

Currículum y textos escolares. Tensiones simbólicas en torno a lo común presentes en las cartillas *Mamá Avó* y *La otra historia*

Laura Natalia Morales Julio

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Pedagoga

Esther Gutiérrez Mora

Tutora

Programa en Pedagogía, Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C

2023

## **Dedicatoria**

*A Jenny, mi mamá, por ser la maestra que plantó en mi alma el interés por la pedagogía.*

*A Euclides, mi papá, por ser el orador que me enseñó a volar muy alto sin olvidar mis raíces.*

*A José, mi abuelo, por ser el mayor que me contó sus historias y me cobijó con su ternura.*

*A Ximena y Felipe, mis hermanos Bogotanos, por su incondicionalidad y sus sonrisas.*

*A Naela y Juan, mis hermanos Baruleros, por recordarme que el amor no conoce fronteras.*

*A mis amigas de la universidad, por bailar conmigo al ritmo de mis melodías.*

*Al pueblo afrodescendiente, por invitarme a reconocer mi esencia, por acogerme como flor de su  
jardín.*

*A mis profesores, por ser libros abiertos que con la pluma y la palabra me enseñaron a ser  
mejor.*

*A Esther, mi tutora, por ser mi rayo de luz, por creer en mí e inspirarme a ser una mujer valiente  
y estudiosa.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas, por entregarme una educación  
pública y de calidad... Por formar en mí, la reflexión crítica, la acción cooperativa y la participación  
transformadora.*

*Esta investigación es para ustedes, Por su amor, su apoyo, y su confianza.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi tutora, Ester Gutiérrez, por su apoyo incondicional durante todo el proceso de investigación. Su orientación, sus consejos y su paciencia han sido fundamentales para la realización de esta tesis.

A Arturo Grueso, por su colaboración en la realización de esta investigación. Sus reflexiones fueron esenciales para las reflexiones de este trabajo.

A Yesenia Escobar y a Alexandra Riveros, por su tiempo y su disposición a compartir sus experiencias. Sus aportes como autoras de los textos fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

A la Maestra Luz Stella Segura, por abrimos las puertas de la Institución Educativa Nelson Mandela para compartir sus testimonios.

A mis familiares y amigos, por su apoyo y su ánimo durante todo este tiempo. Su amor y su confianza han sido un pilar fundamental para mí. Este trabajo es el resultado de su apoyo y su esfuerzo.

*Laura Natalia Morales Julio*

## Tabla de Contenido

Dedicatoria .....	2
Agradecimientos .....	3
Tabla de Contenido .....	4
Índice de Tablas .....	6
Índice de Esquemas .....	7
Introducción .....	1
PRIMERA PARTE: Descripción de la investigación.....	5
1. Lo Producido en torno a las temáticas afro y la escuela .....	5
2. Categorías para pensar la transmisión de la cultura afrocolombiana -Marco teórico .....	8
3. Marco metodológico .....	13
SEGUNDA PARTE: Analisis, resultados y conclusiones.....	24
4..... La CEA y las cartillas escolares: Un vistazo a su contexto de surgimiento	25
4.1 Racismo como fenómeno social en los textos escolares .....	25
4. 2 La homogeneidad interrogada en los textos escolares .....	27
4.3 Tomando distancia del relato colonial: La Caja de Herramientas de la CEA como instrumento de transformación .....	30
4.4 El papel de los habitus en la producción de los textos. Conformación del equipo de la Caja de Herramientas .....	35

5. Desentrañando las cartillas: Textos escolares que traen a la luz historias ‘otras’ .....	36
5.1 La “otra” historia.....	37
5.2 Mamá Avó: La fuerza de la transmisión cultural mediada por el vínculo intergeneracional .....	52
5.2.1 Un relato de empoderamiento y transmisión cultural: Sobre los productores y sus obras .....	53
5.2.2 Descripción y análisis de un texto escolar de narrativa afrocolombiana.....	56
5..... Pensar lo común en clave “Ubuntu”: Yo soy porque tú eres	67
6.1 Lo común en la educación colombiana .....	68
6.2 Diversificación del currículum escolar .....	71
6.3 Transmisión del conocimiento y la habilidad de la cooperación vinculante.....	74
Referencias.....	80

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Entrevistados y criterios de selección</i> .....	15
<b>Tabla 2.</b> <i>Objetivos y técnicas de recolección de información</i> .....	16
<b>Tabla 3.</b> <i>Descripción del contenido de la cartilla “La otra historia”</i> .....	21
<b>Tabla 4.</b> <i>Descripción del contenido de la cartilla “Mamá Avó”</i> .....	23

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> <i>La conquista española no fue el inicio de la historia de Colombia</i> .....	39
<b>Figura 2.</b> <i>La Trata Transatlántica de personas africanas</i> .....	39
<b>Figura 3.</b> <i>Promoción de la convivencia escolar y la prevención de la discriminación en "La otra historia"</i> .....	40
<b>Figura 4.</b> <i>Ruta Metodológica propuesta en la cartilla La otra historia</i> .....	44
<b>Figura 5.</b> <i>Figuras representantes afrodescendientes.</i> .....	47

<b>Figura 6.</b> <i>Materias que trabajan temáticas relacionadas a la cultura afrodescendiente.</i> .....	51
<b>Figura 7.</b> <i>Representación de las mujeres afrodescendientes.</i> .....	58
<b>Figura 8.</b> <i>Liberación del pueblo a través del camino trenzado.</i> .....	60
<b>Figura 9.</b> <i>Transmisión de la cultura en Mamá Avó.</i> .....	61
<b>Figura 10.</b> <i>Oralidades significativas.</i> .....	62
<b>Figura 11.</b> <i>Figuras femeninas en La otra historia</i> .....	75
<b>Figura 12.</b> <i>Al son de Orika.</i> .....	76
<b>Figura 13.</b> <i>La historia no contada de las cimarronas.</i> .....	77
<b>Figura 14.</b> <i>Pueblo libre con hombres y mujeres en Mamá Avó.</i> .....	78

### Índice de Imágenes

<b>Imagen 1.</b> <i>Análisis de respuestas de entrevista.</i> .....	19
<b>Imagen 2.</b> <i>Representación racista de la negritud en “Memín”</i> .....	28
<b>Imagen 3.</b> <i>Cartillas que integran la Caja de Herramientas de la CEA.</i> .....	31
<b>Imagen 4.</b> <i>Portada de la guía pedagógica de la Caja de Herramientas de la CEA.</i> .....	33
<b>Imagen 5.</b> <i>Ilustración de Diversidad.</i> .....	45
<b>Imagen 6.</b> <i>Portada de la Cartilla Mamá Avó.</i> .....	55

### Índice de Esquemas

<b>Esquema 1.</b> <i>Modelo Guía de Preguntas Entrevista</i> .....	17
<b>Esquema 2.</b> <i>Matriz de Clasificación de las Entrevistas.</i> .....	21
<b>Esquema 3.</b> <i>Matriz de Clasificación de las categorías Centrales en La otra historia</i> .....	23
<b>Esquema 4.</b> <i>Matriz de Clasificación de las categorías Centrales en Mamá Avó</i> .....	24



## Introducción

La presente investigación se centra en el análisis de las cartillas *La otra historia* y *Mamá Avó* que hacen parte de la Caja de Herramientas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA); material creado en el año 2014 por la Secretaría de Educación Distrital (SED) como estrategia para la superación de la discriminación racial de las poblaciones afrocolombianas en las instituciones educativas de Bogotá. El análisis de los textos escolares con enfoque étnico es imprescindible pues contribuiría a la discusión pedagógica sobre el diseño de propuestas metodológicas en la educación formal; lo anterior adquiere sentido al reconocer que la enseñanza de la cultura afrodescendiente pertenece a la configuración del conocimiento en común que debe impartirse en las instituciones educativas. Así, esta investigación no desea generar un debate innecesario sobre el papel que desempeñan los saberes de la cultura afro en comparación con el conocimiento organizado y derivado de las disciplinas, más bien, pretende articular la legitimación de la enseñanza y socialización de los saberes de la cultura afrocolombiana desde el aula para, primero, seguir avanzando en estrategias didácticas orientadas a la eliminación de cualquier forma de discriminación, y segundo, para el reconocimiento y enaltecimiento del saber afrodescendiente en la cultura.

Ahora bien, las cartillas enunciadas se ponen en marcha atendiendo a lo establecido en el Decreto 1122 de 1998, que plantea la obligatoriedad de la CEA en el país. Al respecto, sus artículos 1 y 2 ordenan:

Artículo 1°. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Artículo 2°. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

Lo anterior también tiene como antecedentes y soporte normativo el artículo 7 de la Constitución Política de 1991 y la Ley 70 de 1993, donde se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, particularmente las comunidades negras en Colombia. Estos aspectos serán abordados a profundidad en el capítulo I titulado “La CEA y las Cartillas Escolares: Un Vistazo a su Contexto de Surgimiento”.

Con ello, la caja de herramientas contiene ocho textos/cartillas: 1) *Guía pedagógica de la caja de herramientas*, 2) *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá*, 3) *Con buen modo se saca el cimarrón del monte*, 4) *Trenzando Redes de libertad*, 5) *Etnociencia*, 6) *Etnomatemática africana*, 7) *Mamá Avó* y 8) *La otra historia*. Siendo las dos últimas el objeto de análisis en esta investigación.

La selección de *Mamá Avó* respondió a su interés por transversalizar los saberes afrodescendientes en el Currículum partir de un cuento de literatura infantil; y, *La otra historia*, pues retende rescatar las narrativas no contadas en la historia oficial desde una perspectiva decolonial. Asimismo, este texto es la base para el ingreso a otras áreas del conocimiento como literatura, historia, geografía, ética y valores, por ello, resultó fundamental explorar su contenido. Un asunto que resultó interesante en la revisión del contenido de las cartillas es que están diseñadas con la propuesta metodológica y de aplicación Reflexión, Acción y Participación (RAP); cuyo propósito es poner en el centro el diálogo y la experiencia vivida en torno a los temas que plantea la CEA.

La pertinencia de esta investigación para el campo pedagógico tiene que ver con la importancia de rastrear y visibilizar los materiales y textos escolares que han apostado por poner

en circulación saberes que han sido excluidos del currículum, al considerárseles distantes de la apuesta por una educación “común”. De esta manera, el enfoque étnico en la educación se vuelve relevante para poner en discusión el conjunto de normas, valores, códigos (capitales culturales en palabras de Bourdieu) que hacen posible los procesos de socialización, y donde el vínculo y la solidaridad social recuperan su centralidad.

La CEA tiene una serie de lineamientos que interpelan el currículum, pues ingresa como materia en el área de Ciencias Sociales con posibilidad de ser transversalizada en otras áreas que hacen parte de la formación básica: Ciencias Naturales, Matemáticas, Español Ciencias Sociales, entre otras. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), plantea que esta propuesta pedagógica, al exponer la historia y las cosmovisiones de la población afrodescendiente, no tiene la intención de presentarse como la “verdad oficial”, por ello, el diseño participativo de los lineamientos de la CEA se acoge en todas las instituciones educativas, pero funcionan bajo la autonomía escolar y en atención a las particularidades del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En consecuencia, las metodologías utilizadas para la implementación de las temáticas sugeridas en las cartillas de la CEA son diferentes en cada institución. Por ello, su implementación en las escuelas es limitada, y a pesar de su obligatoriedad, se crean disparidades en la educación sobre los saberes afrocolombianos. Además, existe una falta de análisis profundo sobre cómo estos conocimientos se integran en el currículum y en la noción de lo común en la educación.

Investigaciones previas han señalado la implementación irregular de la CEA en las escuelas y han destacado la importancia de integrar los saberes afrocolombianos en el currículum educativo, es el caso de Rojas (2008), Yepes (2015), Jiménez (2016) y Balanta (2021), quienes afirman que dicha implementación posee grandes vacíos, entre ellos, inconsistencias en la estructuración curricular en relación a la CEA; escasez de tiempo, recursos y organización; desconocimiento de los docentes sobre la etnoeducación; insuficiencia en la formación de docentes sobre estos contenidos y, desinterés relativo de algunos docentes y estudiantes en aplicar los contenidos de la CEA. Sin embargo, no se identifican reflexiones académicas, relacionadas con la forma en que estos conocimientos se transmiten a través de materiales como las cartillas propuestas en esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se desliga de observar cómo se desarrolla la CEA en una institución educativa específica. Más bien, pretende aportar un análisis desde el campo de la Pedagogía, vinculado al lugar que ocupa la discusión en torno a lo “lo común” que atraviesa el contenido de las dos cartillas de la Caja de Herramientas de la CEA enunciadas en líneas previas. Lo anterior, a partir del reconocimiento de los capitales culturales que son transmitidos en dichos textos. Al respecto, resulta relevante destacar que la CEA "constituye una estrategia pedagógica y curricular orientada al reconocimiento de la historia y las culturas afrocolombianas" (SED, 2014)., a partir de allí, problematizar sus aportes a los procesos de transmisión escolar y relecturas sobre el saber común.

Con ello, el objetivo general que orientó la reflexión fue “Analizar el lugar de lo común desde los capitales culturales presentes en los textos escolares: *Mamá Avó* y *La otra historia*, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)". En coherencia con este propósito, los objetivos específicos planteados fueron: 1) Identificar el contexto de surgimiento de las cartillas *Mamá Avó* y *La otra historia* de la CEA. 2) Rastrear el capital cultural y simbólico que transmiten las cartillas. 3) Analizar la transmisión de lo común en las cartillas *Mamá Avó* y *La otra historia*.

Para llevar a cabo la ruta trazada, el marco teórico recuperó los conceptos de Currículum desarrollado por Alicia De Alba (1995), Capital cultural de Pierre Bourdieu (1987), y lo común desde los desarrollos propuestos por Flavia Terigi (2012), Francos Dubet (2017) y Paulo Freire (1967). Es importante señalar que al abordar el concepto de Currículum fue necesario situar el concepto de Etnoeducación de Elizabeth Castillo y por supuesto, establecer su relación con los textos escolares desde las reflexiones de Herrera, Pinilla y Suaza (2003).

Así, la investigación se asumió desde el método cualitativo y se apoyó en el análisis de contenido como estrategia metodológica. De esta manera, la comprensión de las cartillas se organizó en tres fases: 1) Extratextual, que indaga por el contexto de surgimiento de la cartilla; 2) Intratextual, orientada al análisis del contenido del material, y 3) intertextual, refiere a la comparación del texto con otros que tengan relación (en este caso, entre las cartillas de *La otra historia* y *Mamá Avó*). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas para recuperar las voces de los actores que participaron en el proyecto de la Caja de Herramientas de la CEA por parte de la SED.

Con todo lo expuesto, el trabajo se organizó en tres capítulos, el primero expone el contexto de surgimiento de las cartillas en el marco de la creación del proyecto de la Caja de Herramientas de la CEA, lo cual responde al análisis extratextual de los textos/cartillas.

El segundo capítulo se centra en un análisis exhaustivo de las dos cartillas elegidas: *La otra historia* y *Mamá Avó*, y busca comprender aspectos fundamentales como la estructura, las temáticas abordadas, la metodología, los personajes y los agentes involucrados. Lo anterior con el propósito de realizar un análisis intratextual del material.

El tercer y último capítulo se centra en sintetizar los hallazgos y las discusiones que emergieron al realizar el análisis intertextual de las dos cartillas. Este último estimuló la reflexión en torno a la complejidad y riqueza de abordar lo común la educación. En este sentido, se explora la importancia de incorporar los saberes afrocolombianos y se resalta la pertinencia del enfoque Etnoeducativo en la pedagogía. Además de poder considerar aspectos fundamentales como la lucha contra la discriminación en las escuelas, y la visibilidad de toda la comunidad colombiana en el marco de una educación diversificada y común.

## **PRIMERA PARTE: Descripción de la investigación**

### **1. Lo producido en torno a las temáticas afro y la escuela**

Para la construcción de antecedentes investigativos se llevó a cabo una revisión documental en la que se recogen los análisis de artículos que son resultado de investigación aplicada, tesis de pregrado y maestría. Dentro de los hallazgos predomina la producción proveniente de programas académicos como las Licenciaturas en Educación infantil, Etnoeducación y desarrollo comunitario, la especialización en Comunicación educativa, entre otras.

Los documentos se organizaron teniendo en cuenta los siguientes ejes analíticos: 1. *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos*; 2. *Currículo y construcción de lo común*: En términos generales, se encuentra una producción amplia en países como Colombia, Bolivia y Brasil. Conceptualmente, al hablar de cátedra afro, se remite de forma recurrente a los conceptos de currículo, etnoeducación e interculturalidad. Algunos de los autores más consultados para dar soporte a estas categorías y reflexiones son: Elizabeth Castillo (Etnoeducación), Catherine Walsh (interculturalidad) y De Alba (Currículo).

Metodológicamente predominan los abordajes cualitativos y desde enfoques interpretativos. Así, las estrategias más frecuentes para los estudios en esta línea son el análisis de contenido de narrativas y textos, así como la sistematización de experiencias. En cuanto a las técnicas de recolección de información se resaltan las entrevistas semi-estructuradas y las historias de vida. A continuación, se comparten algunas reflexiones puntuales con respecto a los ejes de análisis y organización de la información mencionados.

### **1. 1 Etnoeducación- Cátedra de Estudios Afrocolombianos**

En este eje se destacan aquellos textos consultados que plantean la relación entre Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Así, las investigaciones de Rojas (2008) y Yepes (2015), dan cuenta de la importancia de abordar el currículo desde una mirada etnoeducativa e intercultural. En su análisis es reiterativa la invitación a poner en discusión los retos y dificultades que plantea para los maestros, avanzar en la implementación efectiva de la CEA. También se destaca la formación etnoeducativa para lograr una transversalización de estos enfoques en el trabajo que se desarrolla en las aulas.

Yepes (2015) argumenta que la etnoeducación y la CEA son fundamentales para la identidad cultural; la perspectiva intercultural actúa como eje central que dialoga con el fin político, ético y pedagógico del PEI de las instituciones educativas.

Por su parte, Jiménez (2016), analiza las prácticas educativas en tres instituciones públicas en Bogotá, en torno a la normatividad estipulada por la Cátedra de Estudios Afro para la enseñanza de la cultura Afrodescendiente. Dentro de los hallazgos se destaca un lenguaje que refuerza el racismo hacia la población Afro, la inconsistencia en la implementación de los lineamientos curriculares brindados por el MEN, que reduce la cultura Afrodescendiente a celebraciones anuales y a la folclorización de sus prácticas.

### **1. 2 Currículo y construcción de lo común**

Balanta (2021) recupera en su investigación algunas reflexiones sobre la articulación de la CEA al currículo, ya que, existe desinterés por parte del profesorado en torno al qué, cómo, por qué y para qué en la formación de los estudiantes colombianos. De esa manera, se evidencia el desconocimiento y la nula formación de los maestros en este tema. Además, se exponen los

obstáculos que dificultan la ejecución de la CEA en el ámbito escolar, la cual invisibiliza en el currículo los saberes, luchas y aportes de las poblaciones negras.

El trabajo de Hernández (2016), analiza los textos escolares del área de las ciencias sociales desde 1990 hasta 2010. En este surgen dos conclusiones: primero, los textos o manuales escolares deben replantear la forma en la que se presenta la historia de Colombia; su apuesta debe estar orientada a fomentar la crítica y el cambio sobre los imaginarios existentes sobre la población Afro; segundo, la escuela puede ser un lugar reproductor de ideologías de superioridad racial puesto que, “desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos” (p. 20).

Por un lado, en la investigación de Angulo y otros (2017) se exponen “las representaciones sociales que se transmiten a través de la literatura en los niños, quienes son una parte fundamental de la sociedad y que por lo tanto deben ser formados en valores” (p. 15). Allí se analiza la forma en que son representadas las temáticas afro en los cuentos *La muñeca negra* de Mary Grueso (2011) y *Niña bonita* de Ana María Machado (1996), teniendo en cuenta las formas de expresión planteadas en los cuentos y las estrategias que permiten el reconocimiento cultural y social de la población Afro.

Por otra parte, surgen distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de la cultura afrodescendiente en la escuela. Así pues, Castillo Díaz (2021) propone la literatura afrocolombiana como una estrategia didáctica para favorecer el diálogo intercultural en el aula con niñas y niños en la básica primaria. El hallazgo de este trabajo fue la evidencia de que, a pesar del esfuerzo realizado en las instituciones, aún falta reconocimiento de ciertas comunidades, tales como los afrodescendientes y los pueblos indígenas, que han hecho parte fundamental de la historia que nos define como colombianos. Se concluye que la literatura es necesaria como una herramienta para el reconocimiento de la identidad cultural de la población afro.

De acuerdo con lo anterior, se infiere que los antecedentes investigativos analizados se dirigen a un punto de discusión en particular: las dificultades en la implementación de las estrategias metodológicas sugeridas desde la CEA en las instituciones educativas, debido a la falta de transversalización en todos los espacios académicos, así como al desconocimiento y comprensión de sus contenidos por parte de los maestros.

En los estudios consultados se encuentra que no se ha realizado un análisis de contenido de las cartillas de la CEA producidas por la SED, a la luz de los valores que problematizan el sentido de lo común, en últimas, los contenidos que harían posible nuevos procesos de socialización y restitución del lazo social.

## **2. Categorías para pensar la transmisión de la cultura afrocolombiana -Marco teórico-**

El marco teórico de este trabajo sitúa la reflexión sobre los textos escolares y su papel en la circulación e institucionalización de lo “común”; para ello se apoya en las reflexiones de Herrera (2003) y Castillo (2008) sobre los entramados de poder que atraviesan su producción y transmisión. En el caso de esta investigación, las cartillas *La otra historia* y *Mamá Avó* (creadas en el marco de la CEA como estrategias para la superación del racismo y la discriminación en las escuelas), fueron analizadas también a la luz de tres grandes categorías, *Currículum* con Alicia de Alba; *Capital cultural* con Pierre Bourdieu, y algunos desarrollos en torno al debate sobre *lo común* planteados por Francois Dubet, Flavia Terigi, Gabriela Diker y Paulo Freire.

Así pues, reflexionar sobre fenómenos sociales que se presentan en la escuela, como la discriminación y el racismo estructural, implica reconocer la educación como una acción ejercida por una generación de adultos sobre aquellos que aún no están maduros para la vida social. Este proceso, según Emile Durkheim (1922), tiene como objetivo ordenar y mantener el lazo social mediante la garantía de la existencia de unos iguales entre sus miembros, en los que se fijan similitudes “esenciales que exige la vida colectiva y que se materializan en la conciencia colectiva” (p. 110).

Los saberes y valores que se comparten en los procesos de socialización cotidianos y escolares dan lugar a la transmisión de la cultura, tal como describe Frigerio (2004), este proceso, que se asemeja al traspaso de conocimiento, no siempre es completamente resignificado, pues no busca ser imaginariamente total o completo, sino que comienza en un registro simbólico que conserva lo imaginario. En línea con ello, los textos escolares, cuyo contenido se encuentra institucionalmente avalado, han experimentado múltiples resignificaciones a lo largo del tiempo;

generación tras generación, han seguido un orden y un propósito establecido, adquiriendo un carácter que busca asegurar una identidad nacional.

En línea con ello, los textos relacionados con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) son materiales que contienen un registro simbólico en su narrativa, pues representan una conversación que quedó pendiente durante el proceso institucional. No son finitos en lo que pueden transmitir, puesto que su profundidad está en su capacidad de representar un hecho social continuo.

Ahora bien, resulta ineludible reconocer la forma en que el currículum incide en los procesos de socialización<sup>1</sup> y transmisión<sup>2</sup> de capitales, saberes y valores en el trabajo escolar. Alicia De Alba (1995), entiende el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres) que conforman una propuesta política y educativa pensada y desarrollada por diferentes actores que convergen en el espacio social” (p. 59). La potencia del concepto es que reconoce los conflictos, disputas, los intereses de actores políticos, económicos, sociales y culturales que atraviesan una propuesta educativa. En el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, su incorporación obligatoria dentro de los planes y programas de estudio fue el resultado de una disputa entre diferentes actores. Por un lado, quienes apoyan la cátedra argumentan que es necesario promover la inclusión y la equidad educativa, y que su estudio, es una forma de reconocer la historia, la cultura y los aportes de la población afrocolombiana. Por otro lado, se encuentran como opositores, quienes argumentan que la cátedra es una imposición ideológica o que no es relevante para la educación formal.

Dicha disputa es un ejemplo de la manera en que los intereses de los actores influyen en la construcción del currículum, y cómo, quienes apoyan la continuidad de cátedra, tienen el desafío de trabajar para encontrar la sensibilidad de los maestros y de la sociedad en general, para que sea reconocida de su implementación, apoyada en los materiales (textos) que son objeto de reflexión en este trabajo.

---

<sup>1</sup> Durkheim (1922) entiende la socialización como la transmisión de la cultura, de aquello que es común en términos de la tradición en un grupo social. Dubet (2013), por su parte, la define como un proceso que configura al individuo conforme a las necesidades de la sociedad del tiempo presente, integrando en el sujeto el sistema de valores y creencias que circulan en la modernidad.

<sup>2</sup> Frigerio y Diker (2004) definen la transmisión como un proceso complejo que implica más que la simple transferencia de conocimientos o información. Es un proceso activo que involucra a los sujetos en la construcción de significados, la interacción social y la transformación de sí mismos.

Al respecto, es importante aclarar que, según De Alba (1995), el desarrollo curricular involucra a tres sujetos: En primer lugar, los sujetos de la determinación curricular, como el Estado, la iglesia, el sector empresarial (en este caso se identifica al MEN), que tienen intereses específicos en la orientación del currículum; En segundo lugar, los sujetos de la estructuración curricular, que son los comités curriculares de cada Institución Educativa que establecen la estructura del currículum en torno a la ley y la autonomía educativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI); y, en tercer lugar, los sujetos del desarrollo curricular, que son los maestros y estudiantes que implementan/ desarrollan el currículum en el aula.

