

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Departamento de las Pedagogías de las Diferencias
y Educación en los Territorios.
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Comunitaria con
énfasis en Derechos Humanos.

Sembrando Saberes Propios:

**La Huerta en la Azotea como una estrategia pedagógica para la justicia
epistémica.**

Tutor trabajo de grado: Profesor Nelson Orlando Sánchez

Presentado por:

Virgelina Caicedo Maquilón 2021253006

Alejandra Rodríguez Cante 2021253039

Jeimmy Paola Rodríguez Ordoñez

2021253040

Bogotá 2026.

Agradecimientos

A ese ser de luz, equidad y cuidado que trasciende las imposiciones y habita en la sabiduría de nuestras madres y ancestras; al Dios que mamita Lucía enseñó a amar desde sus cosmogonías: gracias por ser raíz y brújula en este camino.

A nuestras madres — Queta, Carmenza y Esperanza — por ser cimiento, brújula y refugio; su confianza incondicional, su perseverancia y su amor sostuvieron cada jornada de este proceso; a nuestros hermanos y hermanas, por las palabras de aliento en los momentos de cansancio.

A Carlos Andrés y Lina Marcela, y a Santiago, hijos e hija maravillosos: gracias por comprender nuestras ausencias cuando los compromisos académicos nos distanciaban de su presencia, y por ser nuestras motivaciones más grandes. Este logro es también suyo.

A William y Camilo por su apoyo incondicional, y a Milena, la rectora, quien nos abrió las puertas de la institución, por su compromiso con la educación y por ser parte de lo que aquí se construyó; a las niñas, los niños y las maestras de la Escuela Antonia Santos, por abrir sus puertas y brindarnos la oportunidad de vivir una experiencia invaluable.

A la comunidad del corregimiento El Cabuyal, que nos acogió y nos animó a transitar este camino de formación académica. Gracias por tanto amor y por creer en nosotras.

Virgelina Caicedo Maquilon, Alejandra Rodríguez, Jeimmy Rodríguez.

Epígrafe

*No me quites mis
raíces ni me cambies
el lenguaje, porque
soy como el árbol que
se nutre de su
paisaje.*

*Si me quitas mis
raíces me muero de
soledad, porque ellas
son el cimiento de mi
propia identidad.*

— Mary Grueso Romero (*Del libro: El mar y tú*)

Contenido

Sembrando Saberes Propios: la Huerta en la Azotea como una estrategia pedagógica para la justicia epistémica.	1
Agradecimientos.....	2
Epígrafe	3
Lista de anexos	9
Pág.....	9
Capítulo 1.....	11
Presentación de la investigación	11
1.1. Justificación.....	12
1.2. Objetivos	15
1.2.1.....	15
1.3. Preguntas orientadoras	16
1.4. Contexto de la experiencia investigativa: Corregimiento El Cabuyal.....	17
1.4.1. Ubicación y división geográfica.	17
1.4.3. Composición demográfica.....	20
1.4.4. El Valle del Cauca en el contexto del éxodo rentista	20
1.4.5. Desarrollo socioeconómico y desafíos	23
1.4.6. Cultura e identidad	24
1.4.7. Caracterización de la escuela Antonia Santos	26
1.4.8. Organizaciones comunitarias	32
2. Capítulo 2	35

2.1.	Referentes conceptuales	35
2.1.1.	Injusticia epistémica: El agravio al sujeto y la desautorización de su voz	37
2.1.2.	Racismo epistémico.	40
2.1.3.	Epistemicidio: La sujeción escolar y el silenciamiento de los saberes propios ...	45
2.1.4.	Horizontes para la justicia epistémica.	48
2.1.5.	Cierre teórico	51
2.2.	Encuadre metodológico – enfoque de investigación	54
2.2.1.	Modalidad de investigación	56
2.2.2.	Participantes y herramientas para recoger la información	56
	Participantes:	56
2.2.3.	Organización y análisis de la información.....	59
	Devolución de la información como conocimiento colectivo	60
2.2.4.	Triangulación de la información.....	60
3.	Capítulo 3	63
3.1.	Experiencias y prácticas pedagógicas que evidencian formas de injusticia epistémica	
	63	
	Talleres como una estrategia de recolección de información	72
	Revisión Documental:	74
3.2.	Experiencias y prácticas pedagógicas reproducen el racismo estructural y omiten el reconocimiento de las infancias	76
3.3.	Control del cuerpo como dispositivo racial.....	82
	El Programa de Alimentación Escolar – PAE y la desconexión con el territorio.....	84

