que, la pregunta escrita en la obra: “¿De qué color sueles pintar tu piel?” (Cabezas, 2024), trae consigo la intención de identificar las formas en que las y los niños se reconocen, y no es en realidad un acto de homogeneización que da por sentado que existe un solo “color piel”, como si lo hizo la maestra, por ello la investigadora considera que, más allá de la intención de la maestra, el solo hecho de enunciar “color piel” como si fuera un único tono es ya un acto de racialización implícita, tal como lo ha señalado Wade (1997) en sus estudios sobre la construcción de la blancura como norma.

Ejemplo de esto, es la acción de la amiga de Ashanty, Biky, quien se dibuja a sí misma blanca, rubia, de ojos azules, una imagen que no se corresponde con su realidad, pero que ha interiorizado a la fuerza, como resultado de la existencia de esta única forma de representaciones

en los juguetes, los cuentos y los materiales pedagógicos que la escuela y el mercado le han ofrecido (Wade, 1997). Allí se manifiesta la ausencia de una Existencia afirmada; Biky no se ve porque no ha tenido espejos dignos o quizá espacios de aceptación y reconocimiento, Ashanty por el contrario, elige el color con que se siente identificada, con el color que representa sus rasgos físicos y los de su familia, y muestra de ello es cuando la maestra le pregunta por qué, responde: “Profe, porque así soy cuando me veo en el espejo” (Cabezas, 2024).

A su vez esta respuesta evidencia la independencia identitaria de la niña, su origen e historia familiar; ese espejo en el que Ashanty se mira no es el espejo de la alienación de Fanon, sino un espejo construido por el amor y la memoria, es un acto de Reexistencia porque no solo resiste la imposición, sino que crea una imagen propia y la defiende.

Por otro lado, en Ashanty y sus Peinados, la misma autora profundiza en esta línea de deconstrucción identitaria, cuando la protagonista se mira al espejo y la autora describe sus rasgos con un nivel de detalle que la literatura infantil tradicional ha omitido sistemáticamente: “Ve que tiene ojos grandes, nariz ñata, labios gruesos, orejas pequeñas, cejas pobladas, pestañas largas y un cabello espectacular” (Cabezas, 2023).

Esa descripción, que podría parecer sencilla, es muestra de la intención en el lenguaje, como elemento emancipador, promueve no solo el reconocimiento sino empoderamiento de las infancias afrodescendientes, a diferencia de las producciones de literatura infantil comunes, donde las protagonistas de los cuentos infantiles siguen siendo mayoritariamente blancas, rubias, de ojos claros y cabello liso. En este relato la autora no solo describe, desmitifica, deconstruye la forma en que se ha “narrado” lo afro, sino que descoloniza la mirada que durante siglos asoció los rasgos afrodescendientes con lo feo, lo inferior, lo que había que ocultar o alisar.

La Oralitura aquí se vuelve un arma de construcción de identidad: la palabra dicha, la palabra escrita, la palabra que se dice como acto político. De la misma manera, en Rosa la Crespa, la deconstrucción identitaria es más dolorosa pero igualmente contundente, pues Rosa escucha a su familia sugerirle soluciones violentas para “tratar” su cabello, la tía Encarnación propone una peluca, como forma de ocultar su identidad: “que ese pelito de escoba ya no tiene solución”; el padre sugiere cortarlo todo, eliminar la “diferencia” como una forma de existir: “mejor es sin pelo estar” (Serrano, 2020).

Sin embargo, hay que destacar que esa familia no es “mala”, es una familia que ha internalizado y normalizado siglos de racismo estructural, el cual asoció el cabello rizado con lo no aceptable, el descuido o lo inferior. Aquí la Resistencia de Rosa es silenciosa al principio, pero presente en el silencio y sus reflexiones. En la colonia, los cabellos crespos fueron catalogados como “malos cabellos”, y esa clasificación racial se convirtió en un mecanismo de dominación que aún hoy persiste (Cortés & Restrepo, 2023).

En el texto, Rosa no acepta pasivamente esos consejos, o conceptos de la familia, por ello se pregunta: “¿Quién decidió que mi pelo si es liso entonces es bueno? ¿Quién ha dicho que está mal solo porque es crespo?” (Serrano, 2020), pregunta que se traduce en un proceso de reconocimiento e identidad, yendo más allá de la imagen, es un proceso de reflexión interna, que más adelante se convierte en un acto reivindicativo, al enunciar sus raíces: “Porque yo quiero mi pelo negro y crespo, como es; como lo tiene mi abuela, y orgullosa estoy de él” (Serrano, 2020).

Esto sin duda es deconstrucción identitaria, donde las infancias deciden dejar de odiarse para reivindicar su historia, y romper con siglos de imposición estética y racial; esa reivindicación final es una clara muestra de Reexistencia, ya no se trata de resistir a la familia o a

la escuela, sino de construir una nueva relación con el propio cuerpo, una relación basada en el orgullo, la pertenencia y defensa de lo que significa.

De igual forma, en esta narrativa, no está presente el dispositivo de la vergüenza, ese que Fanon (2009) describió cuando hablaba de la mirada del blanco que fija al negro en su negrura, sino que ese acto de verse y aceptarse es, en sí mismo, una forma de resistencia a la homogeneización del “color piel” que la escuela había impuesto como único tono válido.

En todas estas obras, la Existencia se afirma a través de la palabra y de la imagen, y la Oralitura es el vehículo que permite que esa afirmación llegue a otras infancias. En cuanto a la tercera función o aporte, surgen la resistencia y reexistencia como actos de creación de alternativas, esta es quizás la función más significativa que identificó esta investigación, porque diferencia estas oralituras de otras narrativas que se quedan en la denuncia del racismo sin ofrecer alternativas metodológicas, educativas, pedagógicas y didácticas. Es esa misma creatividad donde emerge el empoderamiento y reivindicación de lo “otro”, la diferencia como dinamizador, aquí la categoría de Reexistencia (Walsh, 2017) se vuelve el eje central, pero acompañada siempre de la Oralitura como práctica concreta.