De esta manera, el currículum es una propuesta conformada por dimensiones generales y particulares que afectan la cotidianidad escolar, así como los planes de estudio en los que se condensa la estructura de saberes considerados dignos de ser enseñados y transmitidos. Así, dicha cotidianidad tiene un carácter profundamente histórico, no mecánico, ni lineal.

En este enfoque, resulta relevante explorar cómo se estructuran los contenidos de la Caja de Herramientas como proyecto que hace parte de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y cómo estos podrían implicar cambios sutiles en la estructura del plan de estudios tradicional, diseñado para los contextos escolares en Bogotá. Los contenidos de la CEA, que están ampliamente reflejados en las cartillas seleccionadas para esta investigación, buscan ser transversalizados en el currículum, sin embargo, este objetivo no se ha logrado, pues, como se ha mencionado a lo largo del escrito, el currículum no se reduce al plan de estudios, sino que se refiere a las dinámicas de la cotidianidad escolar, a la coyuntura que se hizo lugar a través de acontecimientos históricos y apuestas políticas le otorgan la integralidad al currículum.

La etnoeducación ha existido apalancada normativamente desde la Constitución de 1991, una política cultural de las comunidades negras, raizales y palenqueras, así como la Ley 70 de Comunidades Negras de 1993. Esta última establece el carácter obligatorio de la CEA en las áreas de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, en todos los establecimientos educativos de la educación básica y media en Colombia. Castillo (2016), plantea que bajo la noción de etnoeducación afrocolombiana se agrupa entonces un complejo ámbito de experiencias, proyectos y saberes pedagógicos que, aunque hicieron su aparición mucho antes de que el propio concepto se conociera como tal, configuran actualmente su ámbito de desarrollo.

Elizabeth Castillo, (2011) recapitula la forma en la que se ha estructurado la educación, teniendo en cuenta la invisibilización de la población afrocolombiana, raizal y palenquera en la

narrativa oficial. Asimismo, ha entablado la discusión sobre la necesidad e importancia de incluir la historia y la cultura afrocolombiana en el currículum oficial de las escuelas, puesto que “constituye una lucha epistémica contra el racismo y la invisibilidad de las negritudes” (p. 7).

Para ello, Castillo (2016) define la etnoeducación como un modelo educativo étnico que busca dignificar y valorar las culturas y la historia de las comunidades afrocolombianas. Este modelo educativo surge como respuesta a la marginalización y discriminación que han enfrentado estas comunidades, y busca empoderar a las personas afrodescendientes para que sean constructores y transformadores de sus realidades políticas, sociales, culturales y afectivas

Aunado a ello, Castillo (2011) expone una serie de estudios donde se evidencia que los textos escolares que se adscriben al plan de estudios y al currículum de instituciones formales que se acogen a la normatividad, son entendidos como dispositivos de saber y materiales de clase, que asisten al maestro en su intervención con el estudiante. Por ello, debe superarse el racismo que hace presencia sutil en algunos de sus contenidos, caracterizados por “establecer una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, (...), lo “aceptable” y lo “inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece o lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, “nosotros y ellos”» (Hall, 2010, p. 430).

Dichos elementos culturales perduran a través del tiempo, aunque no permanezcan estáticos. Esto se debe a su esencia y a los agentes encargados de transmitirlos. La estética histórica es un factor importante en la conservación de estos elementos, ya que permite reconocerlos y comprenderlos como parte de la identidad cultural. Los *textos escolares* adquieren un papel de notable importancia en la interpretación de las representaciones visuales y los significados asignados por la élite gobernante a la educación y las disciplinas sociales. Estos procesos contribuyen al desarrollo de una perspectiva específica de identidad nacional.

Así, los textos escolares harían parte del entramado de elementos culturales, donde las creencias se materializan y objetivan. Castillo y Caicedo (2022) exponen que los textos escolares no son sólo una fuente de conocimiento, también moldean el pensamiento de los estudiantes sobre el mundo.

Ahora bien, el trabajo del sociólogo francés, Pierre Bourdieu resulta central en este trabajo, pues se fundamenta en el estructuralismo genético, el cual consiste en comprender que el mundo social se compone a partir de amplios sistemas simbólicos e interacciones con el mundo real

(estructuras objetivas) y a su vez, coexiste con un conjunto de percepciones, representaciones y conciencias individuales (estructuras subjetivas) (Capdevielle, 2011).

Estas estructuras son visibles en el contexto escolar y se mantienen unidas mediante la interacción que realizan los estudiantes en su entorno, incorporando así, los distintos tipos de capital que se manifiestan día a día. En línea con este planteamiento, la investigación plantea el rastreo de los *capitales culturales* que son transmitidos sin interrogar su naturaleza. Estos según Bourdieu (1987), se manifiestan bajo tres estados: 1) El estado incorporado, el cual expresa la interiorización de la cultura, a partir de la inculcación y la asimilación; 2) El estado objetivado, se presenta bajo la forma de bienes culturales, como cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, entre otros; 3) El estado institucionalizado, es el que “confiere un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente” (p. 5), ejemplo de ello, los títulos de estudio.

Así, al rastrear los capitales culturales que circulan como contenido en las cartillas de la CEA, dan lugar a la pregunta sobre cómo y de qué manera se configura y se aborda la noción de lo común. Para resolver dicho cuestionamiento, Bourdieu invita a pensar el capital cultural, teniendo en cuenta a su portador, es decir, los agentes encargados de su transmisión, así como el habitus o trayectoria que permea la producción de las cartillas.

El habitus entonces, es un concepto medular en la teoría del sociólogo francés, y hace referencia a la interiorización de la exterioridad, es decir, la incorporación y adquisición que realiza un individuo a partir de sus interacciones con diversos agentes y espacios sociales. Es importante destacar su historicidad pues "las prácticas que engendran el habitus están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador " (p. 35).

Los elementos culturales perduran en el tiempo, aunque no permanezcan estáticos. Esto se debe a su esencia, a los agentes encargados de transmitirlos y a la estética histórica, que los vincula con el reconocimiento y la identidad cultural, que muestra procesos simbólicos de imposición sobre lo correcto, incorrecto, agradable, desagradable, bello, feo, entre otros.

Así, Flavia Terigi (2012) aclara que” lo mismo” no es “lo común”, haciendo referencia a la rigidez que se presenta en el momento de llevar a cabo procesos de enseñanza, pues estos últimos han derivado en prácticas de uniformización y homogenización que establecen procesos de distinción de ciertas poblaciones y sectores.

Por otra parte, Paulo Freire (1967) expresa que la educación es un proceso de transformación en sí mismo, “en el que los estudiantes aprenden a cuestionar el mundo que les rodea y a actuar para cambiarlo.” (p. 28). En este contexto, se plantea la posibilidad de superar las dificultades, injusticias y actos discriminatorios, no solo para aquellos que han experimentado el racismo, sino también para aquellos que lo han perpetuado. Este logro podría alcanzarse a través de la implementación de una educación dialógica y liberadora, la cual tenga por fin fomentar la conciencia crítica y el cambio social. No obstante, se debe reconocer que, a pesar de estos esfuerzos, persisten tensiones en el ámbito pedagógico que requieren ser abordadas, dado que la educación no puede resolver de manera todos los problemas relacionados con la transmisión de ideas y valores en una sociedad que va en cambio constante.

Al respecto Francois Dubet (2017), plantea que la educación debería garantizar una base de conocimientos y habilidades compartidas por todos los estudiantes, sin importar sus orígenes socioeconómicos, culturales o étnicos. De tal manera que, se propone un enfoque equilibrado que reconoce tanto la importancia de una educación común, como la necesidad de atender la diversidad y la individualidad de los estudiantes. Según Dubet, la discriminación y los estereotipos hacia comunidades como las Afrodescendientes han creado barreras para reconocer las diferentes identidades y por ello, se ha perdido la cohesión social (lo que nos une). Por tal razón, la escuela debe reconocer lo común a través del entendimiento de las diferencias, la búsqueda del bienestar y el reconocimiento de los valores y experiencias singulares de todos como nación.

### **3. Marco metodológico**

La metodología de la investigación parte de una mirada cualitativa que de acuerdo a Galeano (2004) se enfoca en comprender los significados y experiencias de la realidad social que es compleja y multifacética. Desde la perspectiva cualitativa, el conocimiento es un producto social y colectivo, que está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto, la inmersión en la realidad que se quiere conocer es la condición para comprender su lógica interna y especificidad.

En coherencia con lo expuesto, la estrategia metodológica aplicada fue el análisis documental, cuya relevancia radica en su prestigio científico y su potencial para explorar y comprender la estructura interna de la comunicación (Galeano, 2004). También propone que una de las técnicas de investigación documental es el análisis de contenido, de la que se derivan tres fases: Según Galeano (2004) en primer lugar, el análisis extratextual se centra en el contexto en el

que se produce el texto donde señala que el contexto incluye factores como la época, la cultura, la sociedad y la ideología; y busca comprender cómo estos factores influyen en el significado del texto, en la investigación esta fase permitió indagar por el contexto sociohistórico de surgimiento de las cartillas y los agentes detrás de su producción. En segundo lugar, el análisis intratextual se centra en el contenido del texto el cual incluye elementos como el lenguaje, la estructura, los personajes, los temas y los valores, este análisis busca comprender cómo estos elementos se combinan para crear el significado de cada una de las dos cartillas; y finalmente un análisis intertextual que se centra en las relaciones entre diferentes textos. Galeano señala que los textos no existen de forma aislada, sino que están conectados con otros textos, de esta manera, en esta investigación, esta fase compara ambos textos (*La otra historia* y *Mamá Avó*) y busca comprender cómo se relacionan entre sí para crear significado.

Los textos interpretados se seleccionaron atendiendo a los criterios como, accesibilidad, función y finalidad. En el primer caso (accesibilidad), las cartillas se encuentran digitalmente en el repositorio de la SED y en bibliotecas públicas. Segundo, la función central del material consistió en respaldar la institucionalización de la CEA, y tercero, su finalidad se orientó a combatir la discriminación racial en el Sistema Educativo Distrital de Bogotá (SED, 2014).

Además de lo expuesto, la cartilla, *La otra historia*, fue seleccionada por su contenido en Ciencias Sociales, área desde la cual la Cátedra legalmente ingresa al currículum. Su relevancia también está relacionada con la puesta en circulación de una narrativa que ha estado ausente de la historia oficial en los textos escolares. La segunda cartilla, *Mamá Avó*, fue seleccionada por su contenido en Literatura y Lengua Castellana, área que puede contribuir al reconocimiento y transversalización de la cultura afrocolombiana. Temática que es poco explorada en los planes de estudio en las escuelas, si se compara con las obras literarias occidentales. Esto se debe a que la mayoría de los libros que se incluyen en los planes de estudio son de autores europeos, estadounidenses o latinoamericanos, pero no afrocolombianos.

La escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2018) cuenta en su ensayo que, cuando era niña, se aproximaba a la lectura desde libros británicos y estadounidenses, estos le abrieron nuevos mundos y le ayudaron a desarrollar su imaginación. Sin embargo, también le hicieron pensar que la literatura solo era para personas blancas. "Adoraba aquellos libros británicos y estadounidenses. Avivaron mi imaginación. Me abrieron mundos nuevos. Pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que en la literatura cabía gente como yo" (p. 10)

Para garantizar la integralidad del análisis, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas. Este ejercicio permitió recuperar los habitus que permean el contenido de las cartillas, así como las condiciones que hicieron posible su creación y difusión. Aunado a esto, Bonilla y Rodríguez (1989) señalan que,

La entrevista cualitativa con fines investigativos se centra en el conocimiento o en la opinión individual, sólo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio (...) son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad. Dada la oposición que ocupan, la edad o la experiencia que tienen, estos informantes son definidos como “conocedores o expertos”, por lo cual, debe considerarse que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural compartido por el grupo en cuestión. (p. 93)

Las personas entrevistadas se seleccionaron teniendo en cuenta su relación con las cartillas: 1) autoría, 2) gestión para su creación, y 3) difusión en las aulas. A continuación, los nombres y roles del grupo de entrevistados,

**Tabla 1.** *Entrevistados y criterios de selección*

Entrevistado	Perfil	Rol en el proyecto	Duración de la entrevista
Arturo Grueso	Educador popular, Licenciado en biología y química y Magister en Filosofía.	Coordinador del proyecto de la Caja de Herramientas de la CEA.	1 h 10 min
Alexandra Riveros	Docente, Filósofa, feminista antirracista.	Autora de <i>La otra historia</i>	1 h 15 min

Entrevistado	Perfil	Rol en el proyecto	Duración de la entrevista
Yesenia Escobar	Docente, activista y gestora de las letras afrocolombianas en el país y en el exterior.	Autora de <i>Mamá Avó</i>	1 h 7 min
Luz Segura	Stella Licenciada en idiomas con Magister en Estudios Afrocolombianos	Docente que implementa los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	36 min

El desarrollo de esta técnica supuso el diseño de una guía de preguntas que se organizó en coherencia con los objetivos específicos de la investigación (Ver Tabla 2 ), además de rastrear el contexto de surgimiento de las cartillas, los capitales culturales propuestos en el material, metodología e implementación, y finalmente, el punto de vista de los entrevistados sobre aquello que se considera común en la escuela (Ver figura 1 y Anexo 1).

**Tabla 2.** *Objetivos y técnicas de recolección de información*

Objetivo Específico	Técnica de recolección de información
1. Identificar el contexto de surgimiento de las cartillas <i>La otra historia</i> y <i>Mamá Avó</i> de la CEA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semiestructuradas con el equipo SED y docente de institución educativa Nelson Mandela donde se implemente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</li> <li>- Análisis documental (Normatividad, Cartillas)</li> </ul>
2. Rastrear los capitales culturales transmitidos en las cartillas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenido (Cartillas)</li> </ul>
3. Analizar posibles relecturas sobre el saber común propiciadas por las cartillas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semiestructuradas con el equipo SED y algunos docentes donde se implementa la cátedra.</li> <li>- Análisis de contenido (Cartillas)</li> </ul>

### Esquema 1. Modelo guía de preguntas entrevista

#### GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA Alexandra Riveros Rueda (Autora "La otra Historia")

Preguntas:	
Objetivos  1. Identificar contexto de surgimiento	1. En su trayectoria académica ¿Cómo llega a conectarse con los estudios afrocolombianos?
	2. ¿Cómo surgió el proyecto de creación de cartillas para la CEA?
	3. ¿Cómo llegó a ser autora de la cartilla de <i>La Otra Historia</i> ?
2. Rastreo de Capitales Culturales	4. ¿Cómo fue el proceso de diseño de la cartilla?, ¿Cómo se decidieron las áreas o temáticas centrales?, ¿quiénes participaron?
	5. ¿Encontraron resistencias en el proceso de creación y difusión las cartillas en las instituciones educativas?
	6. ¿Cómo se interrelaciona <i>La otra historia</i> con las demás cartillas?
3. Lecturas sobre el saber común	7. ¿Conoce algunas experiencias de las y los maestros en torno a la implementación de la cartilla?
	8. ¿Qué piensa con respecto a quienes consideran que lo común se desdibuja, cuando aparecen reivindicaciones como las de género, etnia, entre otras que particularizan algunos contenidos que la escuela pone en circulación?
	9. ¿Qué desafíos se le plantean a la CEA, así como a las cartillas en tanto herramienta de apoyo?

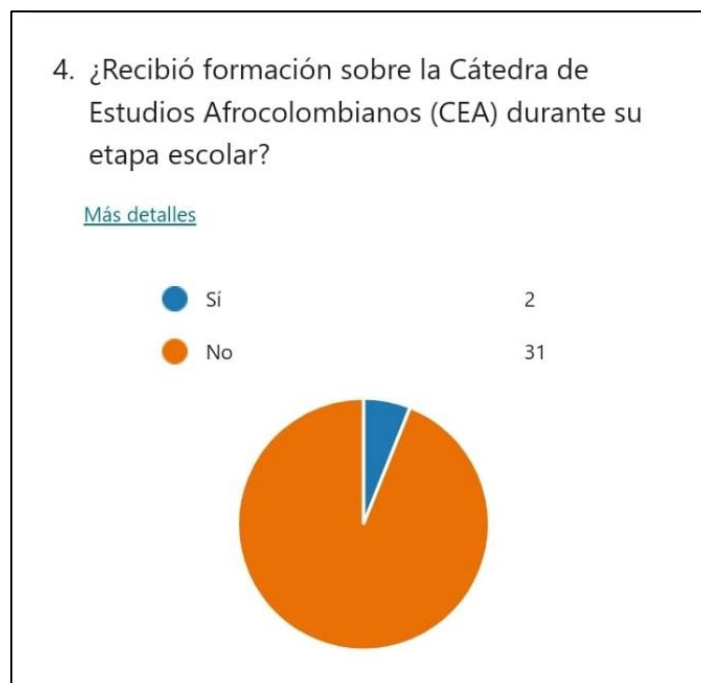
También se diseñó un cuestionario donde se indagó por, 1) Estudiantes que reconocieron y recibieron la CEA en su etapa escolar y 2) Materias del currículum donde se hacían presentes las temáticas afro. Para la aplicación de este instrumento se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conveniencia, al cual se acude cuando no es posible obtener una lista completa de la población o cuando el costo o el tiempo necesario para realizar un muestreo probabilístico es demasiado alto (Hernández Sampieri et. al, 2022). En este caso, teniendo en cuenta la accesibilidad Bachilleres en el periodo (1999-2022), se aplicó un cuestionario de Google Forms a 33 estudiantes. Dicha temporalidad se seleccionó, pues es a partir del Decreto 1122 del 18 de junio de 1998, que se expiden las normas que dictan el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

**Imagen 1.**

*Encabezado encuesta Google Forms CEA.*

**Figura 3.**

*Formación sobre la CEA durante su etapa escolar.*



*Nota.* Fuente propia. Este grafico reúne las respuestas a la pregunta 4 de la encuesta, evidencia que cerca del 98% de las personas encuestadas no recibieron Catedra de Estudios Afrocolombianos en su etapa escolar.

La encuesta mostró que, luego de casi diez años de difusión de las cartillas, sigue existiendo desconocimiento puntual sobre sus saberes en las instituciones en Bogotá.

Para la codificación y sistematización del material documental analizado, se diseñaron matrices en Microsoft Excel. Allí se registraron fragmentos de los textos que respondían a las categorías de analizadas: *Currículum* (etnoeducación y estructura de las cartillas), Capital simbólico y cultural (incorporado, objetivado, institucionalizado), lo común. Las entrevistas, se transcribieron con las herramientas Pin Point y Audacity.

Se diseñaron 4 grandes matrices para la clasificación y análisis de la información contenida en las cartillas. A continuación, se presentan imágenes de dichas matrices, pues por su extensión no fueron anexadas en este documento.

### **Imagen 1.** *Análisis de respuestas de entrevista*

Categoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	
<b>Curriculum (etnoeducación y estructura)</b>	Menciona la importancia de la etnoeducación y la necesidad de que las cartillas reflejen los conocimientos y la cultura de los pueblos afro e indígenas.	Argumenta que las instituciones educativas deben respetar y reflejar esta diversidad, y proporcionar a los maestros las herramientas para hacerlo. También enfatiza la importancia de romper con los paradigmas tradicionales de la enseñanza y adoptar un enfoque más inclusivo y dinámico.	Destaca que la educación es una oportunidad para transformar y promover la diversidad, y que los maestros deben ser provistos de las herramientas para hacerlo. También enfatiza la importancia de reconocer y respetar las diferentes identidades y culturas en el aula.	Discute cómo se está expandiendo la Cátedra a diferentes áreas de estudio y cómo se están utilizando las cartillas como una herramienta para ayudar a los maestros a implementar la Cátedra. También se menciona la resistencia inicial de algunos maestros y la importancia de transmitir el conocimiento adquirido.	
<b>Capital social</b>	Discute cómo fue seleccionado para el proyecto y la importancia de tener una identidad con el discurso étnico y racial.	Señala cómo la mentalidad colonial ha influido en la forma en que las personas se ven a sí mismas y a su lugar en la sociedad. También enfatiza la importancia de reconocer y valorar las identidades indígenas y afrocolombianas.	Destaca el papel de los líderes comunitarios en la afrodiáspora en la educación para presentar una narrativa alternativa a las representaciones hegemónicas de las personas negras y reconoce la importancia de considerar diferentes posibilidades de pensar sobre la historia y las interacciones entre continentes.	Afirma que las cartillas pueden contribuir a fortalecer el capital social de las comunidades escolares, puesto que aprenden unos de otros continuamente mientras se promueve la diversidad cultural.	
<b>Capital Económico</b>	Menciona la importancia de la financiación para que existiese la evolución y desarrollo del proyecto.	Comenta que no siempre hay recursos para la dirección de inclusión en la Secretaría de Educación, fracturando así, el acceso a la educación intercultural.	Señala que remuneración que recibieron los autores de las cartillas.	Señala que el material y los contenidos de este pueden contribuir a mejorar la visión equivocada y racista que se tiene de las poblaciones afro, en calidad de que los pueblos no viven en pobreza absoluta, hambre y mendicidad.	
<b>Capital Simbólico</b>	Sostiene que la escuela colombiana necesita un cambio fundamental para ser más inclusiva y eficaz, puesto que a veces permite que los proyectos de educación intercultural no se implementen.	Se centra en cómo lo hegemónico plantea unas reglas para encajar dentro de un modelo de sociedad que está muchas veces determinado por quienes tienen el poder para decidir lo que es válido, prestigioso y culturalmente aceptable.	Reconoce su privilegio racial y la importancia de cuestionar y reflexionar sobre este privilegio. También destaca la diversidad dentro de la comunidad afrocolombiana y advierte sobre estereotipos en la misma comunidad.	Enfatiza la necesidad de una educación que incluya las perspectivas y contribuciones afrocolombianas para combatir el racismo y el eurocentrismo, además resistir a la mentalidad colonizadora.	
<b>Capital Cultural</b>	<b>Incorporado</b>	Argumenta que las historias de las personas comunes y las contribuciones de los pueblos afrocolombianos a diversas disciplinas deben ser reconocidas e incluidas en la educación. También enfatiza la importancia del respeto y el reconocimiento en el aula, especialmente en términos de identidad racial.	Explica cómo se sentía obligada a alisar su cabello para evitar la discriminación en la escuela y en el trabajo. Enfatiza la importancia de entender el origen de estos problemas para poder cambiar las consecuencias duraderas de la discriminación.	Comprende su privilegio racial y la importancia de los Estudios Afrocolombianos en la construcción de la sociedad en el aula para promover la convivencia y la paz.	Reconoce cómo evitar la discriminación en la vida escolar y laboral, a partir de aceptar y enorgullecer las formas estéticas de la comunidad afrodescendiente.
	<b>Objetivado</b>	Discute la falta de literatura afrocolombiana en la educación y cómo esto puede cambiar a través de la inclusión y el reconocimiento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas.	Comenta cómo se utilizó el texto "Mamá Avó" como una herramienta educativa, aunque algunas instituciones lo recibieron positivamente, otras lo vieron como una tarea adicional impuesta por la Secretaría de Educación.	Explica cómo "La Otra Historia" buscan desafiar las representaciones subalternas de lo negro y afrodescendiente, incorporando herencias de saberes diaspóricos africanos y afrocolombianos.	Destaca al libro "Mamá Avó" por su accesibilidad tanto para niños como para adultos, y su capacidad para transmitir la historia y las creencias culturales afrocolombianas.
	<b>Institucionalizado</b>	Reconoce cómo a pesar de los diversos proyectos que se han desarrollado, como la creación de una caja de herramientas, se estima que solo el 5% de la cátedra está llegando a los colegios. Además, propone que esta cátedra también se implemente en las universidades.	Comenta que a pesar de la legislación hasta la fecha, no ha sido posible lograr implementación al 100%.	Señala que aunque la Cátedra es tanto una invitación como una obligación para las escuelas, es posible ser un maestro mestizo en una escuela y no notar que el racismo es un problema. Por ello, la perspectiva intercultural es un componente clave de la Cátedra, que se considera vinculante según la ley.	Expone que las cátedras afrocolombianas y de la paz son herramientas importantes para la educación inclusiva, pero las estructuras existentes a nivel de la Secretaría pueden dificultar su implementación.
<b>Lo común</b>	Sela que la educación inclusiva es esencial para crear una sociedad más justa y equitativa, ya que celebra la diversidad y combate el racismo y la discriminación que viven no solo quienes pertenecen a los afrodescendientes. Comenta que la escuela debería ser un lugar donde todas las "flores" son consideradas hermosas.	Comparte que escribe para niños para desafiar el discurso hegemónico y celebrar la diversidad incluyendo narrativas y saberes que han sido olvidados e invisibilizados.	Señala cómo la folklorización y esencialización de las identidades negras o afrodescendientes perpetúa el racismo con caricaturas como mamin. Con el fin de establecer lo común es crucial abordar estos temas en la educación y desafiar los estereotipos.	Destaca que la diversidad en la escuela es una oportunidad para el aprendizaje y la transformación de una sociedad más justa que piense en el otro, maestros y estudiantes tienen el poder hacer cambios significativos en la comunidad.	

*Nota.* Creación propia. Fuente de entrevistas realizadas a Arturo Grueso (1), Yesenia Escobar (2), Alexandra Riveros (3) y Luz Stella Segura (4) en 2023. La imagen muestra un análisis de las respuestas de entrevista de 4 entrevistados sobre el proyecto de las cartillas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Colombia. Las categorías utilizadas para analizar las respuestas son: Currículum (etnoeducación y estructura de las cartillas), Capital cultural (incorporado, objetivado, institucionalizado), y lo común.