3.4. Formas de resistencia, prácticas pedagógicas alternativas o saberes comunitarios.	85
Desinterés indisciplina y lentitud como formas de resistencia en la escuela:.....	89
4. Capítulo 4	90
4.1. La Investigación participativa y el trabajo colectivo.....	90
4.2. ¿Cómo se hizo? Planeación, Territorialización y el "Zumbo de la Cabeza"	92
4.3. Racismo Epistémico, Injusticia y Resistencia	104
¿La huerta sí transforma? La Auto-reparación como Horizonte	106
5. Balance, conclusiones y recomendaciones.....	113
5.1. Balance	113
5.1.1. Reflexiones y aprendizajes encarnados desde nuestra labor	117
5.2. Conclusiones.....	120
5.3. Recomendaciones.....	123
6. Referencias.....	125
Anexos	134
Saberes ancestrales y memoria	137
Cuerpo y expresión	138
Identidad y comunidad	138
Primera actividad: "Semillas que cantan, tamboras que sanan" – Curso 302	140
Segunda actividad:.....	142
Reflexión personal – Mañana.....	149
Jornada de la Tarde con la profe Erika.....	149

Escuchando el Bunde	149
Hablando de instrumentos.....	150
El Currulao y la creación	150
Para cerrar	151
Reflexión	152
Diario de Campo – Día 1 y Día 2.....	152
Día 1 – viaje y llegada a la comunidad	153
Día 2 – reencuentros y primeras observaciones.....	153
Entrevistada	169
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Entrevistada:	170
Relatoría Jueves 2 de octubre	182
Relatoría Jueves 2 de octubre Curso:	184
Actividad con el grupo de tercero de la profe Milena Lugar: Escuela Antonia Santos.....	184
Desarrollo de la sesión.....	188
Participaciones:.....	188

Momentos de exploración corporal y musical	189
Momentos significativos y observaciones.....	190
Reflexión final.....	190
Contexto general de las actividades.....	191
Desarrollo de la actividad	192
Dificultades técnicas.....	193
Conclusiones finales	193
Desarrollo de la actividad	194
Desarrollo de la actividad 1. Introducción y motivación	197
2; reconocimiento de sonidos e instrumentos.....	197
3; experiencia corporal y emocional	198
4; creación colectiva de bailes.....	199
5; cierre reflexivo.....	199
Conclusiones.....	199
Conclusión	203

Lista de tablas

Tabla 1. Proceso de triangulación	62
Tabla 2. FASE I. Planificación y diseño	72
Tabla 3. FASE II. Diálogo	95
Tabla 4. FASE III. Construcción.....	97
Tabla 5. FASE IV. Ejecución: producción y cuidado	98

Tabla 6. FASE V. Evaluación.....	92
---	----

Lista de figuras

Figura 1. Cartelera día del idioma y día del niño.....	70
Figura 2. Fotografía de Jeimmy Rodríguez.....	72
Figura 3. Encuentro pedagógico: Música y plantas medicinales en El Cabuyal	104
Figura 4. trabajo en aula.....	106
Figura 5. Actividad participativa.....	110

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Entrevista liderazgo comunitaria – poblamiento del corregimiento . ¡Error! Marcador no definido.	133
Anexo B. Diagrama de Gantt.....	135
Anexo C. Anexo digital	136
Anexo D. Diario de campo 1	136
Anexo E. Diario de campo 2.....	137

Anexo F. Diario de campo 3.....	138
Anexo G. Diario de campo 4	146
Anexo H. Diario de campo 5.....	151
Anexo I. Diario de campo 6 Diario de campo Virgelina	156
Anexo J. Diario de campo 7	158
Anexo K. Diario de campo 8.....	161
Anexo L. Diario de campo 9.....	164
Anexo M. Guía de entrevista a docente 3.....	168
Anexo N. Guía de entrevista de madres comunitarias	170
Anexo O. Guía de entrevista grupo focal.....	177
Anexo P. Relatorías	181

Capítulo 1

Presentación de la investigación

El presente capítulo constituye el punto de partida de esta praxis pedagógica investigativa, orientada a comprender críticamente las dinámicas escolares que inciden en la reproducción de formas de injusticia epistémica y racismo estructural hacia las infancias afrodescendientes en la Escuela Antonia Santos, ubicada en el corregimiento el Cabuyal, municipio de Candelaria, Valle del Cauca. Se parte del reconocimiento de que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde convergen relaciones de poder, disputas por el saber, memorias colectivas, identidades culturales y posibilidades de transformación social; en tal sentido, resulta necesario analizar cómo determinadas prácticas pedagógicas pueden invisibilizar conocimientos comunitarios, subvalorar experiencias de vida o limitar la participación plena de niñas y niños cuyas trayectorias están profundamente ligadas a la historia afrodescendiente del territorio. El Cabuyal representa un contexto social y cultural de especial relevancia para esta investigación; se trata de una comunidad marcada por profundas raíces afrocolombianas, por la fuerza de la oralidad, la solidaridad familiar, las prácticas agrícolas tradicionales, la gastronomía propia y diversas formas de resistencia comunitaria construidas históricamente frente a la exclusión; sin embargo, también es un territorio atravesado por desigualdades socioeconómicas, problemáticas de violencia, estigmatización externa y limitaciones estructurales que impactan directamente la vida escolar. Estas tensiones hacen visible la necesidad de pensar una educación situada, capaz de dialogar con las realidades locales y de reconocer los saberes que surgen desde la comunidad como fuentes legítimas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el capítulo presenta en un principio la justificación del estudio, sustentando de esta manera la pertinencia académica, social y pedagógica de investigar las