Por ejemplo, en *La Muñeca Negra*, la niña protagonista le pide a su madre una muñeca que se parezca a ella: “que sea de mi color, que tenga los ojos de chocolate y la piel como un carbón” (Grueso, 2007), al no existir “comercialmente” una representación de su identidad o sus rasgos, la madre opta por elaborarla, rompiendo además la imposición del modelo económico, no solo en la “blanquitud”, sino en la posibilidad de ser y visibilizar a las infancias afrodescendientes, y no se trata de esperar a que el mercado –que históricamente esclavizó y que hoy sigue produciendo juguetes mayoritariamente blancos– ofrezca un reflejo digno de sus comunidades.

En Agüela se fue la Luna, la reexistencia adopta la forma de la transformación de los hechos como relatos de vida y memoria colectiva, el incendio de Tumaco, un evento que podría haber sido narrado desde el dolor y la pérdida, se convierte en una canción de currulao que la abuela le canta a su nieto mientras lo mece, no es que el dolor desaparezca, se transforma, se vuelve ritmo, reivindica la herencia. Como lo ha señalado hooks (1994), el eros, el cuidado y la ternura son formas de enseñanza y de liberación, la abuela no “da lecciones” a Andrés sobre la historia de su pueblo, sino que le canta, y cantando, hace memoria, y esta se instala en el cuerpo, en el oído, en el ritmo, allí emerge entonces la Reexistencia porque la tragedia no se olvida, se transforma en canción y símbolo a través de la oralidad.

En Ashanty y sus Peinados, la reexistencia se manifiesta en la alegría, mientras la niña baila con sus trenzas y turbantes, se siente “una reina”, se resaltan los colores, no hay vergüenza, se muestra un acto de aceptación, transformando el acto cotidiano de peinarse en un ritual de empoderamiento; allí está la reexistencia, no es solo sobrevivir, sino reconocer, vivir la diferencia con orgullo, aquí cobra sentido y lugar de reivindicación las trenzas, que durante la esclavitud fueron usadas como mapas de escape y semillas de vida, siguen siendo hoy un mapa de libertad, esa que en la actualidad se rescata y practica por la nuevas generaciones en pro del respeto por la cultura y la no apropiación cultural.

Esta investigación no puede dejar de nombrar un hallazgo que duele, porque duele constatar que la Escuela, como institución que debería proteger a las infancias, y que es muchas veces la que reproduce el racismo, los libros analizados muestran de manera explícita cómo la escuela tradicional puede ser un espacio de reproducción de las mismas violencias que estas oralidades combaten, a pesar de décadas de reestructuraciones e integración de “contenidos”,

investigaciones y materiales para trabajar en el aula, propuestos además por maestras y maestros afrocolombianos.

En *Ashanty Color Piel*, la sociedad y occidente imponen el “color piel” sin cuestionarse qué significa ese nombre ni qué implica para las infancias negras escucharlo. En *Leilani*, los compañeros le dicen a la protagonista que “parece una almohada”, “eres la más negra del colegio”, y el profesor, a quien llaman “Chocolate”, sin tomar acciones de reconocimiento desde el respeto por la diferencia, lo que permite legitimar la violencia y la invisibilización de las comunidades afrocolombianas, normalizando del racismo (C.N.O.A., 2017).

En *Rosa la Crespa*, la escuela no aparece en las páginas, pero está presente en la presión social que la familia ejerce, internaliza y reproduce, mostrando cómo el racismo estructural permea todos los ámbitos, incluido el familiar, negando la identidad, tal como lo ha señalado Castillo Guzmán (2011), que “el racismo hace parte de la historia de la escuela, y la escuela hace parte de la historia del racismo”.(p.2)

Sin embargo, los mismos libros muestran que la escuela también puede ser un espacio de transformación, como se ha descrito a lo largo de este texto: se expone en la maestra que en *Ashanty Color Piel* propone otras formas de “verse”, permitiendo a las infancias reconocerse desde su diferencia; la profesora que en *Rosa la Crespa* llega con el cabello crespo suelto y sin vergüenza, proporcionando a Rosa una forma de belleza alternativa, situada y empoderada; la tía Rocío que escribe cartas explicando qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué es importante; los cantos y arrullos en *Leilani*, como forma de visibilizar a las y los otros, contando otras historias.

La escuela puede ser otra, pero no será otra por decreto o norma, será otra cuando las maestras y los maestros decidan que no es la simple integración de estas oralituras en el

currículo, que no sea un gesto folclórico ni una concesión superficial a la diversidad, sino un ejercicio de empoderamiento, reivindicación, emancipación y reparación histórica que transforme las prácticas pedagógicas desde una perspectiva decolonial antirracista.

Finalmente, el análisis permitió evidenciar un aspecto que atraviesa todo el corpus y que no puede ser ignorado, las autoras, las narradoras y las protagonistas son mayoritariamente mujeres; Karen Cabezas Rosero, Mary Grueso Romero e Indhira Serrano son mujeres afrocolombianas que escriben desde sus territorios (Tumaco, Guapi, entre otros lugares enunciados), con el propósito de dignificar las infancias negras (Cabezas, 2024; Grueso, 2007; Serrano, 2020).

Las protagonistas –Ashanty, la niña de La Muñeca Negra, Rosa, Leilani– son niñas que se enfrentan al racismo desde su cotidianidad escolar, familiar y social; allí las figuras de resistencia son mujeres, la madre que cose la muñeca, la abuela que mece y canta, la tía que peina y arrulla, la maestra que llega con el cabello al natural. En todos los relatos, la mujer tiene el papel central, transformador y emancipador, pues las oralituras infantiles afrocolombianas son un territorio narrado, escrito e ilustrado por mujeres. Como lo ha escrito Medina Melgarejo (2015):

“Insumisas por recuperar la historia y la memoria como lugar de inscripción de las verdaderas voces, las que no permiten que la historia de las resistencias y de las rebeldías sean aplastadas y olvidadas por la historia oficial.”(p.342)

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Imagen No. 52.