## Esquema 2. Matriz de clasificación de las entrevistas

Lo común				
ELEMENTOS DE LA RESPUESTA				ANALISIS
<p>1. "se va a encontrar uno todo el tiempo gente que le dice que por qué catedra para negros que por qué no es una patria caliente por indígenas que por tener una parte era para los nariffenses para los pastusos para llenos de quién y yo le decía a los maestros, pues claro que yo a mi me enteré que haya cátedra, de todos. Yo hablo después que estoy proponiendo la que a mi me interesa con la que yo me interesa no estoy diciendo que la suya no tiene valor si usted puede construir una para la paz, pues bendito sea mi Dios costaba la de La Paz ese es como la discusión que que a veces tardan en sacarlo uno, no? Y ustedes quiénes son porque quieren una cátedra por ustedes, pero somos sino parte de la construcción de este país que queremos estar en la mesa donde están ustedes y queremos ver que ustedes nos tengan una mirada diferente porque el racismo es que te ha generado estereotipos el racismo es cristiano que te colocan a estigmas y cómo lo superamos la escuela que está haciendo para superarlo"</p>	<p>2. "Entonces se presentó una situación muy personal con mi sobrina, que también tiene un cabello como el mío y que empezó a sufrir las mismas discriminaciones que yo había sufrido de niña. A mi me parecía increíble que incluso pasando tanto tiempo, ella siendo una niña todavía estuviera sufriendo la discriminaciones que yo había sufrido en el en el pasado. Por eso, decidí que había que escribir algo para los niños y niñas"</p>	<p>3. "Pues porque así digamos está en la sociedad, entonces no sé, ustedes conocen esta caricatura de Memín, ¿sí?, ¿la han visto?, o sea, la manera de representar lo negro es caricaturista racista... Entonces hay que preguntarse, ¿cómo dibujar esto cuidadosamente?"</p>	<p>4. "aquí no solamente habían niños bogotanos, sino que habían niños de otras partes de Colombia habían niños venezolanos, Afro, niños indígenas, niños migrantes. Si, entonces al ver toda esa cultura, me llamó mucho la atención, voy a dar mi cultura. Voy a enseñarle a otro colombiano, desde lo que yo sé y lo que puedo aprender."</p>	<p>Se da la discusión en torno a la lucha que han tenido que ejercer los pueblos afrocolombianos en la legitimación del lugar de la cultura en varias esferas sociales. como por ejemplo, la escuela, el hogar, la cultura popular, etc..</p>

De acuerdo con lo expuesto, además de realizar una clasificación y sistematización de las respuestas de las entrevistas, se propuso la siguiente tabla, como guía para el análisis del contenido de las cartillas, de igual modo, para la clasificación de las categorías centrales de la investigación.

**Tabla 3.** Descripción del contenido de la cartilla *La otra historia*

Sección	Páginas	Contenido
Introducción	5-4	Presentación de la cartilla y sus objetivos.
Descolonizar las Ciencias Sociales para desnaturalizar el racismo	6-7	La necesidad de deconstruir el conocimiento eurocéntrico y problematizar el racismo.
Estudios afrocolombianos para la enseñanza de las Ciencias Sociales	8-11	La CEA como propuesta de educación intercultural y perspectivas de enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales.
Guía didáctica 1: La discriminación como problemática social	12-20	Una guía didáctica para abordar la discriminación como problemática social, según la ruta metodológica del RAP (Reflexión, Acción, Participación).
Guía didáctica 2: Versiones de la historia en clave decolonial: el descubrimiento de la América	21-26	Una guía didáctica para abordar la historia de la América desde una perspectiva decolonial, según la ruta metodológica del RAP.
Guía didáctica 3: La historia no contada de Benkos Biohó	27-31	Una guía didáctica para abordar la historia de Benkos Biohó, un líder cimarrón, según la ruta metodológica del RAP.
Una experiencia pedagógica significativa	32-35	Una experiencia pedagógica que implementó la cartilla en un aula de clase

*Nota.* Fuente la cartilla *La otra historia* es una herramienta educativa que busca promover la enseñanza de los estudios afrocolombianos desde una perspectiva decolonial. La tabla presenta cómo cartilla se divide en tres secciones: una introducción, una sección sobre estudios afrocolombianos para la enseñanza de las Ciencias Sociales donde se presenta la ruta metodológica del RAP y una sección de tres guías didácticas.

### Esquema 3. Matriz de clasificación de las categorías centrales en La otra historia

CARTILLA LA OTRA HISTORIA (División por apartados)	Currículum	Categorías					Lo común
		Incorporado (Habillos primarios y secundarios)	Objetivo	Institucionalizado	Capital Simbólico	Capital económico	
Introducción pp. (5-4)	Para evidenciar cómo se pueden transformar los ejes temáticos que se stabilizan en las herramientas pedagógicas que responden al currículo, se pregunta ¿Cómo las Ciencias Sociales contribuyen a perpetuar o transformar estereotipos e imaginarios sociales racistas? ¿Qué implica la implementación de los estudios afrocolombianos en la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Qué nuevas perspectivas pedagógicas emergen de este ejercicio? ¿Cómo aportan los estudios y pedagogía afrocolombianos a la calidad de la educación? Por esta razón es fundamental que los estudios se en brinden interpretaciones y comprensiones	"Al final del texto se presenta la narración de una experiencia pedagógica significativa, una experiencia que muestra cómo, desde la escuela, los y las maestras con sus estudiantes logran prácticas de participación y transformación que trascienden las relaciones familiares, el barrio y sus vidas cotidianas" P. 5	Para dar cumplimiento a lo estipulado desde La constitución política de Colombia de 1991 en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 (El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades.) y posterior El Decreto 1122 de 1998 (Se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones, en la cartilla se				"Este cuadernillo de trabajo para profesores y estudiantes está diseñado a partir del método pedagógico de reflexión-acción-participación (RAP), al cual responden tanto los temas como las guías didácticas" p. 5
	"El trasfondo teórico que actúa como la línea conductora del texto propone una reflexión crítica de la manera como tradicionalmente se enseñan los contenidos de las Ciencias Sociales, sus condicionantes histórico-culturales y los contenidos que se privilegian, lo anterior con la intención de que los y las maestras puedan dar el paso hacia una enseñanza de las Ciencias Sociales autónoma, inclusiva, contextualizada en la realidad histórica y cultural colombiana." P. 5		un instrumento que está elaborado a partir de los lineamientos de la actual política educativa formulados en la apuesta de Educación para la Ciudadanía y Convivencia (ECC) (p. 4). Educación para la Ciudadanía y Convivencia (ECC) cumple con fortalecer los procesos participativos, democráticos y convivenciales en las Instituciones Educativas, para ello, se crea el proyecto de inversión "Educación para la Ciudadanía y la Convivencia -PECC". El objetivo de este				"Este proyecto propone alternativas de educación y estrategias pedagógicas enfocadas en la eliminación del racismo y la discriminación, y concibe la educación pública como el lugar privilegiado donde estas luchas se deben hacer efectivas (...), donde se pueden reestructurar las prácticas culturales y ciudadanas vividas." (pp. 5)
	"Las guías retoman tres temas desde los cuales las acciones para la inclusión pueden hacerse efectivas: la discriminación como problemática social; versiones de la historia en clave decolonial y las historias no contadas; las dos últimas explican por qué este cuadernillo se llama La 'otra' historia." P. 5			"La 'otra' historia es			
Crítica con las ciencias sociales se ubican desde una perspectiva eurocéntrica: "Tradicionalmente se ha llevado a cabo la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva eurocéntrica, es decir, una versión de la historia que privilegia la comprensión del mundo desde las élites europeas blancas, masculinas y burguesas.	Abandonar la idea del 'Descubrimiento de América', que presenta como héroes a los conquistadores y colonizadores europeos, es un ejemplo de las prácticas de enseñanza que	Porque los aportes de saberes afrodescendientes "posibilitan la construcción de proyectos de vida capaces de resistir a las condiciones de marginalidad y exclusión social en las que viven la mayoría de estudiantes que se benefician de la	"La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) puede implementarse a modo de asignatura en los proyectos educativos institucionales (PEI)." P. 8		Porque los aportes de saberes afrodescendientes "posibilitan la construcción de proyectos de vida capaces de resistir a las condiciones de marginalidad y exclusión social en las que viven la mayoría de estudiantes que se benefician de la	Desde conocer la otra historia "El milagro griego fue más bien el resultado del encuentro intercultural de las civilizaciones del mar Mediterráneo, entre las cuales las africanas ofrecieron sus conocimientos milenarios en medicina, pues dos mil	Reinvindicar derechos sociales. En la burocracia de "fomentar en las escuelas el conocimiento sobre las huellas de africanidad en Colombia, la visibilización de los aportes y saberes africanos y afrodescendientes que forman parte de la historia e identidad colectiva de los pueblos afrocolombianos negros, ralizales y palenqueros que se consolidó a partir de la relación intercultural con

**Tabla 4. Descripción del contenido de la cartilla Mamá Avó**

Sección	Páginas	Contenido
Cuadernillo primera infancia y educación primaria	3-4	Presentación de la cartilla y el cuento <i>Mamá Avó</i> . Se ofrece una breve descripción del contenido de la cartilla y se presenta el cuento en forma resumida.
Temas curriculares que se pueden trabajar con el cuento	4-5	En este apartado se identifican los temas curriculares que se pueden trabajar con el cuento <i>Mamá Avó</i> . Se incluyen temas como la identidad afrocolombiana, la cultura afrocolombiana, la lectura y la escritura.
Propuesta didáctica para trabajar el cuento	5-6	Descripción de las actividades didácticas que se pueden realizar con el cuento <i>Mamá Avó</i> . Se incluyen actividades para trabajar la lectura, la escritura, la cultura afrocolombiana y la identidad afrocolombiana.
Cuento "Mamá Avó"	7-20	Narración del cuento <i>Mamá Avó</i> en su totalidad.

*Nota.* Fuente propia. Esta tabla proporciona una visión general del contenido de la cartilla *Mamá Avó*

### Esquema 4. Matriz de clasificación de las categorías centrales en Mamá Avó

CARTILLA MAMÁ AVÓ (División por apartados)	Categorías							
	Currículum	Contenidos (Capital cultural)			Capital simbólico	Capital económico	Capital social (AGENTES)	Lo común
		Incorporado (Hábitus primarios y secundarios)	Objetivo	Institucionalizado				
Cuadernillo primera infancia y educación primaria: Mamá Avó PP. (3-4)		"Mamá Avó relata la historia de una niña y su abuela, las cuales comparten un rato feliz mientras la abuela peina a su nieta y le cuenta historias de sus ancestros africanos" P. 4	"Es un bello cuento que relata la historia de una niña y su abuela, quienes encuentran en el peinado un hermoso vínculo con sus raíces, al ser el espacio en el que la abuela transmite a su nieta, mediante cantos e historias, toda la grandiosa y prodigalidad de su cultura" P. 3	"En ese orden de ideas, la apuesta política de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC) que articuló a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) se constituye como un pilar para construir nuevas lecturas, saberes y prácticas sociales, que permitan el reconocimiento de los valores y aportes de los pueblos afrocolombianos al país. Esto implica el diálogo epistémico entre culturas, el reconocimiento de la presencia de los afrocolombianos en las gestas históricas del país y la exaltación de su estética" P. 4	"Como lo plantea Arribas Quijano (2000), desde la consolidación de los Estados/nación, el concepto de raza ha servido para legitimar las relaciones de dominación en América, siendo los pueblos afrocolombianos, negro, palenquero y raizal, así como los indígenas, las víctimas más visibles de una discriminación sistemática que ha invalidado y desvalorizado sus saberes, valores culturales, costumbres y tradiciones. Esto debido a que, a partir del proceso de colonización, todo el pensamiento se construyó sobre la base de un modelo eurocéntrico, limitando el diálogo con otros saberes y cosmovisiones" P. 3			Actividades de prelectura: "Al identificar cuáles niños del grupo han escuchado historias de sus abuelas y lo que esto ha significado para ellos, los estudiantes podrán conectar sus propias vivencias con lo narrado en el texto y lo encontrarán mayor sentido a la lectura, así como a la historia misma." p 5
	"Mamá Avó constituye una herramienta muy enriquecedora para trabajar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con niñas y niños de distintas edades, su construcción en forma versificada con rima asonante hace que su lectura pueda ser cantada, narrada o actuada tanto por estudiantes como por sus maestros. Así mismo, las enseñanzas que se desprenden del contenido que recrea la historia permiten ser abordadas desde diferentes áreas del saber y profundizar en distintos temas, de acuerdo con la edad y el grado de escolaridad de los estudiantes, o los intereses que cada maestro y maestra tengan.		En primer lugar, la palabra avó, que significa abuela en lengua portuguesa, establece un vínculo entre las raíces lingüísticas que constituyen la base de la lengua palenquera		"Entre los mecanismos de dominación, el concepto de estética impuso un único modelo de belleza corporal entre la gran diversidad de formas y tipos humanos. Medido con parámetros europeos, no solo desconoció otras estéticas corporales, otras formas de la belleza, sino que las asoció con categorías negativas como la fealdad, la maldad, lo popular, lo natural o lo salvaje, que además de dificultar las relaciones de los individuos consigo mismos,		Actividades de prelectura: "Del mismo modo, se puede ambientar la clase con una serie de estrategias para leer: "¿Sabías que...?", en las que se puedan introducir aspectos de la historia y la cultura afrocolombiana, de tal forma que al entrar en contacto con el texto los niños sientan fascinación por conocer el tema."	

## SEGUNDA PARTE: Análisis, resultados y conclusiones

#### 4. La CEA y las cartillas escolares: Un vistazo a su contexto de surgimiento

El propósito de este capítulo es situar el análisis extratextual de las Cartillas seleccionadas, esto es, identificar su contexto de surgimiento y difusión en el marco del proyecto de la Caja de Herramientas de la CEA. Por tanto, se recuperan aspectos normativos, así como los hábitos y capitales culturales de los agentes detrás de los textos. Previo a este ejercicio, se presentan algunas reflexiones sobre el papel que han jugado los textos escolares en el establecimiento de procesos de inclusión y exclusión vinculados a la categoría de raza<sup>3</sup>. Lo anterior se apoyó en las investigaciones de Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, Puigross, 1996 y Castillo, 2022.

##### 4.1 Racismo como fenómeno social en los textos escolares

El racismo persiste como una problemática social y estructural en la sociedad colombiana. De acuerdo con Castillo y Caicedo (2022), el racismo se refiere a "un conjunto de prácticas simbólicas y discursivas que subvaloran, reducen y/o interiorizan a los afrocolombianos por su condición racial y cultural" (p. 25). Esta realidad trasciende diversos espacios, como escuelas, bibliotecas y barrios, donde las interacciones están moldeadas por patrones de pensamiento transmitidos a lo largo de generaciones.

El racismo estructural en Colombia desafía la noción de sociedad (Dubet, 2013). En este contexto, el Informe de la Comisión de la Verdad "Hay futuro si hay verdad" (2022), subraya la urgencia de superar el racismo estructural, el colonialismo y la exclusión injusta que han afectado a comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales y pueblos Rom (p. 57). La meta es integrar sus culturas y tradiciones en la identidad nacional que en el presente 2023 intenta seguir dibujándose sobre el reconocimiento de todas las historias. Muestra de ello, el Decreto 820 del 2023 por el cual se reglamenta la Comisión Intersectorial Nacional de Reparación Histórica para superar los efectos del racismo, la discriminación racial y el colonialismo en los pueblos étnicos del país, fue firmado por la primera vicepresidenta afrodescendiente en Colombia.

---

<sup>3</sup> Según Quijano (2000), el concepto de raza ha sido utilizado para legitimar las relaciones de dominación en América. Este concepto es una categoría social que se utiliza para clasificar a las personas en función de su apariencia física. Se originó en el contexto de la colonización europea de América, y ha sido utilizado para justificar la discriminación y la desigualdad.

Sobre ello, cabe mencionar de qué manera se había establecido la educación colonial y cómo influyeron estos procesos en la escuela y de la misma manera en los textos escolares. La pedagoga Adriana Puiggrós (1996) recupera la forma en que, durante el proceso de colonización, los españoles se instauraron como los únicos con el derecho a “educar”, tarea que realizaban a través de la evangelización, mostrando la superioridad de su cultura. Así, además de imponer la doctrina cristiana, se llevó a cabo un proceso de domesticación orientado a esclavizar a las poblaciones africanas y a sus descendientes desde el siglo XV hasta el siglo XIX. Resulta claro que las relaciones de poder han estado presentes en las diferentes etapas de la historia de la enseñanza y bajo dispositivos de diverso estatuto (literatura, arte, manuales escolares); en ellas se manifiestan algunas de las jerarquías que atravesaron ciertos procesos de clasificación social que operan no sólo en las relaciones humanas, sino también en la cotidianidad de la escuela.

La educación históricamente se ha presentado como un acto que moviliza cambios sociales y políticos. Como lo plantea Restrepo Zea (1993), a partir de la educación que funcionaba bajo las lógicas de la evangelización, se modificó de manera esencial la base cultural de las poblaciones indígenas y africanas, y se ejercieron transformaciones cruciales en el desarrollo de una nueva sociedad arraigada de costumbres sociales, familiares y espirituales. Con ello, en el proceso de transición de la educación doméstica, a la educación colonial, se produjeron rupturas culturales que permitieron el surgimiento de nuevas instituciones sociales con el propósito de “ordenar” a la población de ese entonces. Esto dio lugar a la apertura de escuelas públicas, la emergencia de maestros de primeras letras y el control y vigilancia del Estado en asuntos educativos a través de la instrucción pública.

De acuerdo con Castillo (2022), la escuela es un microcosmos de la sociedad o bien una “pequeña sociedad” (p. 21). Los imaginarios colectivos, discursos, representaciones sociales y prácticas institucionales y cotidianas de la sociedad se reproducen en la escuela. Por lo tanto, si la sociedad es racista, también operarán algunas expresiones de dicho racismo en la escuela.

Allí, la escuela se convierte en el lugar que inconscientemente promueve una serie de ideas que tratan de prescribir lo colectivo y lo común en el Currículo y en los distintos dispositivos que están autorizados, como por ejemplo los textos escolares, permitiendo así, la estigmatización, el señalamiento y la discriminación de niñas, niños y jóvenes que se reconocen como Afrocolombianos. En ese contexto, Herrera (2003), señala que la producción y distribución de los textos escolares en el país estuvo marcada por tensiones políticas, pedagógicas y culturales

relacionadas con la información que debía transmitirse, los métodos de enseñanza a seguir, el modelo de nación propuesto y el tipo de ciudadano que se buscaba formar.

#### **4. 2 La homogeneidad interrogada en los textos escolares**

Como una herramienta para promover una ideología nacional, los textos escolares debían obtener la aprobación oficial del Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien ejercía una significativa influencia en su utilización en las escuelas. En efecto, los textos escolares han cumplido un papel fundamental en las diferentes sociedades porque permiten crear conexiones entre el texto y el entorno. Como objeto cultural, cumple la función de mostrar cómo se presenta la identidad nacional, “se constituyen en fuentes de vital importancia para comprender las imágenes y sentidos que la clase dirigente dio a la educación y a las ciencias sociales, en el camino hacia la formulación de un modelo de nación determinado” (Herrera, 2003, pp. 79). Este problema no solo afecta a los estudiantes de grupos raciales minoritarios, sino que también impacta en la construcción de la identidad y la formación de valores de todos los estudiantes.

Este panorama muestra cómo los autores e instituciones que avalan los textos escolares están atravesados por significados, valores, creencias y conocimientos del contexto cultural e histórico que los ha rodeado. Por consiguiente, en su proceso de elaboración se evidencia la selección arbitraria de los contenidos considerados legítimos, dejando de lado otras perspectivas y narrativas. Muestra de ello, investigaciones como la liderada por el grupo Educaciones y Culturas (2008), plantea que las representaciones de los pueblos Afrodescendientes sólo existirían dentro de los textos escolares en algunas unidades temáticas donde se muestra a los afrodescendientes en imágenes cargadas de estereotipos y con tan baja presencia, esto hace parecer que dichas poblaciones no hicieran parte de la historia nacional (p.72). Al respecto, este reduccionismo y baja representación, se presenta con frecuencia en los textos escolares, puesto que, según un estudio de Almeida y Ramírez (2010), en sus ilustraciones, se evidencia cómo “las personas de piel blanca muestran mejores condiciones de vida, en contraposición a la comunidad negra, quienes en los últimos años han buscado emigrar a las ciudades, pero en condiciones que no son las mejores”. (p.242)

En definitiva, como lo señalan Castillo y Caicedo (2022), los textos “no sólo son un cúmulo de imágenes y discursos nobles y neutrales, sino que expresan los imaginarios colectivos, la mentalidad de las épocas y los entramados de poder” (p.30). El Centro de Memorias Étnicas de la

Universidad del Cauca concluyó en su investigación de 15 años sobre el racismo escolar en la educación inicial en Bogotá, que había una ausencia significativa de representación de la negritud en los materiales educativos utilizados en preescolares. Analizaron 46 materiales escolares en diferentes jardines infantiles, evaluando ilustraciones, roles, actividades y contextos relacionados con la afrocolombianidad. De un total de 1447 ilustraciones de figuras humanas, solo 58 representaban la negritud.

Aunado a esto, se considera cómo las imágenes representan a las personas desde una perspectiva racista. Como lo plantea Riveros: “Esto se debe a cómo está estructurada la sociedad. Por ejemplo, ¿han visto la caricatura de Memín? La forma en que se representa a las personas negras es caricaturesca y racista. Por lo tanto, debemos preguntarnos, ¿cómo debería presentarse la imagen de las negritudes y poblaciones afrodescendientes en el texto de manera cuidadosa?” (Entrevista Alexandra Riveros, 2023).

**Imagen 2.** Representación racista de la negritud en “Memín”



*Nota.* Ilustraciones tomadas del sitio web: México Desconocido. *Memín Pinguín, de historieta popular a la controversia.* También se recupera ilustración del Periódico digital El País: *El cómic Memín Pinguín vuelven abrir la polémica por racismo en EE. UU.* 2008.

Con ello, la pregunta sobre cómo se enuncia la historia de las poblaciones afro en los textos escolares, tiene una respuesta clara, su representación es mínima y la historia suele reducirse al papel que cumplieron como esclavos en la época colonial. En consecuencia, se dejan de lado los

matices vinculados a las dinámicas de resistencia, pervivencia y transformación de creencias, valores y cosmovisiones que agenciaron como grupo étnico.

A partir de los múltiples procesos afrodiaspóricos, los estudios de la cultura negra se transformaron en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), constituyendo una estrategia central para avanzar en la superación del racismo en las escuelas.

Así pues, para superar el racismo que llega a la escuela, y visibilizar los aportes significativos de la población afro en la construcción y consolidación de la nación, la CEA surgió como una de las tantas resistencias lideradas en los años 80 por el grupo de Estudios de la Cultura Negra. Algunas de sus reivindicaciones lograron hacerse lugar en la constitución política de 1991, legislada bajo la Ley 70 de 1993, y el Decreto 1122 de 1998, donde se estableció la obligatoriedad de la CEA en las instituciones educativas. Al respecto, Castillo (2008) expresó,

La CEA (...) abre una posibilidad para reflexionar la vida cotidiana de la escuela, en tanto experiencia política y cultural, y donde ponemos en juego nuestros valores, creencias, prejuicios y emociones; y, por tanto, el lugar desde el cual es posible transformarnos ética y políticamente. (p.55).

Como se evidenció en los estudios referenciados en líneas previas, el proceso de implementación de la CEA en la educación se enfrenta a diversos desafíos. El grupo Educaciones y Culturas (2008) abogó por integrar conocimientos afro en la formación escolar para ampliar la perspectiva curricular y fomentar la interculturalidad. Sin embargo, la revisión de antecedentes investigativos reveló obstáculos en su implementación, entre ellos la falta de estructuración curricular coherente y recursos, junto a la escasez de tiempo y desconocimiento por parte de los docentes sobre la etnoeducación afro.

Por otro lado, Jiménez (2016) analiza prácticas educativas en Bogotá bajo los lineamientos de la CEA, identificando un lenguaje que perpetúa el racismo hacia la población afrodescendiente y una implementación inconsistente que reduce la cultura afro a celebraciones anuales y folclorización. Balanta (2021) también destaca el desinterés y la falta de formación de los docentes en el tema, lo que dificulta su incorporación en el currículum.

Este panorama refleja el desafío de integrar saberes afrocolombianos en el sistema educativo de manera significativa. La transversalización de la CEA en todos los espacios académicos es una cuestión clave para lograr una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad

cultural en Colombia. Para ello, es necesario que los maestros comprendan los contenidos de la CEA y los incorporen en su práctica pedagógica.

#### **4.3 Tomando distancia del relato colonial: La Caja de Herramientas de la CEA como instrumento de transformación**

La Caja de Herramientas de la CEA se creó en el año 2014, impulsada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) durante la Alcaldía del líder político de izquierda Gustavo Petro<sup>4</sup>, en convenio con la Asociación de Profesionales de las Ciencias Sociales “EL COLECTIVO”, y con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), este escenario dejaba clara la presencia de un capital social y económico que posibilitó la puesta en marcha del proyecto CEA y sus textos de apoyo, o Caja de Herramientas.

Este material presenta una forma de abordar los contenidos y acontecimientos vinculados al estudio de la matemática, la ciencia, la literatura y la historia, desde una perspectiva decolonial. Asimismo, invita a adaptar los lineamientos de la cátedra de acuerdo con la autonomía y Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa.

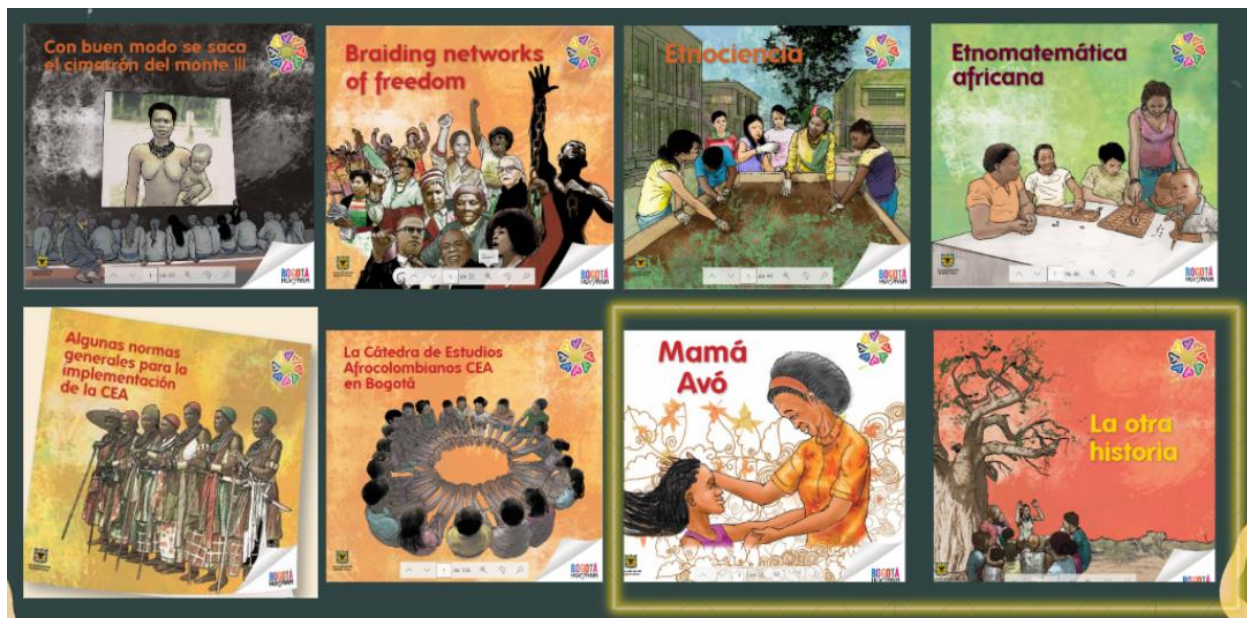
Este material, representó un capital cultural objetivado que apostó por la institucionalización de algunos saberes en los espacios escolares. Lo anterior sumado a otras medidas de lucha contra la discriminación racial de las poblaciones afrocolombianas en el sistema educativo distrital de Bogotá. Así pues, el volumen contiene diez materiales, dentro de los cuales se encuentran las cinco cartillas pensadas para abordar la implementación en las áreas de formación básica: 1) *Braiding Networks of freedom*, 2) *Etnociencia*, 3) *Etnomatemática africana*, 4) *Con buen modo se saca el cimarrón del monte*, 5) *Mamá Avó* y 6) *La otra historia*. También se incluyen dos textos que tratan lineamientos y experiencias torno a la implementación de la CEA: “*Ensayo Algunas normas generales para la implementación de la CEA*” y *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá*. Finalmente, aparece *El calendario intercultural Herencia Africana*

---

<sup>4</sup> Político y economista colombiano, actual presidente de la República (2023). Fue alcalde de Bogotá de 2012 a 2015, periodo en el que impulsó el plan de desarrollo de la “Bogotá Humana”. Es el primer presidente de izquierda en la historia de Colombia.

como instrumento pedagógico para abordar la memoria, y el Video documental *Escribiendo Nuestra Historia*.

**Imagen 3.** Cartillas que integran la Caja de Herramientas de la CEA.



*Nota.* Portadas de las cartillas ubicadas en el Repositorio Institucional de la Secretaría de Educación. Esta imagen ilustra las cinco cartillas propuestas para cada área temática de la Caja de Herramientas de la CEA. En un cuadro se destacan las cartillas que se investigaron, y adicionalmente se presentan los dos textos sobre lineamientos y experiencias en torno a la CEA, que funcionan como orientaciones para implementarla.

Como se enunció en el marco teórico, el habitus es una construcción constante que, desde las primeras experiencias, busca dar continuidad y creación en las acciones venideras. De este modo, condiciona la forma de pensar y actuar de los individuos; incorpora consciente o inconscientemente lo observado y practicado en el mundo social.

El Coordinador del proyecto de la Caja de Herramientas y maestro Arturo Grueso, es perteneciente al grupo étnico afrodescendiente y originario de Guapi, Cauca, sus habitus primarios se expresan a través de la incorporación y adquisición de sus experiencias en la interacción con la historia de su territorio, los espacios sociales en los que ha participado y a los distintos agentes que ha llegado desde el movimiento social afrocolombiano hasta sus estudiantes en colegios. Sobre la base de su pensamiento Grueso expresó,

la educación propia, más que esto es educación intercultural, que es una interculturalidad crítica que busca ser antipatriarcal, anticapitalista, antiracial y antiimperialista, esta interculturalidad crítica está animada por el pensamiento crítico latinoamericano. Existen dos pensadores importantes en esta propuesta, Orlando Fals Borda y Paulo Freire. (Entrevista a Arturo Grueso en Quira Medios, 2023).

Con relación a ello, Freire (1997) apunta que la educación propia es un camino de liberación en el que los educadores y educandos se encuentran como seres históricos y culturales, en el cual la diversidad de saberes y experiencias enriquece el proceso educativo y permite construir una comprensión más amplia y crítica del mundo. Así, Arturo Grueso mantiene viva la identidad y tradición cultural de la comunidad guapireña.

Arturo Grueso ha estado involucrado en el lanzamiento de proyectos destinados a promover la educación intercultural en el sistema educativo colombiano. Sin embargo, estos proyectos a menudo han enfrentado dificultades de financiamiento debido a restricciones gubernamentales que parecen estar relacionadas con el racismo arraigado en la sociedad. Además, como maestro del sector educativo Distrital, ha propuesto proyectos para mejorar la educación en Bogotá y la implementación de la CEA, con el objetivo de destacar y valorar la presencia y contribuciones de la comunidad negra en Colombia, tanto en términos históricos, científicos como culturales.

Siendo consciente del reducido conocimiento de esos valores y cosmovisiones de lo Afro, lideró una propuesta de cartillas que cubrieran las materias básicas del currículum oficial. Sobre el particular afirmó,

Necesitamos permear todo el currículo, hay quienes sugieren hacer un proyecto transversal para lograrlo. Sin embargo, estos proyectos no son realmente transversales, ya que suponen que toda la institución escolar está alineada con la propuesta. Por lo tanto, se me ocurrió proponer una caja de herramientas (Entrevista Coordinador proyecto Caja de Herramientas CEA, Arturo Grueso, 2023).

Así la caja de herramientas fue pensada para darle un lugar a los saberes afro a través de cartillas que atravesaran las diferentes temáticas del plan de estudios básico, y que orientarán no solo al maestro que lidera el área de Ciencias Sociales, sino también a maestros, afrodescendientes

o no, que tengan a su cargo las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés.

La Guía Pedagógica de la Caja de Herramientas de la CEA, además de describir los materiales que contiene, define su apuesta formativa, la cual consiste en integrar las áreas del ser y del saber a partir de la lógica de articulación de las capacidades ciudadanas según la propuesta de integración curricular de la Ciudadanía y la Convivencia. Para ello, la Guía se orientó en dos documentos: *La Guía de política y orientaciones curriculares para la organización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos por ciclos en el Distrito Capital*<sup>5</sup> y *Los Lineamientos pedagógicos de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC)*<sup>6</sup>.

**Imagen 4.** Portada de la guía pedagógica de la Caja de Herramientas de la CEA.



Ambos documentos permean los contenidos de las cartillas, y hacen parte de los lineamientos del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), que tiene por objetivo,

(...) brindar elementos conceptuales y metodológicos que permitan a las comunidades educativas crear, fortalecer, resignificar y desarrollar distintas acciones, prácticas e

---

<sup>5</sup> En la cual se establece la malla curricular con sus correspondientes aprendizajes esenciales para cada ciclo, distribuidos en siete (7) campos disciplinares: Comunicativo y lingüístico, ética y los valores, estética y la expresividad, la corporalidad y la corporeidad, el geopolítico, ambiental y del territorio, la ancestralidad, racialidad y la cultura, y el campo histórico.

<sup>6</sup> En la cual se encuentra la Ruta de aprendizajes en capacidades ciudadanas para cada ciclo distribuidos en las seis (6) capacidades ciudadanas que ha definido la ECC: Identidad, Dignidad y derechos, Deberes y respeto por los derechos de las demás personas, Sensibilidad y manejo emocional, Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, y la Participación.

iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios del Distrito Capital. (Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, 2014, p. 9)

Para ello, la SED creó un método pedagógico coherente con el modelo y los principios del PECC, en aras de posibilitar, inspirar y fortalecer prácticas e iniciativas reflexivas, autónomas y transformadoras de las pedagogías críticas en relación con el desarrollo de capacidades ciudadanas y de convivencia. Este método, denominado Reflexión-Acción-Participación (RAP), está “inspirado en las propuestas de la Investigación Acción Participativa, de Orlando Fals Borda y de la Educación Popular, de Paulo Freire, considerando que, además de la importancia que tiene el qué se aprende, es fundamental determinar cómo se aprende.” (Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, 2014, pp. 21-22)

Es importante destacar que estas iniciativas surgen a raíz del Plan de Desarrollo "Bogotá Humana" (2012-2016), el cual otorga una relevancia especial al papel de la educación en la lucha contra diversas formas de segregación y discriminación que afectan a la sociedad. Por esta razón, la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha adoptado la educación para la ciudadanía y la convivencia como una de sus principales prioridades, dentro de la cual se incluye la implementación de la Caja de Herramientas y su fortalecimiento, impulsados por la designación de la Institucionalidad.

Asimismo, los docentes tienen un papel fundamental en el proyecto, pues son quienes están en contacto directo con los estudiantes y conocen sus necesidades, experiencias y contextos. Por lo tanto, pueden utilizar su conocimiento, habilidad y creatividad para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y crear un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo y respetuoso para la diversidad.

Lo anterior, deja clara la potencia del concepto de currículum de De Alba (1995), al entender que la elección y circulación de los saberes, subyace una apuesta político-educativa que está permeada por creencias, costumbres, entre otros que hacen de la materialidad de la escuela (los textos escolares) y sus rituales, susceptibles de análisis histórico y reflexión pedagógica.

De igual manera, se evidencia un esfuerzo por repensar lo común, no como lo homogéneo, sino como lo diverso. Esto al reconocer las diferencias y trabajar por unificar lazos a partir de la

discusión sobre la convivencia escolar frente a la discriminación. Y, al apuntar al trabajo con docentes independientemente de sus grupos étnicos, para que se relacionen con el material diseñado para su área específica y reconozcan otros referentes relevantes para la enseñanza de algunos saberes.

#### **4.4 El papel de los habitus en la producción de los textos. Conformación del equipo de la Caja de Herramientas**

La propuesta de la Caja de Herramientas requirió la conformación de un equipo cuyos habitus primarios (trayectorias personales de vida) y secundarios (formación académica) hiciera posible llevar a buen término esta apuesta. Por ello, para Arturo Grueso fue central atender a los siguientes criterios de selección: tener disposición y un lugar dentro del campo de la educación, más concretamente, un maestro que pudiera proporcionar por sí mismo formas, guías y experiencias de trabajo con el fin de incorporarlas en el texto.

Este aspecto se conecta directamente con el segundo criterio, el cual estaba relacionado con la necesidad de contar con los capitales culturales en la materia, es decir, para escribir la cartilla de *La otra historia*, el autor debía ser una persona que hubiera avanzado en estudios sobre ciencias sociales. En tercer lugar, y en línea con los propósitos de la Caja como proyecto de la CEA, quien se convirtiera en autor de una cartilla debía comprender y estar informado acerca de lo concerniente a lo etnoeducativo, afrodiásporico e intercultural. Sobre estos asuntos expresó lo siguiente en entrevista,

Ese equipo de profesores se constituyó a partir de mi presencia como coordinador y el parámetro fundamental para tener en cuenta era gente que tenía identidad con el discurso étnico y racial, que fuera una persona joven; que estuviera preocupada por la educación; y que estuviera en una práctica educativa, porque eso iba a garantizar el éxito de esto. (Arturo Grueso, 2023).

Un aspecto para tener en cuenta es que, al privilegiar en el proceso de selección los capitales culturales relacionados con la trayectoria académica y profesional del grupo de autores, el proyecto tomó distancia de los aspectos estéticos vinculados a estereotipos étnicos y raciales, lo

cual, como se mencionó en líneas previas, permitía pensar que el material educativo desde su nacimiento estuvo pensado bajo las formas de lo común.

Al respecto, Diker (2008) plantea que la escuela se presenta como un espacio en el que se construyen conocimientos, valores y prácticas comunes. Sin embargo, esta pretensión de universalidad no siempre se cumple. La escuela es un espacio atravesado por diferencias, tanto sociales, culturales como económicas y Arturo Grueso las reconoce, aún más, cree que partir de ellas nace un proyecto conjunto, pues “lo común no preexiste a la escuela, sino que debe ser construido por ella” (Diker, 2008, p. 159).

Aunque en palabras anteriores se presentó una reflexión sobre el contexto de surgimiento de las cartillas, es pertinente exponer y desarrollar con mayor profundidad la temática del currículo. De acuerdo con De Alba (1995), los sujetos de la determinación del currículo en este caso fueron el Estado, en el marco del Ministerio de Educación Nacional, que estableció unos sentidos en torno a la presión y cumplimiento de derechos y reconocimiento, y legisló a partir de la Constitución de 1991, la Ley 70 de Comunidades Negras, por la cual se estipula la creación de la CEA.

Por su parte, los sujetos de la estructuración del Currículum impulsaron el proyecto en el marco de lo normativo. La estructuración del currículo estableció, a través de la legislación por el Decreto 1122, cómo debía ser integrada la cátedra a todos los establecimientos de educación formal en el país. Además, los mecanismos de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá crearon el proyecto de la Caja de Herramientas para dar un lugar a la estructura óptima dentro del currículo e impulsar el funcionamiento de la cátedra.

Así, la autora de la cartilla *La otra historia*, fue Alexandra Riveros, licenciada en filosofía, magister en Estudios de género y en estudios afrocolombianos. La cartilla *Mamá Avó*, fue creada por Yesenia Escobar, licenciada en Lenguas Modernas, abogada, magíster en Estudios Literarios y Especialista en pedagogía y docencia universitaria. Los detalles sobre su trabajo en torno a la producción de estos textos, se presentará los siguientes capítulos.

## **5. Desentrañando las cartillas: Textos escolares que traen a la luz historias ‘otras’**

El propósito de este capítulo es realizar el análisis intratextual de las cartillas rastreando el capital cultural y simbólico a través de su contenido y estructura, teniendo en cuenta las categorías de currículum y lo común. Para ello, se recurrió a las matrices de análisis de contenido y las entrevistas semiestructuradas. Así, el apartado se organiza en dos momentos, el primero presenta el detalle de la cartilla *La otra historia* (surgimiento, agentes, contenidos) y el segundo, las particularidades del cuento *Mamá Avó* (surgimiento, agentes, contenidos).

### 5.1 La “otra” historia

*"Adoraba aquellos libros británicos y estadounidenses.  
Avivaron mi imaginación. Me abrieron mundos nuevos.  
Pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía  
que en la literatura cabía gente como yo"  
Chimamanda Ngozi Adichie, 2018*

En este apartado se llevará a cabo la primera parte del análisis intratextual del texto de *La otra historia*. Se describirá y reflexionará sobre el contenido de la cartilla como texto escolar, enriqueciendo el análisis con las experiencias compartidas por su autora Alexandra Riveros.

Investigaciones como la de Hernández (2016), analizan textos y manuales escolares del área de las ciencias sociales desde 1990 hasta 2010, y concluye debe replantearse la forma en, que se presenta la historia de Colombia, ya que, su apuesta debe estar orientada a fomentar la crítica y el cambio en las representaciones existentes sobre la población afro; también afirma que la escuela puede ser un lugar reproductor de ideologías de superioridad racial puesto que, “desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos” (p. 20).

En coherencia con estos hallazgos, Alexandra Riveros, autora de la cartilla que lleva por título *La otra historia*, se propuso contar una historia diferente a la que se suele narrar desde la historia oficial, cuya particularidad es su carácter eurocéntrico. Este último se centra en los acontecimientos y personajes europeos que no representan el contexto ni el reconocimiento de los pueblos y comunidades étnicas. De esta manera, *La otra historia* busca contar la historia de los pueblos invisibilizados,

decolonizar la enseñanza de las Ciencias Sociales consiste en privilegiar las historias “otras”, es decir, la de los pueblos víctimas de la colonización europea esclavista: africanos, afrodescendientes e indígenas, y relatar las historias de sus héroes y heroínas; socializar sus saberes y formas de habitar el mundo. (Riveros, 2014, p. 7).

Alexandra Riveros conocía los proyectos que estaba liderando Arturo Grueso en el marco de la enseñanza de la CEA, entre esos la propuesta de la Caja de Herramientas. Fue seleccionada para ser autora de la cartilla *La otra historia*, pues desde su campo de acción laboral había aportado en el diseño y desarrollo de proyectos sociales con enfoques diferenciales junto con comunidades urbanas, campesinas, étnicas, entre otras. Esto con el objetivo de prevenir violencias de género y discriminación racial, con miras a promover la defensa de los derechos humanos.

Cabe señalar que, dentro de esa selección de docentes encargados de escribir para cada cartilla, había en su mayoría personas afrocolombianas, y se encontraba Riveros quien, a pesar de no sufrir una discriminación constante, fue señalada por su color de piel, ella menciona “yo soy una mujer blanco-mestiza, tengo el privilegio racial, pero yo era una maestra, era mi deber hacer la cátedra, como el deber de todo el mundo” (Entrevista, Alexandra Riveros, 2023).

Para la autora, tener el material de primera mano y participar en la inversión más grande que ella haya conocido hasta ese momento en la implementación de la Catedra, pensó en diseñar un material que situara y explicara las otras miradas, la complejidad de la identidad afrodescendiente y la historia desde una perspectiva decolonial para visibilizar problemáticas de violencia, acoso y discriminación que suceden en la escuela.

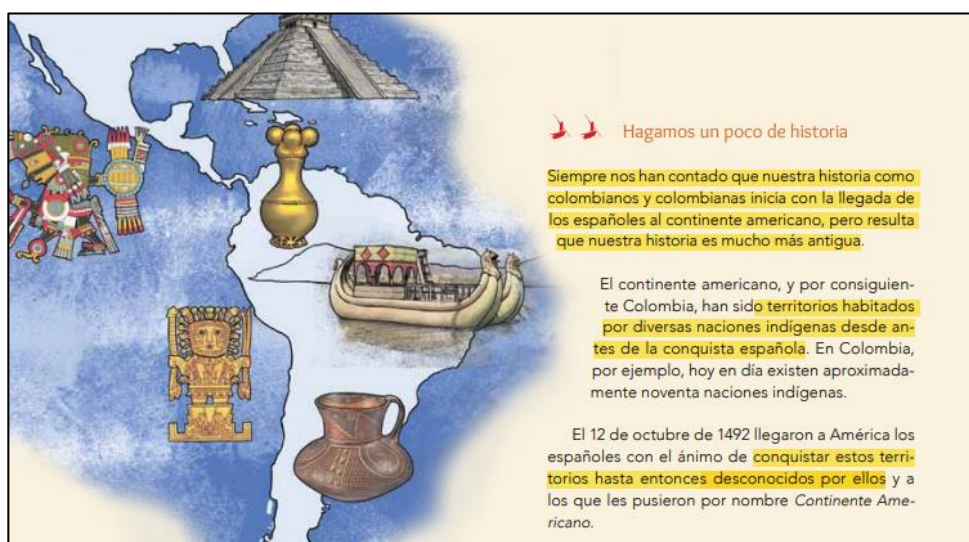
¿cómo empezar a notar que el racismo es un problema? Porque tuve el maravilloso privilegio de relacionarme en espacios donde mayoritariamente había personas negras afrocolombianas activistas, principalmente feministas con las que estudiaba. Entonces empiezas a notar tu privilegio racial y el problema del racismo (Entrevista Alexandra Riveros, 2023).

Temáticas como la diversidad, la diferencia, la inclusión y el antirracismo estuvieron atravesadas en su historia de vida y se ubica de igual modo en el trabajo que realizó. Es claro

entonces, el entrecruzamiento de los hábitos primarios y secundarios que movilizaron la práctica social (pedagógica) de los agentes que hicieron parte de este proyecto.

La primera parte, destaca la importancia de la CEA como una apuesta intercultural para eliminar la discriminación en el aula. Posteriormente, expone otras miradas de la historia, exponiendo en fragmentos como ha sido invisibilizada y reducida la historia del pueblo indígena (figura 5) y del pueblo africano (figura 6).

**Figura 1.** *La conquista española no fue el inicio de la historia de Colombia*



*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia*. Guía didáctica 2. Versiones de la historia en clave decolonial: el descubrimiento de América (p. 22). Este apartado expone que la historia de Colombia no comienza con la llegada de los españoles en 1492, sino que es mucho más antigua, habitada por diversas naciones indígenas desde antes de la conquista española.

**Figura 2.** *La Trata Transatlántica de personas africanas*

Para sustituir la *encomienda* y continuar con la explotación del territorio, los europeos iniciaron la *trata transatlántica* que consistía en el comercio de personas entre el continente africano y el americano. Los africanos eran secuestrados, arrancados de sus familias y territorios, transportados como mercancías en la bodega de los barcos, y luego vendidos para ser esclavizados en nuestro continente. ¿Te imaginas ser separado de todo lo que conoces y amas y ser llevado como un objeto a un lugar desconocido para hacer trabajos forzosos? Eso pasó con millones de mujeres y hombres africanos, a quienes no se les consideraba personas.

*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia*. Guía didáctica 2. Versiones de la historia en clave decolonial: el descubrimiento de América (p. 23). Este apartado describe la trata transatlántica de personas africanas para un sistema de explotación y violencia que tuvo lugar entre los siglos XVI y XIX.

También reflexiona sobre cómo los estereotipos simplifican y reducen la complejidad de las identidades raciales, perpetuando imágenes falsas y denigrantes. Por ejemplo, la representación de ciertos grupos étnico-raciales en roles estereotipados, como el delictivo o el exótico, que refuerza prejuicios y crean barreras para la igualdad de oportunidades. En el espacio escolar, estos estereotipos pueden marginar y discriminar a los estudiantes, afectando su participación, rendimiento académico y desarrollo personal *Figura 3*.

**Figura 3.** *Promoción de la convivencia escolar y la prevención de la discriminación en "La otra historia".*

Las tres perspectivas buscan promover procesos de enseñanza/aprendizaje, que a partir del reconocimiento de las habilidades y saberes de los y las estudiantes y de sus contextos, fomenten el aprendizaje de las Ciencias Sociales de forma integral, relacionando las experiencias y vivencias de los y las estudiantes con los contenidos teóricos y conceptuales que les permitan reconocerse como sujetos y sujetos de derecho en el devenir cotidiano del ámbito escolar, personal y comunitario.

Las guías están estructuradas a partir de la siguiente ruta pedagógica, que puede ser implementada por los y las docentes en la planificación de sus clases.

**🌱 Análisis de las problemáticas sociales como fenómenos culturales e históricos**

Una de las prácticas pedagógicas pertinentes que los y las docentes de los colegios públicos de Bogotá suelen llevar a cabo consiste en dedicar sus horas de clase a la reflexión sobre las problemáticas de convivencia escolar o las realidades sociales actuales que inciden en los ámbitos escolares. Muchas de estas acciones fomentan la creatividad al promover dichas reflexiones desde la creación artística, plástica, histórica y literaria, entre otras, de los y las estudiantes.

La discriminación es una de las realidades sociales que inciden en la convivencia escolar y se expresa en lo que coloquialmente llamamos matoneo, y según la Sentencia T-905 de 2011, se denomina *hostigamiento o acoso escolar*. Consiste en acciones de intimidación, burla o agresión física o psicológica que vulneran la integridad de quienes son víctimas de estas prácticas. En la mayoría de los casos, el hostigamiento escolar se relaciona con *discriminaciones sociales* estructurales e históricas por género, orientación sexual, identidad de género, identidad étnica, condición socioeconómica y marca racial. Por esta razón proponemos el análisis de la discriminación como un fenómeno social que puede ser abordado de manera crítica desde las herramientas que brindan las Ciencias Sociales y la CEA.

A continuación presentamos una guía didáctica de sensibilización que podemos utilizar para abordar los problemas de convivencia escolar o los temas de actualidad que se relacionen con la *discriminación social desde la perspectiva pedagógica decolonial de los estudios afrocolombianos*, que aportan a la comprensión crítica de las realidades sociales y territoriales, la transformación de estereotipos y la construcción de aprendizajes pertinentes.

El objetivo es invitarnos a crear materiales más situados en los contextos en los que desempeñamos nuestra labor pedagógica.

LA OTRA HISTORIA 11

*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia* (p. 11). La imagen muestra un texto que propone el uso de una perspectiva pedagógica decolonial para abordar la discriminación en la escuela. Esta perspectiva busca promover la convivencia escolar y la prevención del matoneo, que son formas de discriminación social que afectan a los estudiantes.

La cartilla plantea como apuesta central, aportar a la eliminación de los estereotipos y discriminación racial en la sociedad colombiana, lo cual implica problematizar el papel de las Ciencias Sociales en su perpetuación o transformación. Para ello, expresa como un imperativo descolonizar las Ciencias Sociales para combatir el racismo. Lo anterior, debido a que, en el abordaje de la historia oficial, se le ha dado prioridad a una perspectiva eurocéntrica que destaca la historia de las élites europeas blancas, masculinas y burguesas.

Para superar esto, el texto propone al docente dar voz a las historias de los pueblos africanos, afrodescendientes e indígenas, y reconocer sus contribuciones a la sociedad. Con ello, evitar el blanqueamiento de los planes de estudio y visibilizar la africanidad en Colombia y los aportes culturales que hacen parte de las identidades colectivas. Así, Riveros (2014) afirmó que, “descolonizar las Ciencias Sociales implica romper con las narrativas coloniales y privilegiar las historias "otras" de los pueblos colonizados” (Entrevista Alexandra Riveros, 2023).