Fuente. <https://elcolectivocomunicacion.com/2021/10/19/la-poesia-de-mary-grueso/>

NEGRA SOY

¿Por qué me dicen morena?
 Si moreno no es color,
 yo tengo una raza que es negra
 y negra me hizo Dios.
 Y otros arreglan el cuento
 diciéndome de color
 dizque pa' endúlzame la cosa
 y que no me ofenda yo.
 Yo tengo mi raza pura
 y de ella orgullosa estoy,
 de mis ancestros africanos
 y del sonar del tambó.
 Yo vengo de una raza que tiene
 una historia pa' contá

*que rompiendo sus cadenas
 alcanzó la libertad.
 A sangre y fuego rompieron,
 las cadenas de opresión,
 y ese yugo esclavista
 que por siglos nos aplastó.
 La sangre en mi cuerpo
 se empieza a desbocá,
 se me sube a la cabeza
 y comienza a protestá.
 Yo soy negra como la noche,
 como el carbón mineral,
 como las entrañas de la tierra
 y como el oscuro pedernal.
 Así que no disimulen
 llamándome de color,
 diciéndome morena,
 porque negra es que soy yo.
 Mary Grueso Romero*

- **Conclusiones:**

Esta investigación se propuso responder a una pregunta central: *¿cómo las oralituras afrocolombianas infantiles contribuyen a los procesos de resistencia y reexistencia cultural en las comunidades afrodescendientes de Colombia, y qué estrategias educativas podrían potenciar su impacto en la diversidad y la inclusión?* Después del recorrido teórico y del análisis

sistemático de las seis obras que conformaron el corpus, es posible ofrecer una respuesta articulada en varias dimensiones.

En primer lugar, las oralituras afrocolombianas infantiles contribuyen a la resistencia y reexistencia cultural a través de la construcción de una memoria viva y alternativa, no desde el planteamiento de la historia oficial, escrita por occidente, o la repetición y memorización de fechas o acontecimientos, como lo propone la escuela tradicional y la memoria académica; esa que únicamente enuncia hechos aislados de las verdaderas causas, consecuencias y actores de carne y hueso, que se teje en las prácticas cotidianas de las comunidades afrodescendientes a lo largo de estos siglos.

Es la memoria que confronta directamente el “vacío” y deuda que la escuela hegemónica ha dejado en relación con la historia, los saberes y las contribuciones de las comunidades afrocolombianas; es así que mientras los textos escolares reducen la presencia afrocolombiana a la esclavitud y, en el mejor de los casos, a algunos referentes folclóricos, esta propuesta pedagógica de las oralituras, ofrece una narrativa densa, compleja y situada que permite a los niños y niñas afrocolombianos conocer sus raíces, sus territorios, sus saberes ancestrales y sus luchas, tal como lo ha señalado Quijano (2000), la colonialidad del poder operó también a través de la imposición de una única narrativa histórica y estas oralituras renuncian y confrontan esa imposición.

En esa confrontación, la Existencia se vuelve política, existe quien se nombra y se recuerda, la Resistencia se vuelve memoria activa, no se olvida lo que duele, pero se lo transforma, y la Reexistencia se vuelve posibilidad, pues se construyen nuevos relatos donde antes solo había silencio.

En segundo lugar, estas oralituras contribuyen a la resistencia y reexistencia a través de la deconstrucción identitaria, permiten a los niños y niñas cuestionar los estereotipos raciales que la sociedad y la escuela han naturalizado, o la simple representación desde la supremacía blanca, a través de la asociación del “color piel”, el cabello crespo como “problema”, lo negro sinónimo de fealdad o inferioridad, todo eso aparece en los libros analizados, pero no para ser aceptado, sino para ser cuestionado, problematizado y transformado en acciones positivas de construcción de identidad individual y colectiva, por ello, la investigación concluye que estos actos de cuestionamiento y autoafirmación son procesos de descolonización del ser, como los describió Fanon (1963), no son procesos sencillos ni lineales, pero son posibles cuando existe una narrativa que los sostiene.

En tercer lugar, estas oralituras contribuyen a la resistencia y reexistencia a través de la creación de narrativas situadas, escritas e ilustradas desde la cotidianidad de las comunidades, las experiencias de las infancias y lo más importante, desde el reconocimiento de la diferencia como eje transformador; no se trata de una diferencia exótica o estereotipada, sino de una diferencia vivida, encarnada, que duele a veces y otras veces alegra. Esa diferencia, cuando es nombrada y compartida, deja de ser un obstáculo para convertirse en una potencia pedagógica.

Adicionalmente, estas narrativas no se quedan en la denuncia del racismo, aunque la denuncia está presente durante toda la narrativa, por el contrario, proponen y crean un escenario que promueve el respeto y la aceptación de la diferencia y la posibilidad de contar con conceptos de identidad de las comunidades afrodescendientes, las cuales no vienen de afuera, no las impone ningún programa gubernamental o en el peor de los casos, personas que jamás han habitado el cuerpo negro; estas emergen de sus saberes, sus habilidades y su capacidad de reexistir, como lo

ha planteado Walsh (2017), la reexistencia implica un proceso creativo y transformador que redefinir las relaciones de poder desde las epistemologías y prácticas de los pueblos.

Posterior al trabajo de investigación y al análisis profundo de las seis obras, esta investigación no se detuvo en la mera descripción de los hallazgos, o aportes identificados; fue el propio análisis el que permitió revelar, como tejido la necesidad de traducir esos hallazgos en acciones concretas para el aula, en el ejercicio de vivir la cotidianidad, sin la imposición desde afuera, estrategias que la investigadora cree convenientes. Se trata, por el contrario, de escuchar lo que las propias oralituras están diciendo y de ahí derivar propuestas pedagógicas situadas, pertinentes y transformadoras, tal como lo ha planteado la educación popular, no hay práctica sin teoría ni teoría que no se valide en la práctica, basada en el contexto, las experiencias y los múltiples diálogos de las comunidades.