La descolonización de las Ciencias Sociales y la educación requiere una profunda reflexión sobre las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas que han influido en la transmisión del conocimiento a lo largo de la historia. Es fundamental desafiar estas estructuras para reconocer la diversidad de experiencias y saberes que han sido históricamente marginados (Riveros, 2014). Sin embargo, este desafío plantea interrogantes sobre cómo, a pesar de la imposición histórica de ciertos conocimientos, es menester no caer en el ciclo de imponer otros. Se trata, en cambio, de reconocer y celebrar la diversidad, comprendiendo que Europa no es ni más ni menos que otras culturas, simplemente es diferente. En este contexto, la interculturalidad se basa en el diálogo y el intercambio respetuoso entre diferentes culturas. Estos se pueden promover a través de actividades como intercambios estudiantiles y proyectos de cooperación. Una sociedad intercultural es aquella en la que las diferentes culturas coexisten de forma pacífica y armoniosa.

Castillo (2018) subraya que la diversidad es una realidad que nos enriquece y humaniza. De hecho, la diversidad no es un problema, sino una oportunidad. Constituye la base sobre la cual se construye la convivencia, implicando una responsabilidad compartida en la cual el reconocimiento de todos como sujetos de derechos resulta un imperativo. En palabras de Fattore y Caldo (2012),

el presente nos desafía a equilibrarnos en una doble tensión: la necesidad ineludible de dialogar entre generaciones, la imperiosa conservación de las tradiciones como medio para establecer lazos y construir comunidad, y al mismo tiempo, la apertura necesaria para relacionarnos con los legados, ya sean hegemónicos o críticos (p. 11).

En este proceso, reconocer la identidad del otro se convierte en una acción que enriquece la propia comprensión del mundo. En esa línea, la pedagogía crítica, según lo planteado por Freire y Gadotti (1987), se erige como una herramienta fundamental en este contexto. Este enfoque no se limita a la simple transferencia de información, sino que propone un diálogo continuo y respetuoso entre diversas perspectivas y tradiciones. En lugar de mantener el modelo educativo tradicional basado en la transmisión unidireccional, la pedagogía crítica fomenta un intercambio constante de ideas, permitiendo que los estudiantes se conviertan en agentes en la construcción y cuestionamiento del conocimiento.

Las batallas estéticas, como destaca Sáenz Obregón (2006), desempeñan un papel crucial en el proceso de descolonización. Estas batallas representan una resistencia al colonialismo epistémico y sirven para visibilizar las estéticas subalternas que han sido marginadas. Al desafiar la estética eurocéntrica dominante, estas batallas contribuyen a la construcción de una visión del mundo más justa e inclusiva, empoderando a los pueblos subalternos y fomentando la construcción de comunidad.

Asimismo, la formación de docentes en metodologías de investigación críticas se vuelve central para visibilizar las perspectivas de los pueblos subalternos. Este enfoque implica no solo enseñar nuevas técnicas, sino también cuestionar los prejuicios y estereotipos arraigados en la investigación social. Al formar a los educadores de esta manera, se asegura que el conocimiento descolonizado se transmita de generación en generación. El diálogo y el intercambio de saberes entre diferentes culturas también resultan fundamentales para crear un ambiente donde todas las voces sean escuchadas y respetadas, desafiando así las estructuras de poder existentes y fomentando una mayor igualdad (Fattore y Caldo, 2012). Promover la comprensión mutua y el respeto por las tradiciones y valores de cada comunidad contribuye a crear un ambiente en el que todas las voces son valoradas por igual, enriqueciendo así el tejido social y desafiando las estructuras de poder existentes.

De esta manera, descolonizar las Ciencias Sociales y la educación requiere un enfoque multifacético que va más allá de cambiar simplemente los contenidos del currículo. Implica cuestionar las estructuras de poder, desafiar las narrativas hegemónicas, promover la participación activa de los estudiantes, visibilizar las estéticas subalternas y fomentar el diálogo y el respeto mutuo entre las diferentes culturas. Este proceso, aunque lleno de tensiones, es fundamental para construir una educación inclusiva y liberadora. Es fundamental realizar una evaluación crítica de la mirada colonial que permea la educación, pues en el proceso de restaurar lo común, debe reconocerse el valor de *La otra historia*. Este enfoque destaca la importancia de un legado no documentado y pone de manifiesto que las luchas por el orden estético son una parte integral de la vida cotidiana en las escuelas y de su realidad palpable. A pesar de sus contradicciones, tanto la historia oficial como *La otra historia* ofrecen un punto de inflexión que permite reflexionar y cuestionar el concepto de lo común.

Ahora bien, la segunda parte de la cartilla presenta tres guías didácticas, basadas en una ruta metodológica que se soporta en el método Reflexión, Acción y Participación (RAP). Estese

desarrolla en los siguientes momentos: *Pensarse y pensarnos*, “reflexión sobre quiénes somos, qué procesos relacionados con la ciudadanía y convivencia hemos realizado” (p. 2); *Diálogo de saberes*, invita a conversar con la comunidad educativa, acerca del tipo de ciudadano que se desea formar; en el tercer momento, *Transformando realidades*, se pretende asumir el rol transformador, pensando y diseñando conjuntamente acciones que aporten a las necesidades o intereses en común; el cuarto momento, *Reconstruyendo saberes*, hace referencia a los ejercicios de sistematización y la valoración de las acciones, compromisos y acuerdos que se realizan durante el proceso pedagógico (figura 8).

**Figura 4.** Ruta metodológica propuesta en la cartilla *La otra historia*

RUTA PEDAGÓGICA		
RAP	Descripción	Actividad
<b>REFLEXIÓN</b>	<p><b>Exploración o vivencia</b> Se definen actividades de inmersión en un problema donde se observen e identifiquen sus elementos constitutivos, sus causas.</p>	Ambientación
	<p><b>Pensarse y pensarnos</b> Se construyen conceptos o saberes sobre los orígenes y procesos del problema: los porqués.</p>	Pregunta generadora
<b>ACCIÓN</b>	<p><b>Diálogo de saberes</b> Se enfatizan los nuevos conocimientos y se relacionan en un contexto de estudio.</p>	Presentación de nuevos conocimientos
	<p><b>Transformando realidades</b> Se aplican los conceptos a situaciones históricas o cotidianas concretas: contextualización.</p>	Análisis de situación de contexto o estudio de caso
<b>PARTICIPACIÓN</b>	<p><b>Reconstruyendo saberes</b> Desde la reflexión, se presentan alternativas de cambio o transformaciones constructivas, reivindicadoras, dignificantes y humanizantes.</p>	Propuestas de transformación

*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia*. Perspectivas de enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales (p. 10).

La metodología de la RAP se basa en la propuesta de Integración curricular de Educación Ciudad y Convivencia (ECC), en consonancia con la Investigación Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda<sup>7</sup>. Esta propuesta se formula para las cartillas, entre ellas *La otra historia* la

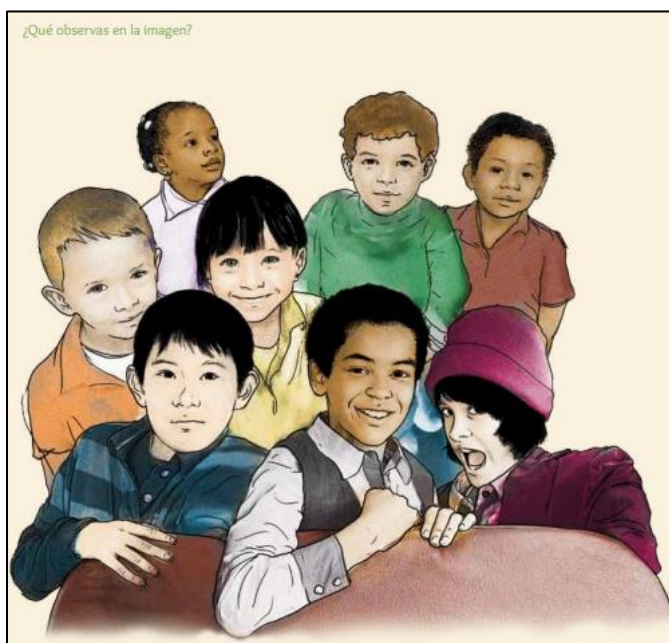
<sup>7</sup> Sociólogo Colombiano. Fundador del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido uno de los representantes más importantes de la Investigación Acción Participativa (IAP).

Reflexión Acción Participación, que pretende fortalecer prácticas reflexivas, autónomas y transformadoras que transmitan saberes y prácticas que problematizan la discriminación, el acoso y el bullying para las poblaciones étnicas y otras poblaciones mestizas o no que van a la escuela. Esto se logra a través de la experiencia, donde educandos y educadores participan para tener conciencia de la otredad.

Esta ruta metodológica es una propuesta potente porque, más que mostrar qué es lo que debe enseñar el maestro en su práctica, le concede una ruta aplicada para encontrar el cómo y el por qué. Es allí donde el maestro puede encontrar la forma de enseñar la Cátedra en su área de Ciencias Sociales, sin que ello implique la imposición o la apropiación cultural de lo afrodescendiente. El maestro le da un lugar a la Cátedra desde la responsabilidad y el respeto.

Con respecto a las guías didácticas que integran la cartilla, se encontró que la primera, aborda la problemática de la discriminación como una cuestión social desde una perspectiva intercultural. Así, busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la diversidad y el respeto a las diferencias, reflexionando críticamente sobre temas como el matoneo y el hostigamiento mediante imágenes que muestran la diversidad de color de piel.

**Imagen 5.** *Ilustración de diversidad*



*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia*. Guía didáctica 1. La discriminación como problemática social (p. 13). La imagen expone una imagen que, junto a las preguntas generadoras propuestas por la guía didáctica, se intenta reflexionar sobre la diferencia y la diversidad.

En la segunda guía didáctica, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la historia del "Descubrimiento de América" desde una perspectiva crítica y decolonial. Se cuestiona la visión tradicional de la conquista y se destacan las voces y experiencias de los pueblos indígenas y afrodescendientes, promoviendo la búsqueda de historias paralelas de resistencia y lucha por la libertad, fomentando así una lectura crítica de la historia.

En la tercera guía se destaca la importancia de la cultura africana y afrodescendiente en la historia de Colombia, abordando temas como la esclavización, la resistencia y el legado de Benkos Biohó<sup>8</sup> y su comunidad. Además de valorar a la persona afrodescendiente, la guía resalta el papel de la mujer afro como poderosa guerrera que luchó por la libertad del pueblo junto a los hombres.

De este modo, el abordaje de la historia desde una perspectiva decolonial, invita al reconocimiento y estudio de líderes y lideresas como Imhotep, médico egipcio; Nelson Mandela, abogado, activista y filántropo; Yvonne Davis, política activista; Malcom X, orador, activista y defensor de los derechos Afro estadounidenses; Winnie Mandela, política y trabajadora social sudafricana; Arnoldo Palacios y Gabriel García Márquez, escritores y periodistas colombianos; Harriet Tubman, activista y defensora de la libertad de los afroamericanos en la II Guerra mundial *Figura 5*; Bartolomé de las Casas, defensor de los derechos indígenas; Benkos Biohó, líder y defensor del pueblo cimarrón, entre otros.

---

<sup>8</sup> Benkos Biohó(1599-1621), fue líder cimarrón, fundó el Palenque de San Basilio, el primer pueblo libre de esclavos en América y en la actualidad, un importante centro cultural y político para la comunidad afrocolombiana. Benkos fue asesinado por soldados españoles.

**Figura 5.** Figuras representantes afrodescendientes.



*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia*. Guía didáctica 1. La discriminación como problemática social (p. 16). Esta imagen expone a figuras importantes Afrodescendientes que lucharon contra diferentes formas de discriminación.

Las figuras que se presentan en el texto son en su mayoría Afrodescendientes, pues pretenden reconocer su historia. Sin embargo, también se incluye en sus registros a personas blanco-mestizas, como el escritor colombiano Gabriel García Márquez.

Además de los acontecimientos liderados por los agentes enunciados, la cartilla propone el estudio de la trata transatlántica de personas africanas, distribuidas y comercializadas durante el siglo XVI hasta mediados del XIX. Este acontecimiento es relevante porque pone en discusión la historia de América, al narrarse desde la otra perspectiva, reconociendo la historia africana e indígena. Este eje temático, estuvo apoyado por el fragmento de la novela “El otoño del patriarca” de Gabriel García (1975) y “La historia no contada de Benkos Biohó” de Alexandra Riveros (2014). Allí, se incluye una de las cartas de Cristóbal Colón sobre la llegada a América desde otra mirada y, la historia de Benkos Biohó, uno de los líderes africanos antieslavista, que comandó la rebelión y cofundó San Basilio del Palenque.

Además de estos conocimientos y saberes, se identificó que la cartilla aborda temáticas diversas, incluyendo: *Geografía*, con mapas que reconocen África y sus países, historia sobre el

"Descubrimiento de América" y sus desencadenantes; *Arquitectura*, por ilustraciones que destacan las riquezas de América y *Literatura* con textos que muestran otras historias que se distinguen de las siempre contadas, tales como los ya mencionados: "El otoño del patriarca" y "La historia no contada de Benkos Biohó".

Un asunto interesante de la RAP tiene que ver con el abordaje de estos contenidos a partir de la reflexión que se propone con respecto a la vida personal del grupo de estudiantes. Esto abre una puerta desafiante para pensar lo común, pues se superan los bordes o límites de los contenidos sugeridos, para pensarlos de manera situada y vivencial. De esa manera, alcanzar el objetivo de reconocer la discriminación y los privilegios raciales en el presente.

Sobre esto, Pineau (2014) sostiene que la escuela es una institución que tiene un impacto significativo en la formación de las sensibilidades de los estudiantes. A través de sus contenidos, métodos y prácticas, transmite valores, creencias y formas de ver el mundo que moldean la manera en que los estudiantes perciben, sienten y se relacionan con el mundo que los rodea. Es así como los contenidos curriculares, métodos pedagógicos y el capital cultural objetivado como textos propuestos, pueden promover en los estudiantes formas de pensar y de relacionarse en el espacio escolar.

La escuela, como una máquina de reproducción estética, ha sido utilizada para promover los valores de las clases dominantes (Herrera, 2018 y Sáenz, 2007). Estos son transmitidos a través de los contenidos de los planes académicos, los métodos de enseñanza y la cultura escolar. Sin embargo, la Cartilla *La otra historia* plantea una oportunidad para que los estudiantes, más allá de encontrar definiciones técnicas de los contenidos, puedan apropiarse de ellos a través de la formación continua y las dinámicas de la escuela, que moldean la manera en que perciben, sienten y se relacionan con el mundo. En este sentido, de *La otra historia* puede ser considerada como una apuesta dentro del campo de la educación, que planteó la importancia de promover una nueva estética escolar, a través de los textos que acompañan el trabajo docente en el aula. Esta nueva estética propone la centralidad de valores como la inclusión, la equidad y la justicia como imperativos de la formación humana.

Aunado a lo expuesto, la cartilla expone que la identidad es un punto importante desde el cual posicionarse para comprender la lucha por lo estético, Sin embargo, esta puede ser difusa. Al respecto, Riveros argumentó en entrevista que, aunque la identidad no debe ser esencializada ni

reducida a estereotipos, es fundamental llevar cabo una reflexión crítica sobre los privilegios raciales que nos atraviesan. Ella enfatiza la diversidad dentro de la comunidad afrocolombiana y advierte contra la construcción de nuevos estereotipos.

A través de las reflexiones de Riveros, podemos cuestionar la prevalencia de ciertas poblaciones sin marginar a aquellas que no son de origen afrodescendiente o indígena. Esto reviste una gran importancia para prevenir la creación y legitimación de la discriminación. De esta manera, se debe fomentar la visibilidad de todas las perspectivas con el fin de generar reflexiones que se centran en lo que compartimos. Este enfoque no implica diluir las luchas particulares, sino evitar caer en un “atrincheramiento identitario”, que Terigi (2008) define como la tendencia a aislarse en grupos que comparten rasgos identitarios comunes, rechazando o descalificando a quienes no pertenecen a ellos. La autora sostiene que este fenómeno tiene un impacto negativo en la escuela, debido a que dificulta el aprendizaje y la convivencia, y puede conducir a la exclusión de estudiantes de determinados grupos. Un contexto de ausencia de diálogo y cooperación entre los distintos actores de la comunidad educativa es un ambiente fértil para la producción de los atrincheramientos.

Este enfoque puede proporcionar un panorama de cómo los pueblos oprimidos, al liberarse de la opresión, pueden validar sus luchas, pero si estos se sitúan por encima de otros, pueden asumir la posición de opresores. En su obra *La pedagogía del oprimido*, Freire (1970) argumenta que la lucha debe estar dirigida a cambiar las condiciones de opresión en lugar de dirigirse hacia los opresores a nivel individual. Asimismo, destaca que la deshumanización afecta tanto a los oprimidos como a los opresores y que la liberación conlleva un proceso en el cual los oprimidos superan las barreras y transforman su propia realidad. La opresión, en consecuencia, se manifiesta como un círculo vicioso que puede perpetuarse incluso cuando los oprimidos acceden al poder. Para romper este ciclo, es crucial promover la empatía, la interculturalidad y la cooperación entre todos los grupos, independientemente de su identidad.

Es crucial, tal como destaca Riveros, reconocer el privilegio para evitar revictimizar a las personas racializadas<sup>9</sup>. Abordar ello con empatía significa para el educador posicionarse desde un lugar consciente. En su práctica, no debe proporcionar una definición operativa del racismo, sino entenderlo a través de su experiencia contextual en el marco de la diversidad. Al respecto, Sennett (2012) sostiene que, para llevar a cabo acciones de cooperación más efectivas en la sociedad, es importante mostrar empatía y respeto por las vivencias de los demás, y buscar formas de involucrarse sin imponerse, sino comprendiendo y trabajando con las diferencias. No se trata de rechazar el racismo o de apropiarse de las identidades, sino de aprender de ellas y dignificarlas. Así, “la empatía tiene una aplicación política particular; mediante su práctica, un legislador o un líder sindical podrían (...) aprender de sus votantes en lugar de hablar simplemente en su nombre” (Sennett, 2012, p. 41).

El educar se posiciona desde el lugar de la interculturalidad y a través de la transmisión cultural. Diker (2004) destaca que la transmisión no busca simplemente conservar el pasado, sino que ofrece una herencia junto con la habilitación para transformarla y resignificarla. La transmisión no condena a los sujetos a la repetición, sino que les permite construir la diferencia. Esta idea se basa en la noción de que la transmisión no exige la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado como un lenguaje que permite escribir algo nuevo. Esto se hace efectivo a través del currículum, que entrega el formato para proponer los capitales culturales que se encuentran en el texto escolar.

La cartilla ofrece una amplia gama de recursos destinados a transmitir capital cultural en sus tres estados (incorporado, objetivado e institucionalizado). Los recursos que transmiten capital cultural incorporado se centran en la reflexión crítica sobre la identidad y la ciudadanía, promoviendo la valoración de las acciones y compromisos en el proceso educativo. Por otro lado, los recursos que transmiten capital cultural objetivado se centran en proporcionar conocimiento y transmitir información sobre la diversidad cultural y la historia, como mapas que reconocen África y sus países, ilustraciones que destacan las riquezas de América y textos que presentan diferentes

---

<sup>9</sup> Según Fanon (1952) una persona racializada es aquella que es percibida y tratada por la sociedad en función de su raza o etnia. Esta percepción y tratamiento puede ser positivo o negativo, y puede manifestarse de diversas maneras, como en las oportunidades laborales, educativas y sociales. Esto tiene un impacto profundo en la identidad y la experiencia de las personas racializadas.

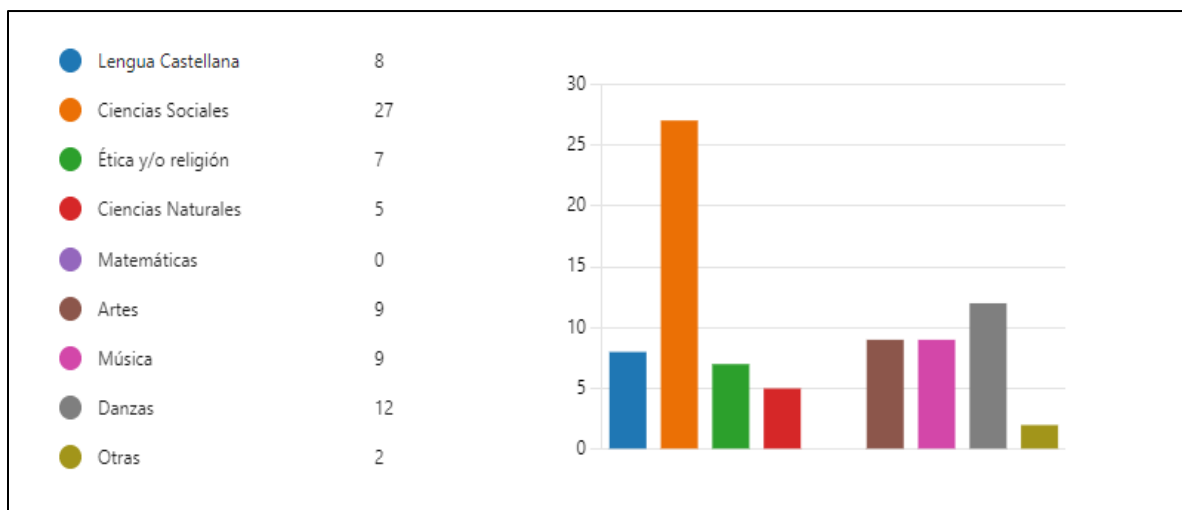
perspectivas históricas. Finalmente, los recursos que transmiten capital cultural institucionalizado se enfocan en el reconocimiento de los líderes históricos y sus trayectorias de vida con títulos de estudio.

La cartilla subraya la importancia de la diversidad cultural y la historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que contribuye a la circulación de un capital cultural que posibilita el reconocimiento de la alteridad que encarnan estos grupos étnicos. Dichos recursos no solo ofrecen saberes valiosos, sino que también promueven la reflexión crítica y la valoración de la diversidad, lo que es esencial para fortalecer el vínculo social y la cooperación en la sociedad contemporánea.

El capital simbólico según Bourdieu (1987), es un recurso intangible que se expresa en forma de respeto, autoridad y prestigio. En la cartilla, este capital se expresa a través de contenidos históricos y literarios que buscan ganar reconocimiento en el mapa de los saberes y estrategias metodológicas, en últimas, el honor, el prestigio, la autoridad de su herencia afro. Así, las historias otras y narrativas afro, en particular, buscan el reconocimiento y la legitimidad, y promueven la adquisición de conocimientos valiosos sobre la diversidad cultural y la historia.

Sobre esto, la encuesta aplicada a un grupo de estudiantes arrojó los siguientes resultados con respecto a las materias que tienen alguna relación con la cultura afrodescendiente,

**Figura 6.** Materias que trabajan temáticas relacionadas a la cultura afrodescendiente.



*Nota.* Fuente propia. Este gráfico reúne las respuestas a la pregunta 6 de la encuesta (Ver anexo 2), evidencia que cerca del 82% de las personas encuestadas recibieron temáticas relacionadas a la Cultura Afrodescendientes a través del área de Ciencias Sociales.

Como se evidenció en la figura, la mayoría de los contenidos relacionados con la Comunidad Afrodescendiente se enseñan a través del área de Ciencias Sociales, y la cartilla tiene el potencial de ofrecer otras formas de transmitir los conocimientos y valores de la comunidad afro. Se basa en una experiencia prolongada y enfocada en enseñar la historia, en lugar de presentar exclusivamente la cultura de la danza o el “descubrimiento” de América desde la perspectiva del colonizador, que suele retratar al africano como un mero objeto esclavo.

*La otra historia* que esta cartilla busca promover pretende crear en el aula un espacio para la reflexión sobre el pasado y comprender las formas comunes de comprenderlo a través de la etnoeducación. Esto implica el reconocimiento de todos los agentes que conforman el espacio escolar y el respeto por sus identidades y la diversidad que se hace presente en este entorno.

## **5.2 Mamá Avó: La fuerza de la transmisión cultural mediada por el vínculo intergeneracional**

*"Mi abuela paterna, Angela Quiñones, me dice que más allá de la expropiación cultural, es que a la juventud muy poco o nada le interesa aprender las prácticas culturales ejercidas por los mayores, ya, los sabedores culturales no tienen en quien depositar conocimiento, no hay transmisión de este"*  
David Angulo, 2020

Este apartado presenta el análisis intratextual, de la obra literaria de *Mamá avó*, cuya autora es Yesenia Escobar. Se ahondará sobre la pertinencia que plantea el cuento literario Infantil como texto que apoya la implementación de la CEA y las formas de lo común.

En atención a los antecedentes, Angulo y otros (2017) exponen que la literatura infantil transmite representaciones sociales que son fundamentales para la formación de valores en los niños, quienes son parte integral de la sociedad. En su trabajo analiza las formas en que son representadas las temáticas afro en los cuentos *La muñeca negra*, de Mary Grueso (2011) y *Niña bonita* de Ana María Machado (1996). Lo anterior, teniendo en cuenta sus formas de expresión y las estrategias que permiten el reconocimiento cultural y social de la población Afro.

Por otra parte, surgen distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de la cultura afrodescendiente en la escuela. Un ejemplo de ello es Castillo Diaz (2021), quien propone la literatura afrocolombiana como una estrategia didáctica para favorecer el diálogo intercultural en

el aula con niñas y niños en la básica primaria. Entre los hallazgos de este trabajo se incluyen, la baja producción de Literatura Infantil escrita por afrocolombianos y el difícil acceso a estos textos, lo que demuestra que aún existe un reconocimiento insuficiente de comunidades como los afrodescendientes y los pueblos indígenas en la sociedad colombiana en general.

*Mamá Avó* es un texto que le da un lugar a la literatura infantil dentro de la lucha por reivindicar al niño y su mundo dentro del contexto intercultural, reconociéndole como ser activo, con libertad y autonomía. Con la misma intención, Colomer (2007) destaca la importancia de ofrecer a los niños y jóvenes experiencias significativas de lectura a través de la literatura. Esta perspectiva se enfoca en cómo la lectura literaria puede enriquecer su desarrollo personal, su comprensión del mundo y su capacidad crítica.

Desde esta propuesta, el texto escolar de *Mamá Avó*, reconoce cómo los libros no son meros objetos físicos o formas de entretenimiento, sino que poseen un significado social y cultural más profundo, como sostiene Durkheim (1895), quien plantea que el libro es un producto de la sociedad y refleja las ideas, valores y creencias colectivas de una comunidad. En consonancia, *Mamá Avó* lanza la propuesta con la obra literaria infantil para poner sobre la mesa, ciertos significados y valores asociados a la afrocolombianidad y la diversidad, y además describe una propuesta metodológica con la cual facilita la relación entre el texto y los docentes quienes no han recibido la formación necesaria para transmitir a los estudiantes los saberes afrodescendientes e interculturales.

### **5.2.1 Un relato de empoderamiento y transmisión cultural: Sobre los productores y sus obras**

Antes de que el proyecto de la Caja de Herramientas de la Secretaría de Educación viera la luz, Yesenia Escobar había escrito el cuento *Mamá Avó*. Sin embargo, debido a la falta de recursos, decidió presentarlo en un concurso de cuentos ilustrados, en colaboración con Alexis Barroso Londoño, quien se encargó de las ilustraciones. Acordaron que, en caso de ganar el concurso, compartirían el premio, y si no lo ganaban, buscarían otras formas de publicarlo. Así, el cuento quedó escrito y adornado con ilustraciones. Aunque no resultaron ganadores, el cuento se hizo realidad y quedó en espera en la biblioteca de Escobar durante un tiempo.

Escobar, a raíz de su trayectoria como Coordinadora de Investigaciones en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, lideró diversos procesos en colaboración con el Decano Francisco Perea, quien tenía experiencia previa en Educación

Intercultural y Educación Propia. Durante esta etapa, Escobar tuvo la oportunidad de colaborar estrechamente con la CEA. Fue durante esta colaboración que conoció a Arturo Grueso, el Coordinador de la subárea de Educación Intercultural del área de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). La conexión entre Grueso y el Decano propició esta presentación.

En ese período, Arturo Grueso estaba inmerso en la organización de diversos eventos relacionados con el proyecto en el que trabajaba. Escobar y Grueso, como parte integral del proyecto de la UNIMINUTO, organizaron un congreso destinado a promover la Educación Intercultural. En un esfuerzo conjunto, realizaron una alianza estratégica con la SED y la Universidad Distrital para ampliar la magnitud del evento. La habilidad organizativa y la dedicación de Escobar como la principal coordinadora del evento marcó el inicio de la colaboración más estrecha entre Escobar y el profesor Arturo Grueso.

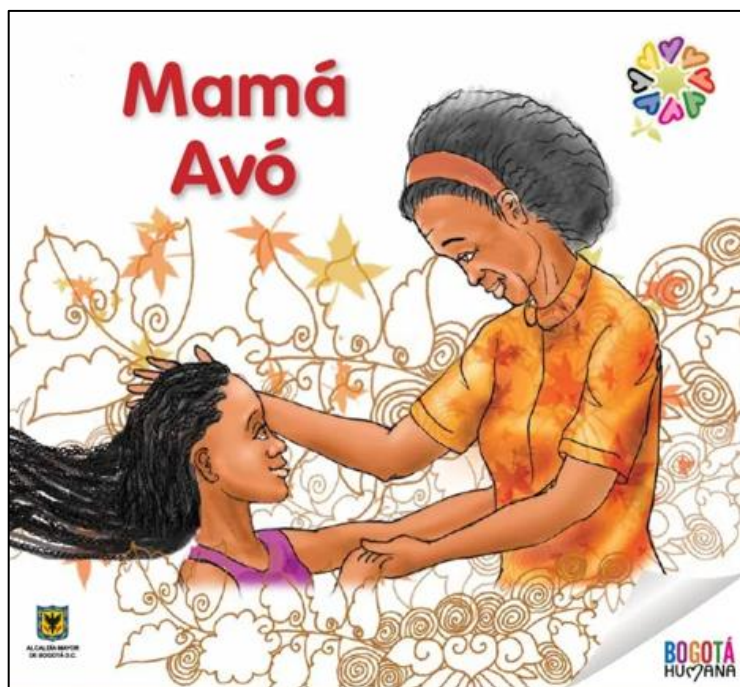
Entre ello, Arturo Grueso le comentó sobre el proyecto de la Caja de Herramientas, y la intención de proponer un texto literario para el área de lengua castellana. De entrada, el coordinador tenía como propuesta *I love my heart*, un texto de la literatura afroamericana para traducirlo y presentarlo como la Cartilla que cubriría el área de Lengua Castellana, sin embargo, Escobar propuso, su cuento *Mamá Avó*, para visibilizar la afrodiáspora y cumplir con las dinámicas y significados del contexto colombiano.

Este “Afro cuento” relata la historia de una niña y su abuela, quienes encuentran en el peinado un vínculo con sus raíces, al ser el espacio en el que la abuela transmite a su nieta, mediante cantos e historias, toda la grandeza y prodigalidad de su cultura. Mientras *Mamá Avó* peina a su nieta, le cuenta historias de sus ancestros africanos. Estos ancestros dejaron huella imborrable en la historia del país, debido a que la transmisión entre culturas y tiempos ha jugado un papel importante en conservar las historias, saberes y valores que los mayores y mayores<sup>10</sup> han dejado en sus descendientes. *Mamá Avó* se presenta como la mujer que conserva la cultura y le da una matriz de pertenencia a su nieta.

---

<sup>10</sup> La expresión "mayores y mayores" es una forma de reconocer la sabiduría y el conocimiento de las personas mayores, tanto hombres como mujeres. Esta expresión es utilizada por la vicepresidenta de Colombia Francia Márquez (2022), quien es una defensora de los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

**Imagen 6.** Portada de la cartilla *Mamá Avó*.



*Nota.* Portada de la Cartilla *Mamá Avó*. Esta figura expone a Mamá Avó y a su nieta en vínculo junto al trenzado, en la portada se hacen visibles el logo de la flor del Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC)<sup>11</sup>, la Alcaldía Mayor de Bogotá y el proyecto de Gobierno de la Bogotá Humana.

---

<sup>11</sup> La ruta vivencial del PIECC consta de herramientas pedagógicas de diagnóstico, reflexión, planeación y acción que articulan distintos proyectos e iniciativas alrededor del desarrollo de capacidades orientadas a constituir y a fortalecer la ciudadanía activa (SED, 2013)

En línea con ello, Yesenia Escobar relata que escribió el cuento de *Mamá Avó*, en favor de empoderar identitariamente a su sobrina, quien estaba pasando por procesos de discriminación por su cabello afro, racismo que también vivió Yesenia Escobar en sus espacios formativos escolares, universitarios y hasta laborales. Estos la orillaron a afectar su aspecto laceándose el cabello por cuestionamientos y aceptación de algunos círculos sociales.

Escobar describe en su relato cómo el cuento es un reflejo de la relación que tenía con su abuela. El proceso de transmisión intergeneracional que se dio en el marco de este vínculo contribuyó al fortalecimiento de un habitus primario (Bourdieu, 1987), en el que se compartieron historias y se rescataron las tradiciones orales. No obstante, los habitus secundarios que se configuraron en la escuela fueron trastocados por los efectos de la discriminación y el señalamiento por su estética racializada, por tanto, la cubrieron de creencias erróneas sobre sí misma.

El texto escolar de *Mamá Avó* puede ser explorado como un capital cultural que contiene elementos relacionados con la historia afrodescendiente y también con las disposiciones y trayectorias de quien lo produjo, en otras palabras, la historia de vida de Yesenia Escobar. Dicho cuento, también puede contribuir a encontrar otras formas de transmitir las disposiciones vinculadas a la diversidad y lo común.

Estas apuestas comunes y capitales culturales que estuvieron presentes para la escritura y proposición del texto como Cartilla de la Caja se relacionan con las filosofías africanas como Ubuntu que traduce "yo soy porque tú eres". Esta filosofía africana enfatiza la importancia de la comunidad y la solidaridad. Según Zapata Olivella (2010, edición conmemorativa), expresa a través del personaje Changó que el Ubuntu es una filosofía que promueve la solidaridad y el cuidado mutuo. Se basa en la creencia de que todos los seres humanos somos parte de una misma comunidad, y que tenemos la responsabilidad de ayudarnos unos a otros. La comunidad nos hace humanos, porque nos permite conectarnos con los demás y sentirnos parte de algo más grande que nosotros mismos individualmente. Estas proposiciones emergen en la transmisión de la Cartilla y harían parte de los capitales que la escuela podría ofrecer a los estudiantes.

### ***5.2.2 Descripción y análisis de un texto escolar de narrativa afrocolombiana***

*Mamá Avó* es un cuento pensado para la primera infancia y la educación primaria. En sus páginas de presentación Escobar expresa,

Me cuentan que el proyecto no es como yo lo había pensado, un cuento para niños, sino que es un proyecto para los maestros y las maestras, entonces en ese orden de ideas, había que darle herramientas a los docentes para que supieran cómo iban a trabajar el cuento, cómo podían trabajar *Mamá Avó*, entonces me dieron algunas instrucciones, algunos referentes de preguntas, de qué era lo que querían que respondiera o, qué querían que explicara y bueno, yo lo hice con base en la información que tenía en ese momento. Seguramente si ahora tuviera que rehacer *Mamá Avó*, ese componente lo ampliaría y lo aplicaría mucho más, porque ya tengo más nociones del pensamiento afrodescendiente (Entrevista Yesenia Escobar, 2023)

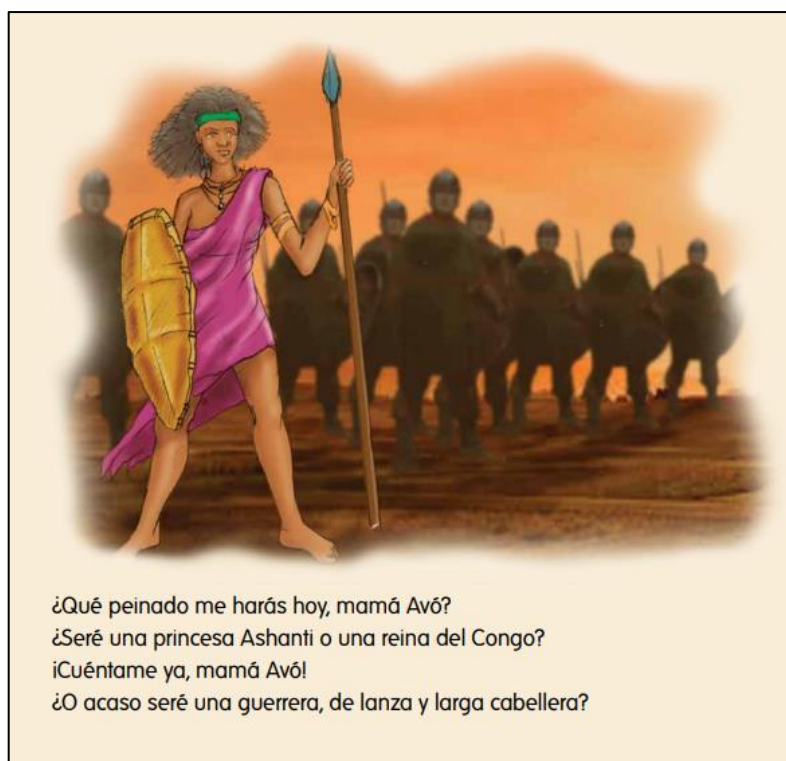
Además del cuento, el texto escolar presenta un contexto histórico, unas temáticas curriculares y una metodología para llevar a cabo clases con los educandos.

De esta manera, las primeras páginas contextualizan la narrativa de la herencia cultural en un marco más amplio de los hallazgos de la discriminación y colonialismo en América, especialmente en el contexto de Colombia. Se menciona cómo, desde la consolidación de los Estados/nación, el concepto de raza se ha utilizado para legitimar las relaciones de dominación en América, afectando particularmente a los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros, raizales e indígenas. Estas comunidades han sido víctimas de una discriminación que sistemáticamente ha invalidado y descalificado sus saberes, valores culturales, costumbres y tradiciones. Además, el texto señala cómo los estándares estéticos eurocéntricos han impuesto un único modelo de belleza, marginando y despreciando otras formas de belleza corporal y asociándolas con connotaciones negativas como la fealdad, la maldad y lo salvaje.

En este contexto de discriminación y exclusión, se presenta la apuesta política de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC) que se había mencionado en el capítulo anterior. Esta iniciativa se presenta como un pilar fundamental para construir nuevas lecturas, saberes y prácticas sociales, que busca promover el reconocimiento de los valores y contribuciones de los pueblos afrocolombianos en el país. Lo que implica el fomento del diálogo epistémico entre

culturas, el reconocimiento de la presencia histórica de los afrocolombianos y la celebración de su estética como parte integral de la riqueza cultural colombiana.

**Figura 7.** Representación de las mujeres afrodescendientes.



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 9). Esta figura ilustra la representación de las mujeres afrodescendientes como figuras de resistencia, esto ilustra los capitales culturales que se transmiten dentro del texto.

En segundo lugar, el texto escolar presenta los temas curriculares que se pueden trabajar a partir del cuento: 1) El título hace referencia a la palabra "avó", que significa abuela en portugués, estableciendo un vínculo con las raíces lingüísticas del palenquero, un idioma criollo hablado en

San Basilio de Palenque, Colombia<sup>12</sup>. En el relato, la imagen de la abuela contando historias resalta el papel crucial que las mujeres tuvieron en la preservación de la cultura afrocolombiana, transmitiendo valores y tradiciones a través de relatos. Este tema puede ser explorado en el ámbito de las Ciencias Sociales para analizar el papel de la mujer en la cultura afrocolombiana y otros aspectos culturales, como la lengua (Ver *Figura 7*).

2) *Mamá Avó* es un homenaje a la lucha de los esclavizados por su libertad, en particular a la valentía de Benkos Biohó. Este relato sitúa la historia en un contexto histórico y geográfico específico, destacando la importancia de comprender las luchas de las personas esclavizadas no solo por su propia libertad, sino también por la independencia de toda la nación. Esta temática puede ser explorada en el campo de las Ciencias Sociales para entender el contexto histórico y social de la lucha por la libertad de los esclavizados.

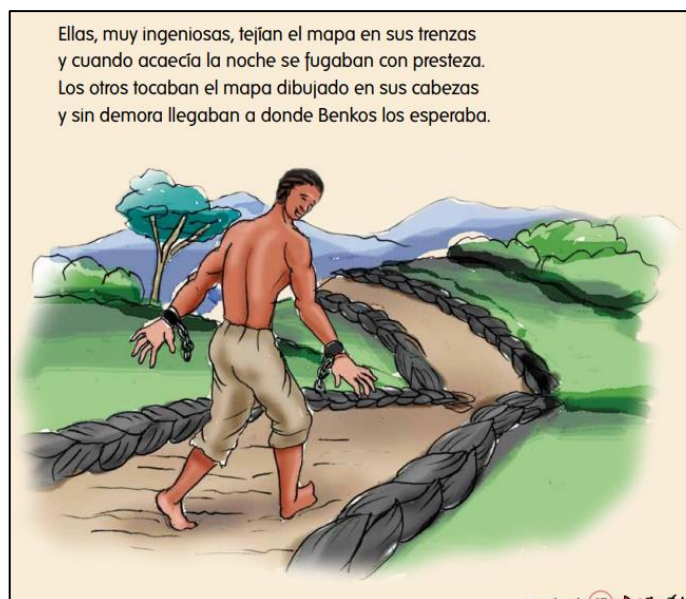
3) *Mamá Avó* celebra la oralidad, una forma literaria fundamental en la estética afrocolombiana. Este relato integra dos estéticas diferentes (la oral y la escrita) en un mismo género literario, fomentando el diálogo epistémico a través de la oralidad. Además, es ideal para enseñar lectoescritura en todos los niveles educativos, porque ayuda a los estudiantes a apreciar la riqueza de la narrativa oral y los motiva a leer a través del poder del canto.

4) *Mamá Avó* desafía los estereotipos negativos sobre el cabello afro, especialmente para las niñas que enfrentan acoso y discriminación en la escuela y otros entornos sociales. La historia destaca la importancia del cabello en los procesos de liberación de los esclavizados, sirviendo como guía hacia la libertad (Ver *Figura 8*). Además, muestra cómo el momento feliz que la niña comparte con su abuela al peinarla desafía la idea de que peinarse el cabello crespo es una experiencia dolorosa. Esta ofrece oportunidades narrativas para realizar actividades artísticas, como trabajos manuales de tejido y pintura inspirados en el cabello, en el contexto educativo.

---

<sup>12</sup> El idioma criollo hablado en San Basilio de Palenque, Colombia, es una lengua mixta que deriva del portugués, el español y otras lenguas bantú. Se formó durante el siglo XVI, cuando los africanos que huían de la esclavitud en la costa caribeña de Colombia se establecieron en Palenque, un asentamiento libre. El criollo palenquero tiene una base léxica española, pero incorpora un gran número de palabras y expresiones de origen portugués y bantú. También tiene su propia gramática y pronunciación únicas. Es reconocido como patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO.

**Figura 8.** Liberación del pueblo a través del camino trenzado.



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 17). Esta figura ilustra la integración entre los relatos de Mamá Avó y la liberación del pueblo para la formación de San Basilio del Palenque debido al trenzado.

Es fundamental reconocer que “memoria” e “identidad” se destacan como categorías recurrentes en el texto de *Mamá Avó*, lo que indica que son temáticas centrales dentro del currículum escolar. Además, la cartilla propone una relación con el saber en la que el maestro no es el único poseedor del conocimiento, sino que las experiencias y los saberes previos de los estudiantes también son valiosos y significativos. De esta manera, la responsabilidad recae tanto en el maestro como en los estudiantes, sin importar su origen étnico, ya sean afrodescendientes, indígenas o mestizos.

A propósito de la construcción de la memoria histórica, la Comisión de la Verdad (2022) subrayó su importancia como elemento fundamental para la construcción de una paz sostenible en Colombia. Especialmente para los pueblos étnicos, la memoria juega un papel crucial en la comprensión de su diversidad y su impacto en la sociedad colombiana (Ver *Figura 9*). Es deber dejar de poner en peligro la existencia y los proyectos de futuros colectivos de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y Rrom.

**Figura 9.** *Transmisión de la cultura en Mamá Avó.*



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 11). Esta figura ilustra a Mamá Avó como una mujer que transmite la cultura y la historia Afrocolombiana a través de la memoria.

En el entorno escolar, los estudiantes pueden explorar y reconocer sus identidades a través de las diversas tradiciones presentadas en el texto. Estas tradiciones pueden reflejar los valores, las oralidades y las historias transmitidas en cada familia. Por ejemplo, es crucial comprender el origen y el significado de prácticas aparentemente simples, como hacerse una trenza. Así, la literatura proveniente de las pedagogías críticas nos brinda herramientas para entender mejor nuestro entorno y reflexionar sobre nuestra realidad.

En tercer lugar, se presenta la propuesta didáctica para trabajar el cuento con los estudiantes, que explica cómo *Mamá Avó* es una herramienta valiosa para enseñar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a niños de diversas edades. Su estructura versificada y su rima asonante permiten que la historia pueda ser cantada, narrada o accionada tanto por estudiantes como por maestros. Además, las lecciones que ofrece pueden ser exploradas en diversas áreas del conocimiento y profundizadas según la edad y el grado de escolaridad de los estudiantes, así como los intereses de los maestros. Este texto brinda la libertad para que los maestros desarrollen actividades creativas basadas en su contexto, ofreciendo diversas oportunidades para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Y a partir de ello, propone tres momentos:

a) Actividades de prelectura: permiten reflexionar sobre temas familiares, estética y de cultura afrocolombiana. Los maestros pueden indagar sobre las experiencias de los estudiantes con sus abuelas, relacionando sus vivencias con la historia del libro. También como animación a la lectura, se propone el uso de estrategias como curiosidades para introducir aspectos de la cultura afrocolombiana, usando herramientas como fotografías para crear un ambiente adecuado antes de la lectura. Se proponen para establecer la conexión de los estudiantes con el texto;

b) Actividades de Lectura: Durante las actividades de lectura de *Mamá Avó*, los maestros deben ser intérpretes conscientes de la historia. Es crucial leer en voz alta con música (como marimba), representar el texto con voces y personajes, y transportar a los estudiantes a la cultura afrocolombiana. Esto no solo enriquece la lectoescritura, sino también el acervo histórico y cultural del texto (Ver *Figura 10*);

**Figura 10.** *Oralidades significativas.*



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 19). Esta figura ilustra a la princesa Orika con la demostración de una oralidad significativa más que una mera folclorización, “Olelé, Olelé Moliba Makasi”<sup>13</sup> significa "Olelé, Olelé Remando con fuerza" en español.

<sup>13</sup> La canción "Olelé, Olelé Moliba Makasi" es una canción tradicional de cuna del Congo, cantada en el idioma lingala.

c) Actividades de Poslectura: Después de disfrutar la lectura de *Mamá Avó*, los maestros pueden realizar actividades que desarrollarán niveles de comprensión y tipos de lectura: literal, inferencial y crítica. Esto incluye dramatizaciones, recreación de la historia, concursos de peinados y visitas de abuelas a la escuela para contar historias. Estas actividades fomentan la creatividad y el entusiasmo por la lectura, invitando a maestros en su imaginación pedagógica a crear y a estudiantes a conectarse con la cultura afrocolombiana y sus propias historias.

Esta ruta, además de indicarle al maestro los pasos que puede seguir para incorporar el cuento en el aula, también apoya el proceso de lectoescritura de los estudiantes, en la medida en que les permite comprender la realidad de su mundo. La ausencia de este proceso limita la exterioridad del ser, pues el lenguaje nos permite expresarnos y comunicarnos con los demás. La falta de lectoescritura dificulta la conexión con los demás y el intercambio de ideas, que a su vez, limita el diálogo y el desarrollo personal, que son esenciales para el proceso educativo.

La escritura y la lectura nos permiten reflexionar sobre nuestras experiencias y pensamientos, y llegar a nuevas comprensiones de nosotros mismos, sin estas habilidades, es más difícil alcanzar nuestro máximo potencial. Por lo tanto, este proceso apoya la comprensión de la verdad, la capacidad de conectarse con los demás y el alcanzar el potencial de crecimiento personal.

El proyecto educativo propuesto se destaca por su enfoque en la restitución de lo común, centrándose en la riqueza de la historia y los relatos transmitidos de generación en generación. Al adoptar una metodología basada en la ECC, el proyecto busca reconocer y valorar las historias de las abuelas y sus nietas, comprendiendo que estas narrativas contienen valiosas lecciones de memoria y tradición. En este contexto, se enfatiza la importancia de las actividades de prelectura, lectura y poslectura como herramientas para explorar estas historias profundamente arraigadas en la cultura. Aunque la cartilla no presenta explícitamente el cuadro de ruta pedagógica del RAP, las orientaciones implícitas en el proyecto permiten a los estudiantes encontrarse con el texto de una manera significativa, donde se sigue un proceso parecido de tres grandes momentos, facilitando así la creación de una experiencia enriquecedora a través de la lectura. Esta metodología, basada en la comprensión y el respeto por las narrativas familiares, ofrece una oportunidad única para que los estudiantes se conecten con su contexto y reflexionen sobre las nociones compartidas que dan forma a su identidad.

Además, esta ruta pedagógica aborda cuestiones vitales de convivencia y ciudadanía. Al explorar temas como el acoso y la discriminación, el proyecto fomenta una profunda reflexión sobre los términos de la convivencia deseada en la sociedad, donde se aprende a escuchar al otro, cooperar y empatizar a través de las diferencias. Uno de los aspectos más notables es la atención dedicada a cuestiones estéticas, como el cabello, que a menudo está cargado de historias y significados culturales. Al considerar estas cuestiones, el proyecto empodera a los estudiantes para cuestionar los estándares de belleza impuestos y para apreciar la diversidad en todas sus formas. Al cuestionar y desafiar las normas preexistentes, los estudiantes se convierten en ciudadanos empáticos que contribuyen a la construcción de un mundo donde la cooperación es una habilidad esencial para una sociedad respetuosa.

Esta apuesta por la reflexión a través de la Ciudadanía y la Convivencia se alinea con la noción del currículum de Alicia De Alba (1995), pues más que contenidos sin razón aparente, este comprende una manifestación de las políticas educativas. De esta manera, la incorporación de los saberes afrodescendientes en el plan de estudios está intrincadamente conectada con los proyectos político-sociales de diversos grupos que buscan proteger los derechos de los pueblos afrodescendientes y las comunidades negras en el país.

Esta iniciativa se desarrolla sobre los fundamentos de lo común, permitiendo que todos los educandos participen activamente en el proceso de explorar el cuento y la riqueza cultural afrodescendiente. En este contexto, la voz del educando se convierte en un elemento crucial, pues son ellos quienes se erigen como los futuros transformadores del mundo. El maestro, en este escenario, se convierte en una guía que media el encuentro entre los estudiantes y estas narrativas, fomentando el diálogo, la reflexión y la comprensión profunda.

El objetivo del maestro mediador va más allá de dejar los libros en sus manos, implica despertar el deseo, fomentar la participación activa y generar espacios de diálogo en torno a la lectura. Sobre ello, Freire (1974) establece que "el diálogo genuino exige (...) la creación de un espacio en el cual todas las voces sean escuchadas y valoradas. Sólo a través del diálogo podemos romper con la cultura del silencio y promover la participación activa de todos los sujetos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa" (p. 63).

De esta manera, al elegir un texto literario como herramienta mediadora en la enseñanza sobre la etnoeducación, se fomenta un acercamiento a la historia de la afro diáspora y se promueve una comprensión profunda de la cultura y los intereses de todos los participantes. El

reconocimiento y valoración de la diversidad cultural enriquece la experiencia educativa, mientras que la integración de diversas perspectivas y conocimientos contribuye a una comprensión más completa de la conversación literaria en curso.

En este sentido, el texto de *Mamá Avó* se dispone como objeto para promover una educación común y liberadora, donde se valoren y respeten las diversas voces y experiencias de las niñas y niños y sus comunidades.