Por lo anterior, resaltando el diálogo constante entre el análisis y la experiencia de aula emergieron, que emergen cuatro propuestas pedagógicas que esta investigación pone a disposición de la comunidad educativa, que, si bien se enuncian superficialmente, pueden desarrollarse por quienes se ocupan de la educación para las infancias y porque no, para las instituciones como entes de transformación pedagógica.

La primera propuesta denominada: “*De dónde vengo Yo*”, surgió del análisis de *Leilani*, donde un formulario interactivo invitaba a los lectores a reconstruir su árbol genealógico, a preguntar por sus abuelas-os, por sus antepasados, por las historias que los mayores guardan en la memoria colectiva, esta se fortalece además desde el análisis de *Ashanty y sus Peinados*, donde el reconocimiento de sí se da en cómo se ven las infancias, identificándose con sus familiares, resaltando los rasgos que les enorgullecen; por esto, la propuesta que emerge durante el análisis de las obras es diseñar una campaña institucional que motive a los y las estudiantes a

plasmar sus orígenes, sus costumbres, sus territorios y sus prácticas ancestrales, porque la diferencia, cuando se nombra y se comparte, deja de ser un obstáculo y se convierte en una posibilidad de conocer el mundo a través de las-os otras-os.

La segunda propuesta, es el “cuaderno viajero”, la cual emergió del análisis de *La Muñeca Negra* y de *Agüela se fue la nuna*, donde las historias familiares y comunitarias son el centro de la narrativa, esa que permite conocer las historias de vida de los familiares, donde la madre que cose, la abuela que canta, el padre pescador, las canciones que se heredan, las pachas de plátano que se bautizan como muñecas, son formas de vivir y habitar lo negro, conocer de primeras voces lo que se vive en cada territorio, conocer a través del relato escrito lugares, costumbres y luchas de las comunidades para llegar a lo que son hoy. Por ello, a partir de los insumos recogidos en la campaña “De dónde vengo Yo” se propone implementar un cuaderno que viaje por los hogares de las-os estudiantes, para que las familias, las-os estudiantes y las-os docentes puedan registrar allí relatos, cuentos y fragmentos que consideren resultan necesario las y los demás puedan leer y conocer.

La tercera propuesta, “La hora del viajero-a”, este ejercicio espacio surgió del análisis de la oralidad como eje estructurante de todas las obras; por ello, las dos propuestas enunciadas, traen como resultado espacios de diálogo itinerante, escritos que serán leídos por otras-os estudiantes, y así promover el reconocimiento de otras formas de habitar y ver el mundo, un espacio donde la palabra se comparte en voz alta, donde se honra la tradición oral, donde el aula se convierte en un círculo de memorias individuales y colectivas. Esta propuesta, en particular, se nutre de la categoría de Oralitura que ha sido el hilo conductor de toda la investigación, la palabra no es para guardarla, es para compartirla, cantarla, contarla.

La cuarta propuesta, los talleres de formación docente, emergió del análisis del lugar que ocupan las y los maestros en las narrativas analizadas, pues en la actualidad aún hay maestras-os que reproducen el racismo sin saberlo, sin detenerse a reflexionar cómo el lenguaje incluye o excluye, reconoce o invisibiliza a las infancias en general. Esta investigación concluye que no es posible transformar la escuela sin transformar la mirada de quienes la habitan; por ello, se propone diseñar espacios de formación con las y los docentes, a través de talleres que les permitan reconocer su propio lugar en el mundo y los orígenes de sus antepasados, solo la experiencia propia de reconocerse en la diferencia permite comprender genuinamente al otro y a la otra.

Asimismo, esta investigación deja tres aportes fundamentales, el primero es teórico, pues profundiza y expone las categorías de *existencia*, *resistencia* y *reexistencia* aplicadas al campo de la educación infantil y las narrativas afrocolombianas, mostrando cómo estas categorías no son abstractas, o aisladas de la cada persona, sino que se encarnan en prácticas cotidianas como peinarse, coser, cantar o mirarse al espejo. Además, visibiliza el lugar central de las mujeres (autoras, narradoras, protagonistas, maestras, madres, abuelas) en la producción de oralitura infantil afrocolombiana, un aspecto que la academia no siempre ha reconocido, y que por el contrario continúa invisibilizando.

En esta línea, el trabajo se inscribe en las investigaciones sobre infancias afrodescendientes y educación intercultural que han desarrollado Caicedo y Castillo (2012), Castillo Díaz (2021), Valencia, Sánchez y Huertas (2022) y Arango-Melo (2014), entre otras, el aporte consiste en ofrecer un análisis situado de estas narrativas, identificar funciones concretas que cumplen en la construcción de identidades colectivas (memoria, deconstrucción identitaria y

creación de alternativas), y proponer estrategias pedagógicas derivadas de ese análisis, tal como lo señala Castillo Díaz (2021):

“...la literatura afrocolombiana tiene una relación cercana con la identidad, un tema importante para trabajar en las infancias, ya que cada día las maestras y los maestros encuentran en las aulas estudiantes de orígenes étnicos y culturales diversos que necesitan una representación adecuada para relacionarse mejor entre sí, una relación basada en el respeto...” (Castillo Díaz, 2021, p. 77).

El segundo aporte es metodológico, demuestra la potencia del análisis de la imagen y texto para estudiar las representaciones culturales en la literatura infantil, un campo poco explorado desde la perspectiva decolonial, las ilustraciones analizadas como documentos históricos según Burke (2001), permiten ver estereotipos, ausencias y resistencias que no se perciben a simple vista, permite además abordar de manera integral los componentes textuales y visuales de las oralituras, así como las relaciones de poder, los estereotipos y las estrategias de resistencia presentes en ellas.