En suma, se revela un camino apasionante, donde la literatura y la pedagogía se entrelazan para formar seres humanos críticos y conscientes de su papel en la sociedad. A través de la exploración de diversas perspectivas y la promoción de un diálogo enriquecedor, la mediación literaria se convierte en un valioso recurso para nutrir la mente y el corazón de quienes aún no se ven interpelados por la práctica lectora y en todo caso, también de quienes se encuentran fascinados con su encuentro con la lectura. Escobar expresa que,

*Mamá Avó* es un texto que los estudiantes pueden omitir la parte de explicación del maestro y disfrutarlo para ellos, y es también muy sencillo, porque los maestros tienen las ideas de lo que pueden trabajar, no tienen que desarrollar el material porque ya está hecho. Entonces, ha resultado una de las cartillas como con más acogida dentro de la caja de herramientas por la facilidad que tiene (Yesenia Escobar, 2023)

Sin embargo, aunque *Mamá Avó* moviliza de muchas maneras el conocimiento sobre la historia de Benkos y la cultura asociada, el papel del texto escolar es actuar como mediador en la forma en que el maestro se relaciona con el texto. A través de esta transmisión, el maestro también se convierte en mediador en el contexto, utilizando las propuestas didácticas de la autora del cuento. De esta manera, el maestro puede cumplir con lo establecido, abordando los contenidos que se espera que enseñe.

A través de su estructura y contenido, el maestro puede planificar sus lecciones y transmitir a los estudiantes la información necesaria para alcanzar los objetivos educativos dictados por la legislación y la institucionalidad. A su vez, esta cuestión resuelve la problemática expuesta por Herrera (2003), quien reconoce cómo los contenidos de los textos escolares (que obedecían a la identidad nacional que el gobierno establecía), llegaban a los maestros y eran ellos quienes debían transmitirlos. Sobre esto Herrera (2003) expresó, “podemos encontrar a los maestros, quienes eran,

en última instancia, los destinatarios de las propuestas consignadas en los libros y, por ende, sobre los que recaía el peso de la realización de los fines propuestos” (p. 69).

No obstante, la utilidad de un texto escolar va más allá de resolver los objetivos institucionales; este también ofrece una oportunidad para que el maestro se enriquezca a través de su contenido. *Mamá Avó* hace posible la circulación de capitales culturales que restituyen las historias no narradas. Allí se entrecruzan arte, literatura, tradiciones y eventos históricos.

El texto de *Mamá Avó* presenta los tres estados del capital cultural de Bourdieu (1987) de manera notable. El capital cultural incorporado se refleja en las historias transmitidas por la abuela a su nieta, internalizando así la riqueza de la cultura afrocolombiana cuando ella sabe la valía de su identidad y su trenzado. El capital cultural objetivado se manifiesta a través de la narrativa del cuento, que se apoya en otros capitales objetivados como el verso, la musicalidad y ritmo, y en el uso de la marimba, un instrumento tradicional afrocolombiano que enriquece la experiencia cultural. Por último, la cartilla en sí misma constituye un capital cultural institucionalizado pues cuenta con el aval por la norma y el currículum, didáctica del cuento, que ofrece actividades estructuradas para enseñar la CEA, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades reconocidos por las instituciones educativas. En conjunto, *Mamá Avó* se convierte en una herramienta educativa valiosa y completa para la transmisión efectiva del capital cultural afrocolombiano, integrando estos tres estados de manera armoniosa y enriquecedora para el proceso, así lo destaca la maestra del Colegio Nelson Mandela,

El libro *Mamá Avó* es apreciado por su accesibilidad tanto para niños como para adultos, y su capacidad para transmitir la historia y las creencias culturales afrocolombianas de una manera interesante y atractiva. La estética y la simbología, como las trenzas y los caminos, se utilizan para contar una historia más profunda. La implementación de este tipo de literatura en eventos escolares, como el Día del Idioma, permite a los estudiantes aprender y apreciar la rica historia y cultura afrocolombiana (Entrevista Luz Stella Segura, 2023).

En suma, la propuesta de ambos textos por entregar una experiencia y una reflexión sobre las bases de la Integración cultural de Educación Ciudadana y de Convivencia, hace que se genere un puente entre la experiencia y la transformación de miradas sesgadas por la imposición de unos saberes sobre otros. La pedagogía integra en los individuos ciertas nociones que no buscan ni

esperan el deterioro de lo colectivo, que busca más bien la transmisión de las preguntas críticas que le ayuden a encontrar su lugar en el mundo. Al respecto Dewey (2004) sostiene que, la educación es un proceso que permite al individuo adquirir la experiencia social y cultural que le permite participar en la vida común. Esta experiencia no se limita a la transmisión de información aislada y dispersa sino de un proceso de construcción de experiencias que permitan al individuo desarrollarse como persona, y como miembro de la comunidad, ir más allá de la instrumentalización de los contenidos y de la educación mercantilista que solo busca cumplir objetivos. Debe ser un proceso que permita al individuo desarrollar su capacidad crítica y creativa, y que le ayude a comprender el mundo en el que vive. Así, De Alba (1995) define el currículo como "la síntesis de elementos culturales", que le permite al individuo apropiarse de los conocimientos y valores de la cultura en la que vive. Ese proceso ayudará al individuo a desarrollar un sentido de identidad y pertenencia, con la chispa por querer aprender más y tener en sus manos el poder de participar de manera activa en una sociedad diversificada.

## **5. Pensar lo común en clave “Ubuntu”: Yo soy porque tú eres**

*“La simple homogeneidad no es una receta para hacer música en conjunto, o al menos es una receta demasiado simple.”*

*Richard Sennett, 2012*

Para Richard Sennett en el ensayo de una orquesta, cada músico toca un instrumento diferente, pero debe escucharse a sí mismo y a los demás para crear una melodía armónica. Lo mismo ocurre en la educación, donde lo común y la diversidad deben complementarse para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse. En Colombia, un país diverso en términos étnicos, culturales y geográficos es necesario reflexionar sobre lo común y la diversidad en la educación. Aunque compleja, esta discusión debe abordarse desde la perspectiva pedagógica.

Este capítulo se centra en el análisis intertextual, de las cartillas *La otra historia* y *Mamá Avó*, y se pregunta por el lugar de “lo común” en su contenido, al tiempo que busca reconocer el entrecruzamiento de las categorías: Currículum, transmisión y capital cultural. A lo largo de las siguientes secciones, se explorarán las dinámicas educativas que han moldeado la percepción de lo común en el país, desde la visión de la escuela como dispositivo de integracionismo nacional, hasta las resistencias de las poblaciones invisibilizadas que luchan por preservar su identidad y cultura. Así, este capítulo se sumerge en un análisis enriquecedor donde la pedagogía busca arrojar luz sobre la compleja intersección entre lo común y la diversidad en la educación colombiana.

Así, “lo común” se inscribe en un debate complejo y poroso, pues su abordaje responde al lugar desde el cual se comprende el papel de la educación y la escuela en la sociedad. Por ello, aunque en el marco teórico se propusieron algunos autores como referencia, la naturaleza abierta de esta categoría permite la incorporación de otros pensadores que enriquecen su aproximación. Estos se recuperan en los siguientes apartados.

### **6.1 Lo común en la educación colombiana**

La percepción de lo común en el contexto de la educación colombiana es un tema de gran complejidad. En un país diverso en términos étnicos, culturales y geográficos, esta noción adquiere una importancia particular. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, se han suscitado debates y disputas en torno a cómo se concibe lo común en el ámbito educativo y cómo se relaciona con la construcción de la identidad nacional. Castillo, (2011) recapitula la forma en la que se ha estructurado la educación, teniendo en cuenta la invisibilización de la población afrocolombiana, raizal y palenquera en la narrativa oficial.

Según Puigross (1996), la propuesta educativa del colonizador se basaba en tres objetivos: evangelización, aculturación y control social. Los españoles consideraban que la conversión al cristianismo era el primer paso para la incorporación de los “indios” a la sociedad colonial. Para ello, los misioneros católicos organizaron escuelas y colegios para los indígenas, donde se les enseñaba la doctrina cristiana y las costumbres europeas. La aculturación era otro objetivo importante de la educación colonial. Los españoles buscaban inculcar en los indígenas la cultura europea, con el fin de convertirlos en ciudadanos obedientes y productivos. Esto mientras que la mano de obra fuerte era proporcionada por los africanos, que eran esclavizados. Por mucho tiempo,

se creía que los saberes europeos eran los que debían ser alcanzados por los indígenas, debido a la idea de superioridad de los españoles. Al respecto la autora de *Mamá Avó* expresa,

Nosotros no tenemos por qué aspirar a ser europeos, cuando nosotros tenemos nuestros propios valores y cuando nosotros tenemos nuestras propias construcciones, nuestros propios, saberes, nuestras epistemologías que también son válidas y también merecen ese reconocimiento y son funcionales y son importantes. No necesitamos la validez de un sistema eurocéntrico, cuando podemos crear nuestro propio sistema, entonces eso es lo que buscan este tipo de iniciativas y es romper este pensamiento colonial, que nos ha acercado y que nos ha dejado por fuera del mapa de la educación y de muchas cosas por establecer unos cánones o unos patrones hegemónicos. (Entrevista Yesenia Escobar, 2023)

Según Quijano (2000), la colonialidad del poder es un sistema de dominación que se basa en la idea de la superioridad de la cultura europea y la inferioridad de las culturas indígenas y afrodescendientes. Este sistema de poder perpetúa la desigualdad y la injusticia en la región de América Latina. Por ello, es necesario trabajar por iniciativas político-públicas que planteen la institución de lo común para la construcción de sociedades diversificadas.

Por otro lado, Castillo y Rojas (2005) subrayan que el Estado colombiano ha reconocido progresivamente la diversidad cultural como un principio fundacional de la nación. Sin embargo, este reconocimiento no se ha reflejado plenamente en las políticas educativas, que han continuado privilegiando una visión homogeneizadora de la educación.

Así, Herrera, Pinilla y Suaza (2004) señalan que la escuela ha funcionado como un dispositivo de integracionismo nacional, con la perspectiva de crear un sentido de identidad colectiva en torno a ideales, valores y símbolos, Sin embargo, expresan que,

Este dispositivo ha llevado a una idea de lo nacional centrada en la cultura y la geografía andina, que por tanto coloca en lugar periférico las áreas y las culturas no andinas del país (Pacífico, costa Caribe, Amazonia y Orinoquia). De este modo, en la vida del aula se construye una imagen negativa de la diversidad y ha proliferado el discurso de la nación mestiza como paradigma de la identidad nacional y el ideario del mestizaje relacionado con las razas y las geografías regionales en Colombia. (Herrera, Pinilla y Suaza, 2004, p. 34).

De esta manera, la concepción de una nación centrada en la cultura y la geografía andina ha conducido a la invisibilización o supresión de las diferencias étnicas, culturales, religiosas y

regionales. Este proceso ha creado un terreno propicio para el fortalecimiento de identidades aisladas, contexto en el que diversos grupos buscan proteger y preservar sus propias culturas, adoptando posturas cada vez más cerradas. Esta actitud se relaciona directamente con la noción de tribalismo que Sennett (2012) describe como “el supuesto de que uno sabe cómo son los demás sin conocerlos” (p. 12). Lo anterior conduce a la formación de estereotipos basados en el miedo, donde el fortalecimiento de las identidades se alimenta de estas percepciones distorsionadas y genera tensiones que amenazan la cohesión social.

Sennett (2012) también destaca la importancia de encontrar sentido en la diferencia a través de la conversación dialéctica y dialógica, como paso fundamental que habilita la cooperación entre seres humanos. Lo común a través de las reflexiones del autor, se ve comprendido en el término de la “empatía”, en cuanto implica salir de uno mismo, no por simple solidaridad, sino por el interés que suscita el encuentro con el otro. Dicho encuentro está mediado por la curiosidad que sostiene el intercambio a través de la escucha atenta, esta última es para Sennett el “fundamento de lo común” (p.37). La empatía a través de la escucha atenta, representa el desafío que se plantea a maestros y estudiantes, a través de la RAP y las temáticas sugeridas por las cartillas.

Así, la solidaridad para Sennett es apenas un abrazo, lo que se puede ver ilustrado en cómo la ley abraza la cultura afrodescendiente al darle un lugar. Pero en cambio, la empatía es un encuentro para legitimar este proyecto en forma de texto escolar, pues atiende específicamente a la acción del maestro en el aula. De esta manera, la cooperación es un proceso que se desarrolla de abajo hacia arriba, al no estar jerarquizado.

La importancia de la inclusión y la equidad en la educación se hace evidente en este contexto, pues la educación debe ser un espacio en el que todas las identidades, independientemente de su origen étnico, cultural o geográfico, sean valoradas y respetadas. La comprensión de lo común en la educación colombiana debe evolucionar hacia una visión donde se reconozca y celebre la diversidad cultural y étnica del país, en lugar de suprimirla o relegarla a un segundo plano.

En este contexto, el currículum escolar se presenta como un terreno en constante disputa y confrontación, donde se manifiestan batallas estéticas que influyen en la educación. Este campo no es simplemente un conjunto de materias y contenidos, sino un espacio donde se definen qué conocimientos y valores se transmiten a las generaciones futuras. En este sentido, el currículum escolar no solo es un plan de estudios, sino un proyecto político y cultural que moldea la educación.

De Alba (1995) arroja luces sobre la complejidad del currículum, destacando su naturaleza intrínsecamente política, pues no sigue una progresión mecánica ni lineal, sino que está en constante evolución, influido por las luchas y los intereses de diversos grupos sociales. En ese sentido se constituye en un "arbitrario cultural" en el que las selecciones de los grupos dominantes suelen prevalecer, a menudo a expensas de otras voces y culturas. Aunque para Bourdieu, toda acción pedagógica supone una "arbitrariedad o imposición" (las cuales son necesarias para llevar al agente social hacia su autonomía), lo complejo de dicha tarea, es el contenido simbólico, que desdibuja o deshumaniza a otros sujetos.

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, un elemento crucial en la construcción del currículum escolar son los textos escolares, pues desempeñan un papel fundamental en la transmisión de contenidos y valores. Según Castillo y Caicedo (2022) los textos escolares no son meros compendios de información, estos reflejan las perspectivas, los valores y las interpretaciones de quienes tienen influencia en su elaboración y de las ideologías del gobierno, con imágenes y sentidos se hacen herramientas que moldean la visión del mundo de los estudiantes.

En este sentido, el currículum escolar es un espacio en el que distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán la educación. Castillo (2011) señala que es importante incluir la historia y la cultura afrocolombiana en el currículum oficial de las escuelas, puesto que "constituye una lucha epistémica contra el racismo y la invisibilidad de las negritudes" (p. 7).

Sobre esto, las batallas estéticas en el currículum no se limitan a cuestiones artísticas, sino que abarcan cuestiones de identidad, historia, política y valores. La lucha por definir qué es común y qué se considera diverso en la educación es, en última instancia, una lucha por el alma de la sociedad y la formación de futuras generaciones. Lo construcción de lo común propia de la escuela moderna, estableció una óptica para ver, unos objetos que valorar, unos colores por los que optar, unos gustos que fomentar, unos cuerpos que mostrar, propuso unas perspectivas, y al mismo tiempo impuso unas distancias, unos criterios a compartir, unos sentires correctos, en definitiva, cada escuela ofreció –y ofrece– una estética, y esta supone "una forma de compartir y una manera de dividir, en el doble sentido de compartir (poner en común y dividir)" (Frigerio, 2007, p. 35)

## **6.2 Diversificación del currículum escolar**

Ante la discriminación e invisibilización de los sujetos, la diversificación del currículum se presenta como una necesidad imperante para reflejar la multiplicidad de la sociedad colombiana. En Colombia, el currículum escolar debe ir más allá de una visión homogeneizadora y abrazar la heterogeneidad que compone la nación.

Con ello, el campo curricular se muestra desafiante, pues incide en la cultura escolar, conforma aspectos estructurales y prácticos que se organizan a partir de dimensiones generales y particulares (De Alba, 1995). Este desarrollo curricular es histórico y no sigue una progresión mecánica ni lineal. Asimismo, es considerado como un proyecto político-educativo, puesto que está inherentemente relacionado a los procesos que dan cuenta del sentido político y cultural de la sociedad. Aunque, el currículum es un campo complejo que suele ser difícil de comprender, es fundamental para la práctica pedagógica, puesto que, es allí donde se trazan los sentidos que entrelazan las apuestas político-sociales con las acciones en el aula.

Urbaitel y Carbonari (2023) destacan la importancia de comprender que las instituciones educativas son construcciones socio históricas y que los desafíos actuales van más allá de cuestionar el funcionamiento deficitario de la institución y sus actores, siendo también influenciados por los escenarios sociales y culturales contemporáneos. Así, se plantea la necesidad de repensar el formato escolar tradicional, que incluye un currículum organizado por disciplinas, saberes fragmentados y una estructura rígida en cuanto a promoción por año completo. La idea es replantear la homogeneidad de la propuesta educativa y explorar otras formas de distribuir el conocimiento.

Con ello, es importante señalar que ha existido una creencia equivocada acerca de la homogeneidad en las instituciones educativas, especialmente en la estructuración del currículum escolar. Aunque todas las escuelas siguen una normativa institucional, cada una goza de una autonomía que les permite adaptarse a propósitos y visiones propias. Esta noción errónea de homogeneidad ha llevado a perpetuar desigualdades, exclusiones y ha silenciado otros conocimientos y saberes que no encajaban en el marco establecido. Flavia Terigi (2012) aclara que “lo mismo” no es “lo común”, que “lo común” no es “lo homogéneo” señalando la inflexibilidad que se encuentra al implementar métodos educativos. Esto ha llevado a prácticas que estandarizan y uniformizan, creando divisiones entre diferentes comunidades y grupos. La autora desde su perspectiva señala que,

un currículum común no es simplemente un currículum unificado; es un currículum que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en toda una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. (Terigi, 2012, p. 214).

En línea sobre la discusión en torno a “lo común”, François Dubet (2010) sustenta que las instituciones son esenciales para la cohesión de la sociedad, pues establecen un conjunto de normas y valores en común que guían el comportamiento de los individuos y les permite crear una convivencia. De este modo, la escuela funciona como esa institución estable y legítima ante todos, que promueve un orden simbólico y forma a los sujetos de acuerdo con las expectativas que se tengan en ella. Además de ello, desempeña un papel fundamental en la socialización de los individuos, al transmitir no sólo habilidades y conocimientos, sino también valores y normas sociales.

En respuesta a un currículum que no le ha restado peso a la presencia histórica y cultural de las poblaciones afrodescendientes y raizales, la CEA busca promover cambios éticos y actitudinales, a partir de una educación “otra”, en la que se refleje la diversidad de la sociedad colombiana. En palabras de Arturo Grueso, "lo común es lo diverso también", reconociendo que en la escuela se encuentra una riqueza de diversidad que es la verdadera riqueza del país (Entrevista Grueso, mayo, 2023).

La importancia de diversificar el currículum radica en la necesidad de distribuir el conocimiento de manera más justa. No todos los estudiantes tienen las mismas experiencias, trayectorias, origen cultural o intereses, y el currículum debe adaptarse para reflejar esta diversidad. La diversificación no solo se trata de incorporar contenidos de distintas culturas, sino de repensar cómo se enseñan y evalúan, considerando las experiencias y necesidades de todos los estudiantes.

El coordinador del proyecto de la Caja de Herramientas, Arturo Grueso, compara la escuela con un jardín lleno de flores “donde uno consideraría que todas las flores de diversos colores son hermosas (...) Así como no se destruye a la flor por su diferencia, no hay que destruir a nadie en la escuela.” (Entrevista Grueso, mayo 2023). Esta idea resuena con lo que expresa la profesora Luz Stella cuando enfatiza la importancia de rescatar las creencias que promueven lo común y rechaza aquellas que “esclavizan a todos sobre verdades únicas excluyentes” (Entrevista Luz Stella, 2023).

Estas reflexiones enriquecen la base de la cooperación, en tanto implica trabajar por un objetivo común, al tiempo que la comprensión mutua se refiere a la capacidad de entender y apreciar las perspectivas y experiencias de los demás.

### **6.3 Transmisión del conocimiento y la habilidad de la cooperación vinculante**

La transmisión del conocimiento no es solo un proceso educativo, sino un componente fundamental en la formación de habilidades sociales importantes como la cooperación, esta última entendida por Sennett como un capital social debilitado, y el cual que requiere la escucha y la empatía como su fundamento. En el contexto de la educación en Colombia, la discusión sobre cómo se transmite el conocimiento adquiere gran importancia, ya que influye en la construcción de perspectivas sociales y culturales.

Diker (2004) destaca que la enseñanza, en ocasiones, puede activar un proceso de transmisión. Este proceso va más allá de la simple transferencia de información; implica que el docente se sitúe en una posición de autoridad que no sólo se basa en conocimientos técnicos de enseñanza, sino en la capacidad de recrear y reflexionar sobre la propia práctica educativa. En este enfoque, lo que se enseña no se limita a contenidos objetivos, sino que se convierte en una relación con el conocimiento que permite a los alumnos resignificarlo. Más que imponer normas, se enfatiza la habilitación de los alumnos para explorar otros caminos en el aprendizaje y ser algo distinto de lo que se espera de ellos.

En este proceso de transmisión del conocimiento, los textos escolares y los maestros desempeñan un papel crucial. Los textos escolares no sólo transmiten contenidos, sino que también ofrecen perspectivas, valores y formas de interpretar el mundo. Allí la formación no es un proceso neutro pues lo que se enseña y cómo se enseña tiene un efecto en la manera cómo los estudiantes se ven a sí mismos y cómo perciben su entorno.

Zapata Olivella (2010) resalta la importancia de la comunidad y la solidaridad en la construcción de una sociedad justa y armoniosa, pues su visión se centra en el concepto de "umuntu", que enfatiza la importancia de la comunidad y la solidaridad como un camino hacia la paz y la armonía. De allí se espera promover la idea de que todos los seres humanos comparten un origen común. Este concepto refleja en las raíces que tejen el ser, donde todos son dignos de respeto, esto como raíz fundamental para fomentar la empatía, la solidaridad y la cooperación entre las personas.

Los textos escolares de *La otra historia* y *Mamá Avó* se convierten en una herramienta que se estructura con la ruta del RAP, que a la luz de Freire (1970) representan elementos fundamentales para una educación activa y participativa, los cuales permiten a los estudiantes involucrarse e interesarse por lo que están aprendiendo, así como reconocer y valorar la diversidad cultural y étnica presentes en la sociedad, incluyendo la población afrodescendiente.

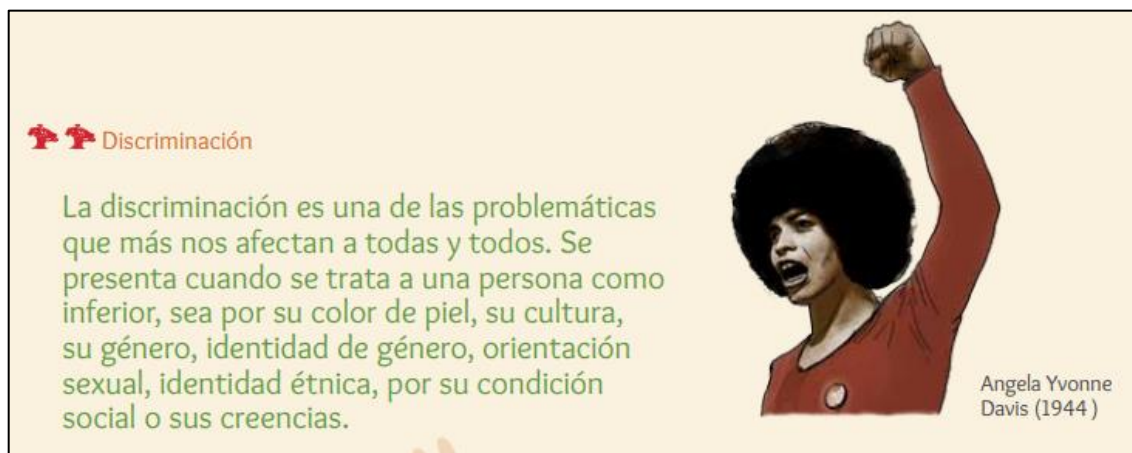
La relación entre la comunidad educativa afrodescendiente y las cartillas de etnoeducación subraya la importancia de que la educación sea un espacio donde todos los saberes sean respetados y valorados, por ello la promoción de una educación intercultural es un paso fundamental para avanzar hacia una sociedad en la que la diversidad sea celebrada y donde cada individuo pueda alcanzar su “ser más”. Para Freire (1970) “ser más” hace referencia al proceso de consciencia y liberación de los seres humanos.

De otra parte, dentro de los capitales culturales que propone la cartilla, el papel de la mujer es fundamental pues se resalta como un individuo activo en la historia de Colombia y en los términos que reflejan la diversidad cultural. En lugar de privilegiar las perspectivas masculinas, ambos textos equilibran la balanza al reconocer también el papel fundamental de las mujeres en la construcción de la memoria colectiva<sup>14</sup>. Estas cartillas no solo dibujan las miradas masculinas, sino que también tejen las experiencias y contribuciones de las mujeres, especialmente en la historia de las comunidades afrodescendientes.

**Figura 11.** *Figuras femeninas en La otra historia*

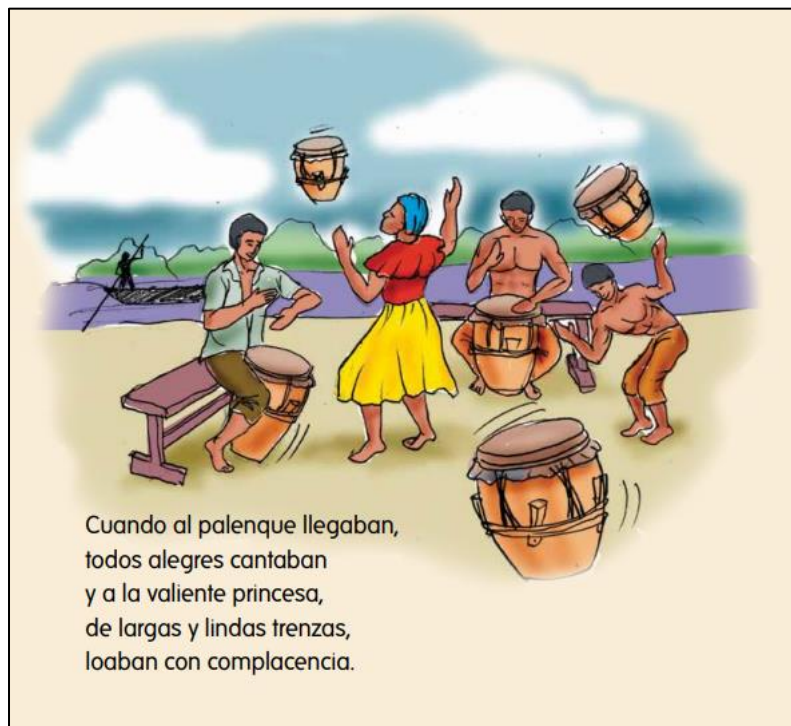
---

<sup>14</sup> Jelin (1995) define la memoria colectiva como “el conjunto de recuerdos, olvidos y silencios que una sociedad construye y reconstruye a través de los años”. Es importante destacar que la memoria colectiva no es un fenómeno individual. Por el contrario, es el resultado de la interacción entre los individuos y la sociedad. Por lo tanto, está en constante cambio, evolucionando a medida que los individuos y la sociedad se transforman. La memoria colectiva es un campo de disputa, donde diferentes actores sociales luchan por establecer su versión del pasado como la versión dominante.



*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia* (p. 15). Esta figura ilustra a Angela Yvonne Davis (1944-presente) es una filósofa, política y activista afrodescendiente. Es una de las mujeres más destacadas del movimiento por los derechos civiles y los derechos humanos en Estados Unidos, defensora de la igualdad racial y la justicia social.

**Figura 12.** *Al son de Orika.*



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 18). Esta figura ilustra a la princesa Orika y a la comunidad, destacándola como guerrera, valiente y símbolo de liberación por las trenzas, como elementos que representan su fuerza y su resistencia.

Estas ilustraciones capturan cómo las representaciones visuales en los textos escolares trascienden la mera apreciación de lo “bello” o lo “feo”. Subrayan la influencia del discurso en la construcción de las identidades de las mujeres afrodescendientes, reconocen su lucha y persistencia sin evadir la reflexión sobre lo común. A menudo, en la cartilla estas imágenes se presentan junto a personajes masculinos, sin que se presente una relación jerárquica entre uno y el otro. Esto ilustra el cuidado que se tiene en los textos escolares al presentar diversas estéticas, promoviendo así la inclusión y diversidad en lugar de imponer un único estándar. Estas representaciones visuales son un reflejo de la comunidad, de la familia, del entendimiento mutuo, de la conexión con las raíces y con los otros presentes y dialógicos.

**Figura 13.** *La historia no contada de las cimarronas.*

Se organizó un escuadrón de cimarronas conformado por 150 mujeres palenqueras lideradas por la legendaria Polonia, quienes salían a los caminos por donde transitaban los españoles para rescatar a las y los esclavizados, y que en 1581, derrotaron en Malambó al ejército de hombres del capitán Pedro Ordóñez Ceballos.

Benkos, junto a su esposa, Wiwa, vivió libre en América durante más de veinte años; liberaron a tantas personas que la Corona española les propuso un pacto de no agresión. Este consistía en permitir a su

*Nota.* Fuente Riveros en *La otra historia* (p. 31). Esta figura ilustra un fragmento del texto titulado *Pero un día llegó un héroe: la historia no contada de Benkos Biohó*. Allí se evidencia el lugar de las mujeres en el proceso de liberación.

**Figura 14.** Pueblo libre con hombres y mujeres en Mamá Avó.



*Nota.* Fuente Escobar en *Mamá Avó* (p. 14). Esta figura ilustra a la familia de la liberación de San Basilio de Palenque, representada por Benkos Biohó, Wiwa y Orika.

Quizás estas figuras se representan de esta manera porque los textos escolares han sido redactados por dos mujeres que han incorporado el término "común" mientras destacan las proezas de las mujeres a lo largo del tiempo, como dadoras de vida, de historia, de flujo y transmisión de sentidos, de liderazgo y relevancia. Es fundamental reconocer que abordar temas de identidad y discriminación no es una responsabilidad exclusiva de un grupo específico, como la comunidad educativa afrodescendiente. La construcción de una sociedad justa y equitativa es una responsabilidad colectiva que concierne a todos, independientemente de su origen étnico. La educación común, en su esencia democrática, es una herramienta poderosa para promover la comprensión y el respeto hacia la diversidad, y debe ser asumida como una responsabilidad compartida.

Para terminar esta reflexión, puede decirse que las cartillas representan un ejemplo de la institucionalización del capital cultural, pues contaron con la voluntad política que normativamente le dio entrada formal al currículum oficial, y por ende a la escuela. A pesar de esto, aún está pendiente su difusión para que las personas se vean atravesadas por las disposiciones o saberes que contienen en sus páginas. En consecuencia, es crucial seguir reflexionando sobre estas cuestiones en todos los ámbitos, no sólo en el contexto educativo, sino también en otros espacios sociales que influyen en la dinámica escolar. A veces, sin siquiera ser conscientes de ello, podemos incurrir en comportamientos racistas. Por lo tanto, es fundamental comprometernos a investigar, acercarnos al conocimiento y educarnos para reconocernos junto al otro, "nosotros".

Como llamado a la comunidad educativa, se propone trabajar en conjunto para abordar la problemática del racismo y la discriminación, promoviendo un ambiente de respeto y comprensión mutua, centrado en "lo que nos une" como seres humanos. Esto implica reflexionar sobre nuestras acciones en diversos ámbitos, el hogar, el trabajo, los espacios de ocio y las redes sociales. Al hacerlo, podemos contribuir a crear un entorno cooperativo, donde el vínculo social pueda recomponer su tejido.

## Referencias

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Literatura Random House. (esp.).  
 Recuperado de: <https://www.casadellibro.com.co/libro-el-peligro-de-la-historia-unica/9788439733928/6215346>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia - PECC.
- Almeida, G., & Ramírez T. (2011). *El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria*. Actualidades Pedagógicas. Ediciones Unisalle. Universidad de La Salle. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/279659885\\_El\\_afrocolombiano\\_en\\_los\\_textos\\_escolares\\_colombianos\\_Analisis\\_de\\_ilustraciones\\_en\\_tres\\_textos\\_de\\_ciencias\\_sociales\\_de\\_basica\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/279659885_El_afrocolombiano_en_los_textos_escolares_colombianos_Analisis_de_ilustraciones_en_tres_textos_de_ciencias_sociales_de_basica_primaria)
- Angulo, D. (2023). *Impactos del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46708/Monograf%20aca%20Impactos%20del%20Conflicto%20Armado%20-%20David%20Angulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ángulo, V; Rodríguez, D., & Velandia P, (2017). *Una narrativa para la diversidad: representaciones de la comunidad afrodescendiente desde la literatura infantil*. Jaramillo, J. (comps.): Entre lo individual y lo colectivo. Cuestiones Afrocolombianas. Ediciones USTA. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: [Capítulo 1. Una narrativa para la diversidad: representaciones de la comunidad afrodescendiente desde la literatura infantil\(usta.edu.co\)](http://www.usta.edu.co/Capitulo_1_Una_narrativa_para_la_diversidad_representaciones_de_la_comunidad_afrodescendiente_desde_la_literatura_infantil(usta.edu.co))
- Balanta, G (2021). *Análisis de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en relación con el currículo de ciencias sociales en la I.E.D Alfonso López Michelsen*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17211>

- Bonilla, E & Rodríguez, P (1989). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en Ciencias Sociales. Grupo Editorial Norma. Universidad de los Andes. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Vol. 2, Número 5. Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México. Disponible en: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Castillo Díaz, LF (2021). *La literatura afrocolombiana: Una apuesta para la interculturalidad en el aula*. Tesis de licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16836/La%20Literatura%20Afrocolombiana%20una%20apuesta%20para%20la%20interculturalidad%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, E. (2016). *Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación*. Revista Colombiana de Educación, (71), 343-360. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4083/3477>
- Castillo, E. (2008) La Cátedra de Estudios Colombianos es formación valores. Del racismo en la escuela colombiana. En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Rojas. A. (Comp.) pp. 55-61. Editorial Universidad del Cauca, Colección Educaciones y Culturas. Ministerio de Educación Nacional. Popayán, Colombia. Disponible en: [https://www.academia.edu/28581799/Catedra\\_de\\_Estudios\\_Afrocolombianos\\_Aportes\\_para\\_maestros](https://www.academia.edu/28581799/Catedra_de_Estudios_Afrocolombianos_Aportes_para_maestros)
- Castillo, E (2011) *La letra con raza, entra*. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. Pedagogía y Saberes No. 34, pp. 61 - 73. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/779>
- Castillo Vargas, E. (2018). *No somos etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia*. Bogotá: Editorial Penguin Random House.
- Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>

- Colomer, T. (2007). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión de la Verdad (2022). Convocatoria a la Paz Grande. *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Primera edición. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: <https://www.comisiondelaverdad.co/convocatoria-la-paz-grande-0>
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2022). *Pueblos étnicos: territorios y paz*. Recuperado de: <https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Mino y Davila. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de: [https://www.academia.edu/35609590/de\\_Alba\\_A.\\_1995\\_.Curriculum.Crisis\\_mito\\_y\\_perspectivas.\\_Bs.as.\\_Mi%C3%B1o\\_y\\_D%C3%A1vila](https://www.academia.edu/35609590/de_Alba_A._1995_.Curriculum.Crisis_mito_y_perspectivas._Bs.as._Mi%C3%B1o_y_D%C3%A1vila)
- Diker, G. (2008). *Cómo se establece que es lo común*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial. Recuperado de: <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SEMINARIODEINVESTIGACIONII.PERSPECTIVASCONTEMPORANEASDELASOCIO/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?>
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción (pp. 223-230). Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de: [https://www.amsafelacapital.org.ar/images/201909/abriendo\\_puertas/encuentro\\_10\\_01.pdf](https://www.amsafelacapital.org.ar/images/201909/abriendo_puertas/encuentro_10_01.pdf)
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (3.<sup>a</sup> ed.). (J. M. Morán, trad.). Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires, Amorrortu, Editores.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica. México (Primera edición en español, 1986) Recuperado de: <https://acms.es/wp-content/uploads/2018/11/durkheim-emile-las-reglas-del-metodo-sociologico-0.pdf>
- El País. (2008, 10 de julio). *El cómic Memín Pinguín vuelve a abrir la polémica por racismo en EE UU*. [Imagen 2]. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2008/07/10/actualidad/1215640805\\_850215.html?outputType=amp](https://elpais.com/cultura/2008/07/10/actualidad/1215640805_850215.html?outputType=amp)
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Abraxas. Buenos Aires. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1579/6739688-Frantz-Fanon-Piel-Negra-Mascaras-Blancas.pdf?sequence=1>
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: Una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. En Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.962/ev.962.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI (Traducción de: Jorge Mellado, 2005). Recuperado de: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, Paulo et. al. (1987) *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco, Buenos Aires. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/230>
- Frigerio, G; Diker G (comps.) (2012). *Educación: Posiciones Acerca de lo Común* (r). Del Estant.17.
- Frigerio, G., & Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. El giro en la mirada. La carreta Editores E.U. Colección Ariadna (1a ed.). Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/02/3091.-Estrategias-de-investigacion-%E2%80%A6-Galeano.pdf>
- Grupo de Investigación Educaciones y Culturas (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros*. Editorial Universidad del Cauca, Colección Educaciones y Culturas. Ministerio de Educación Nacional. Popayán, Colombia. Disponible en:

[https://www.academia.edu/28581799/Catedra\\_de\\_Estudios\\_Afrocolombianos\\_Aportes\\_para\\_maestros](https://www.academia.edu/28581799/Catedra_de_Estudios_Afrocolombianos_Aportes_para_maestros)

Hall, S. (2010), *El espectáculo del otro*, en: Restrepo, E.; Walsh, C. y Vich, V. (ed.), Stuart Hall Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Envió Editores, pp. 419-446. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: [http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin\\_garantias.pdf](http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf)

Herrera, M., Pinilla, A., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Colombia 1900-1950. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Martha-Herrera-3/publication/310796413\\_La\\_Identidad\\_Nacional\\_en\\_los\\_textos\\_escolares\\_de\\_ciencias\\_sociales\\_Colombia\\_1900-1950/links/58374a2a08aef00f3bf811de/La-Identidad-Nacional-en-los-textos-escolares-de-ciencias-sociales-Colombia-1900-1950.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martha-Herrera-3/publication/310796413_La_Identidad_Nacional_en_los_textos_escolares_de_ciencias_sociales_Colombia_1900-1950/links/58374a2a08aef00f3bf811de/La-Identidad-Nacional-en-los-textos-escolares-de-ciencias-sociales-Colombia-1900-1950.pdf)

Jelin, E. (1995). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:

<https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Jiménez, L. F. (2016). *De lo propuesto a la realidad: Una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos desde tres colegios distritales de Bogotá*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D. C., Colombia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1061>

Ley 70 (1993). Objeto de reconocer a las comunidades negras. Artículo 39. Constitución Política de Colombia. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

México Desconocido. (2023, 3 de noviembre). Memín Pinguín, de la historieta popular a la controversia. [Imagen 2]. Recuperado de: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/memin-pinguin-de-historieta-popular-a-la-controversia.html>

Ministerio de Cultura de Colombia (2010). *Manual introductorio y guía de animación a la lectura*. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible*. Estudios sobre estética escolar. (1870-1945). Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina.

- Presidencia de la República. (1998). *Decreto 1122*. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43.084. Recuperado de:  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86201:Decreto-1122-de-Junio-18-de-1998>
- Puiggrós, A (1996). *Qué pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. KAPELUSZ s.a. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://isfd91-bue.infod.edu.ar/sitio/repositorio/upload/puiggros---que-paso-en-la-educacion-argentina.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Rojas. A. (comp.) pp. 55-61. Editorial Universidad del Cauca, Colección Educaciones y Culturas. Ministerio de Educación Nacional. Popayán, Colombia. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/28581799/Catedra\\_de\\_Estudios\\_Afrocolombianos\\_Aportes\\_para\\_maestros](https://www.academia.edu/28581799/Catedra_de_Estudios_Afrocolombianos_Aportes_para_maestros)
- Saenz Obregón, J. (2006). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)*. Revista Colombiana de Educación, 85, 1-22. doi:10.17953/rce.v85i2.9370. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/najul/Downloads/Desconfianza\\_civilidad\\_y\\_estetica\\_las\\_pr.pdf](file:///C:/Users/najul/Downloads/Desconfianza_civilidad_y_estetica_las_pr.pdf)
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *La otra historia, enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las ciencias sociales*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Colombia. Recuperado de:  
[https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/577/Cuaderno%20La%20otra%20historia\\_baja.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/577/Cuaderno%20La%20otra%20historia_baja.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Mamá Avó*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Colombia. Recuperado de:

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/e90c7b99-1814-40f2-a1c6-0c145a1b91a7>

Terigi, F (2012): Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. & Diker G. (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Editorial Colección del Estante.

Urbaitel, P., & Carbonari, F. (2023). Portabilidad y futuro: categorías para pensar la relación entre las nuevas juventudes y la escuela media contemporánea. En V. Gonfiantini (Comp.), *Diplomaturas: Nuevos trayectos, otras reflexiones* (págs. 105-143). Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.

Yepes, S (2015). *Educación Intercultural en Contexto Rural: Una Mirada desde y hacia el Currículo*. Tesis de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible

en: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6480/1/SusanaYepes\\_201\\_EducacionInterculturalRural.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6480/1/SusanaYepes_201_EducacionInterculturalRural.pdf)

Zapata Olivella, M. (2010). *Changó, el gran putas* (edición conmemorativa). Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. Recuperado de: [file:///C:/Users/najul/Downloads/p17054coll7\\_2.pdf](file:///C:/Users/najul/Downloads/p17054coll7_2.pdf)

## **Anexo 1. Guías de Entrevista**

### **GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA**

**Arturo Grueso Bonilla (Coordinador Cartillas CEA)**

1. ¿Cómo surge el proyecto de creación de cartillas para la CEA?
2. ¿Cuáles fueron los parámetros de escogencia de las autoras de las cartillas?
3. ¿Cómo se decidieron las áreas o temáticas centrales de las cartillas?
4. ¿Cómo está pensado el trabajo con las cartillas (edad recomendada)? ¿Es una guía para el docente?
5. ¿Cómo se organizaron metodológicamente las cartillas? ¿Había un equipo o cada autora autónomamente ofrecía una metodología?
6. ¿Encontraron resistencias en el proceso de institucionalizar las cartillas? (Comentar resistencias en el presupuesto y en los agentes de la comunidad educativa).
7. ¿Cómo se interrelacionan las cartillas? ¿Cuál es el punto común?
8. Tanto la cartilla *Mamá Avó*, como *La otra historia* tienen textos sobre los cuales se desarrollan las cartillas. ¿Por qué incluir textos en las cartillas? ¿Cómo se seleccionaron los textos?
9. ¿Conoce algunas experiencias o aprendizajes de las y los maestros en torno a la implementación de las cartillas?
10. ¿Cómo entiende *lo común*? (qué es lo común en el campo de la pedagogía).

11. ¿Qué piensa con respecto a quienes consideran que el desdibujamiento de lo común se instala cuando aparecen reivindicaciones como las de género, etnia, entre otras que particularizan algunos contenidos que la escuela pone en circulación?
12. ¿Qué desafíos considera que hay sobre la etnoeducación en el país?

## **GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA**

**Alexandra Riveros Rueda (Autora “La otra historia”)**

### **Preguntas:**

1. En su trayectoria académica ¿Cómo llega a conectarse con los estudios afrocolombianos?
2. ¿Cómo surgió el proyecto de creación de cartillas para la CEA?
3. ¿Cómo llegó a ser autora de la cartilla de *La Otra historia*?
4. ¿Cómo fue el proceso de diseño de la cartilla?, ¿Cómo se decidieron las áreas o temáticas centrales?, ¿quiénes participaron?
5. ¿Encontraron resistencias en el proceso de creación y difusión las cartillas en las instituciones educativas?
6. ¿Cómo se interrelaciona *La otra historia* con las demás cartillas?
7. ¿Conoce algunas experiencias de las y los maestros en torno a la implementación de la cartilla?
8. ¿Qué piensa con respecto a quienes consideran que lo común se desdibuja, cuando aparecen reivindicaciones como las de género, etnia, entre otras que particularizan algunos contenidos que la escuela pone en circulación?

9. ¿Qué desafíos se le plantean a la CEA, así como a las cartillas en tanto herramienta de apoyo?
10. Como Pedagogas nos interesa indagar, cómo se concibió la pedagogía en el diseño de “*La otra historia*”

## **GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA**

**Yesenia Escobar Espitia (Autora *Mamá Avó*)**

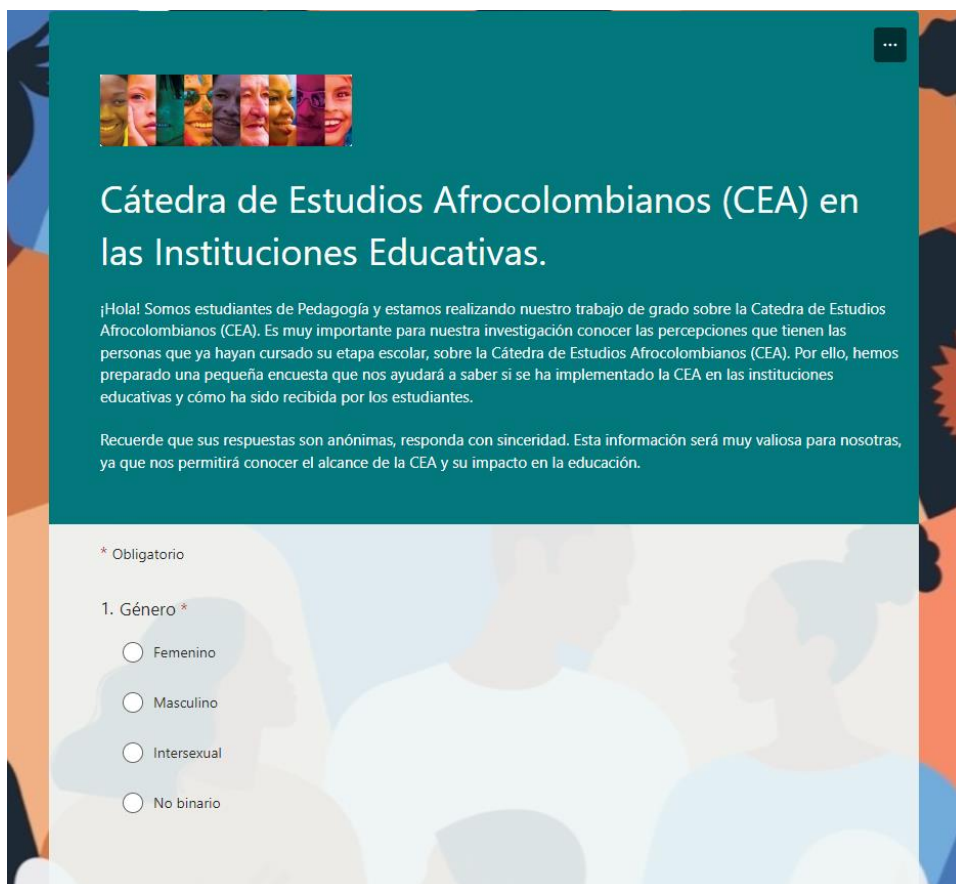
1. ¿Cómo surge el proyecto de creación de cartillas para la CEA?
2. ¿Cómo llegó a ser autora de la cartilla de *Mamá Avó*?
3. ¿Cómo se decidieron las áreas o temáticas centrales de las cartillas?
4. ¿Cómo está pensado el trabajo con las cartillas (edad recomendada)? ¿Es una guía para el docente?
5. ¿Cómo se organizaron metodológicamente las cartillas? ¿Había un equipo o cada autora autónomamente ofrecía una metodología?
6. ¿Encontraron resistencias en el proceso de institucionalizar las cartillas? (Comentar resistencias en el presupuesto y en los agentes de la comunidad educativa).
7. ¿Cómo se interrelacionan las cartillas? ¿Cuál es el punto común?
8. La cartilla *Mamá Avó*, tiene el cuento sobre el cual se desarrolla la cartilla. ¿Cuáles fueron las razones que la llevaron a seleccionar ese texto en concreto? Sabemos que usted es la autora del cuento, ¿El cuento ya había sido publicado o lo escribió para la cartilla de la CEA?
9. ¿Por qué apostar por un texto literario para el trabajo en la CEA?
10. ¿Conoce algunas experiencias o aprendizajes de las y los maestros en torno a la implementación de las cartillas?
11. ¿Cómo entiende *lo común*? (qué es lo común en el campo de la pedagogía).
12. ¿Qué piensa con respecto a quienes consideran que el desdibujamiento de lo común se instala cuando aparecen reivindicaciones como las de género, etnia, entre otras que particularizan algunos contenidos que la escuela pone en circulación?
13. ¿Qué desafíos considera que hay sobre la etnoeducación en el país?

## GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA

### Luz Stella Segura (Profesora que implementa las cartillas de la SED)

1. ¿Qué le ha parecido las cartillas de la CEA como herramienta para implementar la CEA?
2. ¿Cuáles son los aspectos que más le llama la atención sobre los contenidos de las cartillas?
3. ¿Cuáles son los aspectos que menos le llaman la atención sobre los contenidos de las cartillas?
4. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes al trabajar con los contenidos de las cartillas?

### Anexo 2. Encuesta de Catedra de Estudios Afrocolombianos en Instituciones Educativas.



¡Hola! Somos estudiantes de Pedagogía y estamos realizando nuestro trabajo de grado sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Es muy importante para nuestra investigación conocer las percepciones que tienen las personas que ya hayan cursado su etapa escolar, sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Por ello, hemos preparado una pequeña encuesta que nos ayudará a saber si se ha implementado la CEA en las instituciones educativas y cómo ha sido recibida por los estudiantes.

Recuerde que sus respuestas son anónimas, responda con sinceridad. Esta información será muy valiosa para nosotras, ya que nos permitirá conocer el alcance de la CEA y su impacto en la educación.

\* Obligatorio

1. Género \*

Femenino

Masculino

Intersexual

No binario

2. ¿Pertenece a alguno de los siguientes grupos étnicos? \*

Afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros

Indígena

Pueblo Rrom o Gitano

Mestizo

Otro

3. ¿Ha escuchado sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) antes de llenar esta encuesta? \*

Sí

No

4. ¿Recibió formación sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) durante su etapa escolar? \*

Sí

No

5. ¿En qué colegio se graduó? (Si su respuesta a la anterior pregunta fue "Sí", por favor especifique la Institución en la que le enseñaron la CEA). \*

Escriba su respuesta

6. Independientemente de si tuvo conocimiento o no de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en su etapa escolar. ¿Cuáles de las asignaturas que cursó trabajaron temáticas relacionadas a la cultura Afro? \*

Lengua Castellana

Ciencias Sociales

Ética y/o religión

Ciencias Naturales

Matemáticas

Artes

Música

Danzas

Otras

7. ¿Qué temáticas de la cultura afro recuerda que le enseñaron en las asignaturas que seleccionó en la anterior pregunta? Ejemplo: Esclavitud, literatura Afrocolombiana, Historia de África, Religiones Africanas. \*

Escriba su respuesta

8. ¿Cuál es su posición ante la implementación de la CEA en las instituciones educativas?

- De acuerdo
- En desacuerdo
- No sé, me da igual

9. ¿Cree que la CEA es importante para la formación de los Colombianos? \*

- Sí
- No

10. Nos gustaría que nos contara el por qué de su anterior respuesta. (Opcional)

Escriba su respuesta