El tercer aporte es pedagógico y es quizás el que más enorgullece a esta investigación, las cuatro estrategias propuestas *De dónde vengo Yo, el cuaderno viajero, La hora del viajero/a y los talleres de formación docente*, no son activismo pedagógico, o simples ocurrencias, emergen del análisis riguroso de las oralituras y están pensadas para ser implementadas en contextos escolares reales, con recursos disponibles y con un enfoque de educación popular que pone en el centro las voces de las comunidades, que en últimas son quienes han sido negadas, y hoy se convierten en voces de resistencia.

Como lo ha planteado bell hooks (2021), enseñar puede ser un acto revolucionario, la educación puede ser una práctica de la libertad y bajo esta mirada, las oralituras afrocolombianas infantiles analizadas en esta investigación muestran que la revolución también se teje en las páginas de un libro, en el peinado de las niñas y niños afrodescendientes, en las canciones de cuna de las abuelas que van de generación en generación, y en la palabra que se niega a ser silenciada. Y no se trata de una revolución violenta, aun cuando sus comunidades han sido víctimas de violencia sistemática, no es una revolución exclusiva de las letras o grandes medios, se trata, más bien, de una revolución encarnada y profunda, en el pleno ejercicio de derechos y reivindicaciones de sus pueblos, cuando en vez de “sentir vergüenza” o “miedo” por ser “diferentes”, se empoderan, reconocen e identifican las luchas e historia de quienes les antecedieron.

Esta investigación, entonces, no termina aquí, no está dicho ni hecho todo, y ese es el valor de investigar, cuestionarse ante la diferencia, las otredades, resultaría no solo irrespetuoso con la educación sino con las infancias creer que solo existe una forma de educar y educarse, de aprender, de leer y ser leídas-os; por esto, esta investigación termina en cada aula donde una maestra o un maestro tome uno de estos libros y lo lean en voz alta, termina en cada peinado que se hace y se muestra con orgullo, termina en cada pregunta que un niño o una niña se anima a formular, termina en cada escuela que decide que la diversidad no es un obstáculo sino la posibilidad de construir una educación verdaderamente intercultural.

Porque, como lo plantea la educación popular, la transformación no viene de arriba, la construyen entre todas y todos, con las manos, con las palabras, con el amor eficaz que teje comunidad y memoria, y en donde se materializa la propuesta de la filosofía Ubuntu que sostiene **“SOY PORQUE SOMOS”**, en la pedagogía insumisa, en la certeza de que ninguna identidad se

construye sola, que ninguna lucha es individual, que ningún tejido se hace con un solo hilo, esta investigación es solo un hilo en el gran tejido de la humanidad, un hilo en la historia colectiva que no deja de tejerse día tras día.

Me gritaron negra!

*Tenía siete años apenas
 Apenas siete años
 Qué siete años?
 No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 Megritaron negra!
 Negra, negra, negra, negra!
 Negra, negra, negra!
 ¿Soy acaso negra? Me dije (Sí!)
 ¿Qué cosa es ser negra? (Negra!)
 Y yo no sabía la triste verdad
 Que aquello escondía (Negra!)
 Y me sentí negra (Negra!)
 Como ellos decían (Negra!)
 Y retrocedí (Negra!)
 Como ellos querían (Negra!)
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
 Y miré apenada mi carne tostada
 Y retrocedí (Negra!)
 Y retrocedí
 Negra, negra, negra, negra!
 Negra, negra, negra!
 Negra, negra, negra, negra!
 Negra, negra, negra, negra!*

*Y pasaba el tiempo
Y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
Mi pesada carga
Y cómo pesaba!
Me alacé el cabello
Me polveé la cara
Y entre mis entrañas
Siempre resonaba la misma palabra
Negra, negra, negra, negra!
Negra, negra, negra!
Hasta que un día que retrocedía y retrocedía
Y que iba a caer!
Negra, negra, negra, negra!
Negra, negra, negra!
Negra, negra, negra, negra!
Negra, negra, negra!
Negra, negra, negra, negra!
Negra, negra!
Y ¿qué?
Y ¿qué? (Negra!)
Sí! (Negra!)
Soy! (Negra!)
Negra (Negra!)
Negra soy (Negra!)
Sí! (Negra!)
Soy! (Negra!)
Negra (Negra!)
Negra soy
De hoy en adelante no quiero
Alaciar mi cabello (No quiero!)*

Y voy a reírme de aquellos
 Que por evitar, según ellos
 Que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 ¿Y de qué color? (Negro!)
 Y qué lindo suelo (Negro!)
 ¿Y qué ritmo tiene?
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro!
 Al fin, al fin comprendí (Al fin!)
 Ya no retrocedo (Al fin!)
 Y avanzo segura (Al fin!)
 Avanzo y espero! (Al fin!)
 Y bendigo el cielo
 Porque quiso Dios
 Que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí (Al fin!)
 Ya tengo la llave
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, negro
 Negro, negro, negro, ¡negra soy!
 ¡Negra soy!

Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra²²

²² https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Victoria_Santa_Cruz

Bibliografía

- Albán Achinte, A. (2013). *Re-existencias: Memorias y territorialidades en resistencia en el Pacífico colombiano*. Universidad del Cauca.
- Amim, V., & Mendes da Rocha, M. (s.f.). *CIEA CONGRESO ÍBERICO DE ESTUDIOS AFRICANOS*. Obtenido de CIEA Congreso ibérico De Estudios Africanos:
<https://redestudiosafricanos.org/panel/la-diaspora-africana-y-sus-margenes-ascendencia-cultura-y-religiosidad-en-brasil/>
- Andrade Martínez, C. M., & Quiñonez Quevedo, N. (2025). *UBUNTU. Tejiendo vínculos con valores para transformar comunidades*. Cuenca: Ediciones Abya-Yala. Obtenido de
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/31353>
- Arango-Melo, A. (2014). Cuerpos endurecidos y cuerpos protegidos. Prácticas y rituales en el orden corporal de los niños afrodescendientes del Pacífico colombiano. Espacios transnacionales: revista latinoamericana-europea de pensamiento y acción social. 2 (3), 26-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419926>
- Arboleda Quiñonez, S. (2019). Rutas para perfilar el ecogenoetnocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica. *Nómada*, 93-109. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/journal/1051/105163346007/html/>
- Biohó, E. (2000). *Encuentros de Africanía*. Bogotá: Fundación Cultural Colombia Negra.
- BOGOTA, A. M. (2013). *BENKOS BLOHÓ El rey de Matuna - De esclavizado a libertador - Novela gráfica*. Bogotá: Subdirección de Imprenta Distrital.
- Bonil Gómez, K. (2022). Las movilidades esclavizadas del río Grande de la Magdalena, Nuevo Reino de Granada, siglo XVIII. *Fronteras De La Historia*, 11–39.
<https://doi.org/10.22380/20274688.1918>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Londres, Reino Unido: SAGE. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/27439
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). Virginia Braun & Victoria Clarke (2006). Utilizando el análisis temático en psicología, *La investigación cualitativa en psicología*, 3: 2, 77-101 Para enlazar a este artículo: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto - el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Cabezas Rosero, K. R. (2024). *Ashanty color piel*. Bogotá.
- Cabrera, L. (1993). *El monte*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Cáceres, Pablo. ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE. *Psicoperspectivas*, vol. II, núm. 1, 2003, pp. 53-81. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (Comp.) (2012). *Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural*. Curso de habilitación para Agentes Educativos de Educación inicial. Modalidad Semipresencial. Epidama Ediciones Ltda. https://www.eweinfanciasafro.org/wp-content/uploads/2023/10/L1_Infancias_afrodescendientes_una-mirada-pedagogica-y-cultural.pdf
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 45-56.

- Castillo, L. F. (2021). La Literatura Afrocolombiana : una apuesta para la interculturalidad en el aula.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16836>
- Castillo , E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación. *Revista Colombiana de Educación*, 17-43.
- Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra” - Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 61 - 73.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana. .
- CEA & Organizaciones de Infancia, C. C. (2017). *Leilani. Historias contadas por la Infancia Afrocolombiana*. Obtenido de <https://convergenciagnoa.org/leilani-historias-contadas-por-la-infancia-afrocolombiana/>
- Cortés, V., & Restrepo, E. (2023). *Blanquidad y privilegios raciales: apuntes conceptuales*. (Vol. 45). Bogotá, Colombia: Tabula Rasa. Obtenido de <https://doi.org/10.25058/20112742.n45.01>
- Cortés, V., & Restrepo, E. (2023). Blanquidad y privilegios raciales: apuntes conceptuales. *Tabula Rasa*, 45, 13-21. Obtenido de <https://doi.org/10.25058/20112742.n45.01>
- Cruz Rodríguez, Edwin. Diversidad, alteridad e identidad en la obra de Manuel Zapata Olivella: acerca de la teoría del mestizaje en La rebelión de los genes. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / ISSN 0120-8462 / Vol. 35 / No. 110 / 2014 / pp. 171-191
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Erazo G., A. (2012). “La Ley 70 de 1993 y la participación política de las comunidades negras”. *Transpasando Fronteras*(2), 31-45.

- Espinosa Salazar, A. E. (2024). Literatura infantil afrodescendiente en Colombia en las dos primeras décadas del siglo XXI. Escuela, identidades, representaciones y reconocimiento. *Claroscuro. Revista Del Centro De Estudios Sobre Diversidad Cultural*, (23), 1–23.
<https://doi.org/10.35305/cl.vi22.142>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanón, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid - España: Ediciones Akal, S. A.
- Federici, S. (2010, edición). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. (T. V. Touza, Ed.) Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Fernandes de Negreiros, D. (2024). Sororidad rota: el papel del "pacto narcisista blanco" y el "epistemicidio" en la inestabilidad de las alianzas feministas en Brasil. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante* (ISSN 2452-4301), 4(8), 28–41. Recuperado a partir de <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/23> (Original work published 29 de julio de 2022)
- Fernández Guissao, L. P. (2016). La tradición oral y las variantes dialectales de la cultura afrocolombiana. Choque histórico ante la hegemonía escolar. 1915-1996. Municipio de Guachené, departamento del cauca. *La tradición oral y las variantes dialectales de la cultura afrocolombiana. Choque histórico ante la hegemonía escolar. 1915-1996. Municipio de Guachené, departamento del cauca*. Santiago de Cali, Colombia: universidad del valle.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Cuahua, S., Hernández Ramírez, L., & Jaime Jiménez, B. (12 de Noviembre de 2024). *“Preservación y sincretismo: La evolución de la religión Yoruba y sus*. Obtenido de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/d3fb8b4d-4ba1-49e1-bed4->

63736810027c/51658.pdf: <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/d3fb8b4d-4ba1-49e1-bed4-63736810027c/51658.pdf>

García Rincón, J. (2011). La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía Y Saberes*, 117-121.

García Rincón, J. E. (2015). INSUMISIÓN EPISTÉMICA Y PENSAMIENTO EDUCATIVO AFROCOLOMBIANO SIGLO XX. Por ahí saca la cuenta... Tesis doctoral, DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION UNIVERSIDAD DE NARIÑO- RUDECOLOMBIA. SAN JUAN DE PASTO. p 374. 2015,

García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*. *Pedagogía y Saberes*, 105-114.

Gómez, A. E. (2012). La Ley 70 de 1993 y la participación política de las comunidades negras. *Transpasando Fronteras*, 31-45.

Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 33-45.

Haberger, S. y. ((2006/2018)). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.

hooks, b. (1994). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (Enseñando a transgredir. La educación como práctica de la libertad.)* (M. Malo, Trad., págs. 1-12). New York.

hooks, b. (2021). *Afán - Raza, género y política cultural*. (A. Useros Martín, Trad.) Traficantes de Sueños.

- hooks, b. (2021). *Enseñar a Trasgredir . La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros, S. L.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. (V. Sabaté, Trad.) Barcelona: Rayo verde editorial.
- Lázaro Correa, L. L. (2018). Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. *Cambios Y Permanencias*, 953–974.
- Leyva, L. A. (2025). El Sincretismo Religioso. Aportes al Ideal Emancipatorio Cubano y su Influencia en la Formación de la Religiosidad Popular . *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación* , 72-99.
- Lugones, M. (2007). *La colonialidad del género: Reflexiones desde la perspectiva decolonial*. Pueblos Unidos. .
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra, Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. (E. Schmukler, Trad.) Barcelona: Futuro Anterior Ediciones.
- Mendizábal, I. (2012). La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 0(120), 93 - 101. doi: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i120.535>
- Mieles Barrera, María Dilia; Tonon, Graciela; Alvarado Salgado, Sara Victoria. Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social Universitas Humanística, núm. 74, julio-diciembre, 2012, pp. 195-225. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/27439

- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. (F. d.-A. Pedro Pablo Gómez Moreno - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ed.) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/248226/1/Trayectorias-de-Re-Existencia.pdf>
- Mina Aragón, W. (2017). Identidad y diversidad en América Latina y el Caribe. *Revista CoPaLa*, 7-18.
- Montes Montoya, A., & Busso, H. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 0-11.
- Mosquera Rosero-Labbé, C. P. (2007). *Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatados de la Trata Negrera Transatlántica y desterrados de la guerra en Colombia*. Colombia: Biblioteca Banco de la República.
- N'drin, Ozoukouo. (2025). Aproximación a una educación en el valor de lo afro en los cuentos La Muñeca negra de Mary Grueso Romero y Cuentos de Olofi de Teresa Cárdenas Angulo. *Diálogos*. 41. 10.24818/DLG/2024/41/05
- Ortiz, C. A. (2020). *Antología de Escritos Afrocolombianos / Manuel Zapata Olivella [y otros]*. Cali: Grupo de Editoriales Universitarias del Pacífico (GEUP).
- Osorio, B. (2001). La narrativa de Mary Grueso Romero: poéticas y políticas de la identidad étnica del Pacífico Colombiano. En Congreso de la Asociación de Colombianistas, Narrar Colombia, Colombia Narrada, 17, Bucarica: Universidad Industrial de Santander.

- Osorio, B. (2015). Construcción estratégica de la alteridad negra en tres cuentos de Mary Grueso Romero. In: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana 81, 2015, 149-161.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*(11), 49-64.
- Rocha Vivas, M. ---. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas en Colombia. 2015. University of North Carolina at Chapel Hill, tesis doctoral. <https://doi.org/10.17615/rey6-dz73> Fecha de acceso: 4 de mayo de 2026.
- Rodríguez Rodríguez, F., & Arteaga Quintero, M. (10 de abril de 2025). Oralidad y Resistencia En La Diáspora del Afropacífico Colombiano. *Investigación y postgrado*, 40(1), 109-122. Obtenido de <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v40i1.3671>
- Rosero-Labbé, C., & Barcelos, L. (2007). *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Sánchez Jiménez, W., Giraldo Díaz, R., & Nieto Gómez, L. (2019). *Relatos cimarrones : las oralituras rebeldes del Pacífico*. Cali: Universidad Libre.
- SED-AECID. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá - Avances, retos y perspectivas*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito .

- Segato, R. (2003). Género, política e hibridismo en la transnacionalización de la cultura Yoruba. *Estudios Afro-Asiáticos*, 333-363.
- SIMARRA OBESO, R. (2009). La lengua palenquera: Una experiencia cosmovisionaria, significativa y creativa de los palenqueros descendientes de la diáspora africana en Colombia. *Anaconda*, 80-94.
- Solano Vázquez, E. (2024). El pensamiento de Frantz Fanona propósito de la liberación del ser humano. *EntreDiversidades*, 21, 1-19.
- Soler Castillo, S. (2010). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, 107-124.
- Souza Lima, M. J. (2019). Identidad afrodescendiente y orgullo negro en el cuento La muñeca negra (2012) de Mary Grueso Romero. [Trabajo de Curso, Licenciatura en Letras]. Universidad Federal del Pará.
- Toro Henao, D. C. "Oralitura y tradición oral colombianas. Revisión de materiales sonoros". *Estudios de Literatura Colombiana*, núm. 29, 2011, pp. 267-284.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498355934016> Fecha de acceso: 4 de abril de 2026.
- Toro Henao, Diana Carolina. ORALITURA Y TRADICIÓN ORAL. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LAS FORMAS ARTÍSTICAS ORALES. *Lingüística y Literatura*, núm. 65, enero-junio, 2014, pp. 239-256 Universidad de Antioquia - Medellín, Colombia
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28.

- Valderrama Rentería, Carlos Alberto. El proyecto anti-racista del mestizaje. Manuel Zapata Olivella. VISITAS AL PATIO Vol.14, No.1 - 2020, ISSN 2248-485X, e-ISSN 2619-4023, pp. 148-165
- Valderrama, C., & Caicedo Ortiz, J. (2020). *Antología de Escritos Afrocolombianos / Manuel Zapata Olivella [y otros]*. Cali, Colombia: Grupo de Editoriales Universitarias del Pacífico (GEUP). Obtenido de https://wpcopy.filcali.com/wp-content/uploads/2020/10/Antologi%CC%81a-de-escriitores-afrocolombianos-ICESI-Oct.21.pdf?_gl=1*xrj9ew*_ga*MjA4NjU4OTIyNy4xNzU3OTQ3MzYy*_ga_EWR2QB_P4MS*czE3NTc5NDczNjEkbzEkZzEkdDE3NTc5NDgzNDUkajYwJGwwJGgw
- Valencia, Wilman A.; Sánchez, Iván y Huertas, Ómar (2022)“Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos”, *Via Inveniendi Et Iudicandi* 17(2): 218-233. DOI: <https://doi.org/10.15332/19090528.87>
- Vásquez Padilla, D., Salazar Ibargüen, L., Valencia Angulo, L., & Balanta Jaramillo, M. (2025). Estado, ciudadanía y movimientos sociales. Estudios Afrocolombianos: lecturas esenciales (Tomo III). En D. H. Vásquez Padilla, L. Salazar Ibargüen, L. E. Valencia Angulo, M. Balanta Jaramillo, A. Vergara Figueroa, A. Sánchez Barona, & A. de la Fuente (Edits.), *Vásquez Padilla, Darío Hernán; Salazar Ibargüen, Licensia; Valencia Angulo, Luis Ernesto ; Balanta Jaramillo, Mauri* ; (pág. 160). Cali, Colombia: Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF) – Universidad Icesi. Obtenido de <https://www.icesi.edu.co/editorial/lecturas-esenciales-3/>
- Viveros Vigoya, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 71-104.

- Viveros Vigoya, M. (2022). *Capítulo 5. Ascenso social, blanquidad y blanqueamiento en la Colombia de hoy*. Transcript Verlag.
- Wabgou, M. (2018). Herencia negroafricana en Colombia. *Contra Relatos desde el sur*, 99-115.
- Wabgou, M., Arocha Rodríguez, J., Salgado Cassiani, A. J., & Carabalí Ospina, 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. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS). 2012, 352 p.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. (A. C. Mejía Vélez, Trad.) Bogotá: Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, 75-96.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad."*, 14. Lima, Perú.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zapata Olivella, M. (2020). *Changó, el gran putas*. Cali: Ministerio de Cultura.

Enlaces visitados y revisados

- <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/lugar-de-memoria/espacio-cultural-de-palенque-de-san-basilio/>
- <https://facartes.uniandes.edu.co/patrimonio/inmaterial/espacio-cultural-de-san-basilio-de-palенque/#:~:text=Los%20%E2%80%9Cpalenques%E2%80%9D%20constituyen%20la%20>

base%20de%20un,pr%C3%A1cticas%20sociales%2C%20m%C3%A9dicas%2C%20religiosas%2C%20orales%20y%20musicales.&text=Tambi%C3%A9n%20se%20identifica%20como%20traductor%20e%20int%C3%A9rprete,patrimonio%20oral%20e%20inmaterial%20de%20San%20Basilio.

- https://youtu.be/lQtKOkys_z8
- <https://www.youtube.com/watch?v=TO5E9NDigu4>
- https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf
- San Basilio de Palenque . Música, cultura y tradición. <https://youtu.be/CBd-0Y8p2Pg>
- El espacio cultural de Palenque de San Basilio (Colombia), Lista representativa – 2008.
<https://ich.unesco.org/es/RL/el-espacio-cultural-de-palenque-de-san-basilio-00102#:~:text=Palenque%20de%20San%20Basilio%20era%20una%20de,fugitivos%20como%20refugio%20en%20el%20siglo%20XVII.&text=El%20espacio%20cultural%20de%20Palenque%20de%20San,muchas%20de%20las%20cuales%20tienen%20ra%C3%ADces%20africanas.>
- <https://www.senalcolombia.tv/cultura/trenzas-mujer-afro-historia>
- <https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/>
- <https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/turbantes-que-significa-historia-y-que-son-mujeres-afrodescendientes>
- <https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/turbantes-que-significa-historia-y-que-son-mujeres-afrodescendientes>
- <https://programaacua.org/la-radical-historia-del-turbante/>

- <https://es.scribd.com/document/456279523/El-panuelo-africano-su-significado-y-vigencia-docx>
- <https://www.radioafricamagazine.com/el-arte-del-turbante/>
<https://www.eluniandino.com/post/la-historia-del-cabello-afro-y-rizado-m%C3%A1s-que-s%C3%B3lo-cabello>
- El cabello afro (también) es político | AJ+ Español.
<https://www.youtube.com/watch?v=XdsdktCnd6Q&t=113s>
- The Cultural Space of Palenque de San Basilio, UNESCO. <https://youtu.be/LOaDBO4jODU>
- Antología de Escritos Afrocolombianos / Manuel Zapata Olivella [y otros]; compiladores Carlos A. Valderrama y José Antonio Caicedo Ortiz - 1a ed. -- Cali : Escuela Militar de Aviación “Marco Fidel Suárez” (EMAVI) : Universidad Autónoma de Occidente : Universidad Icesi, 2020.
- *UBUNTU: Tejiendo vínculos con valores para transformar comunidades*. (2025). Editorial Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.139> . <https://www.oerproject.com/OER-Materials/OER-Media/HTML-Articles/Origins/Unit6/The-Transatlantic-Slave-Trade/Spanish>
- Lázaro Correa, L. L. (2018). Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. *Cambios Y Permanencias*, 9(1), 953–974. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8473>
- Rodríguez Rodríguez, F. E., & Arteaga-Quintero, M. . (2025). ORALIDAD Y RESISTENCIA EN LA DIÁSPORA DEL AFROPACÍFICO COLOMBIANO . *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 40(1), 109–122.
<https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v40i1.3671>

- <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/3-literatura-y-tradicion-oral/>
- <https://estudiosafricanos.cea.unc.edu.ar/files/06-Wabgou-N%C2%B09.pdf>

ANEXOS

- **Rejilla análisis de imagen**

NOMBRE AUTOR	OBRA	IDENTIDAD	IMAGEN	PÁGINA	CONTEXTO
OBSERVACIONES OBRA					

- **Rejilla análisis de texto**

NOMBRE AUTOR	OBRA	IDENTIDAD	TEXTO	PÁGINA	CONTEXT O
OBSERVACIONES OBRA					

- **Rejilla análisis categorías**

CATEGORÍAS	EXISTENCIA	RESISTENCIA	REEXISTENCIA	ORALITURAS
CRUCE CATEGORÍAS				