relaciones entre escuela, racismo estructural e injusticia epistémica; posteriormente, se exponen el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales orientan el proceso de indagación hacia la clara identificación de prácticas excluyentes, la comprensión de sus efectos y el reconocimiento de alternativas pedagógicas transformadoras; seguidamente, se exponen las preguntas orientadoras, entendidas como ejes problematizadores que guían la lectura crítica de la realidad escolar y comunitaria.

Por último, se considera pertinente ofrece una caracterización del contexto de la experiencia investigativa, abordando aspectos históricos, sociales, culturales y educativos del Cabuyal, así como una aproximación a la Escuela Antonia Santos como institución central en la memoria y en la vida cotidiana de la comunidad; comprender este escenario resulta fundamental para interpretar los hallazgos posteriores y para proyectar respuestas pedagógicas coherentes con las necesidades del territorio. En consecuencia, este primer capítulo no solo introduce la investigación, sino que sienta las bases conceptuales y contextuales para avanzar hacia una propuesta educativa orientada a la dignificación identitaria, la justicia epistémica y el fortalecimiento de las niñas y niños afrodescendientes.

1.1. Justificación

El presente Trabajo de Grado se fundamenta en una investigación cualitativa en busca de la necesidad de comprender las formas en que el racismo estructural continúa reproduciéndose y naturalizando en los espacios educativos, particularmente a través de la injusticia epistémica que viven las niñas y niños afrodescendientes de la Escuela Antonia Santos, ubicada en el corregimiento El Cabuyal, municipio de Candelaria (Valle del Cauca); como equipo de investigación, nuestras observaciones preliminares, conversaciones con docentes y familias, y el acercamiento directo al entorno escolar nos permitieron advertir que no se trata de situaciones aisladas, sino de dinámicas sostenidas que afectan la

participación, la autoestima y el reconocimiento cultural de las niñas y niños e incluso, un posible borramiento epistémico.

El contexto donde se desarrolla la investigación es en el corregimiento El Cabuyal, éste es un territorio históricamente configurado por la presencia afrodescendiente desde inicios del siglo XX; sin embargo, su desarrollo económico ha sido condicionado por el modelo agroindustrial de la Caña de Azúcar, la concentración de la tierra y la relación laboral desigual con los ingenios que operan en la región; durante las visitas realizadas, encontramos testimonios que ponen en clara evidencia cómo estas condiciones continúan obligando a muchas familias a depender de economías de subsistencia y empleos temporales desde este modelo agroindustrial, afectando no solo su estabilidad material, sino también las expectativas educativas de las nuevas generaciones.

A ello se suma la llegada de población desplazada proveniente de departamentos como Cauca y Nariño, hecho que ha transformado la composición social del corregimiento y ha intensificado tensiones relacionadas con la convivencia, la seguridad y el acceso a servicios básicos; esta realidad territorial influye directamente en las dinámicas escolares, pues muchos estudiantes llegan al aula con experiencias asociadas a la violencia, la movilidad forzada o la inestabilidad del hogar.

De manera específica, nos adentramos en la Escuela Antonia Santos, en este escenario escolar observamos, por ejemplo, cómo saberes cotidianos ligados a prácticas agrícolas, medicinales o culturales son frecuentemente relegados frente al currículo oficial; de esta misma manera algunas expresiones lingüísticas, gestuales o narrativas propias de las niñas y niños afrodescendientes no siempre son reconocidas como portadoras de conocimiento válido; estas prácticas, aunque no necesariamente llegan a ser intencionales,

sin duda reproducen jerarquías raciales históricas del Valle del Cauca y pueden derivar en afectaciones emocionales y educativas en las infancias al negar la validez de sus conocimientos, constituyéndose en una forma de injusticia epistémica, lo cual será explorado en el Capítulo dos (02), a partir de sus dimensiones testimonial y hermenéutica.

Ahora bien, nuestra investigación se orienta a analizar cómo se configuran prácticas de injusticia epistémica en el ámbito escolar y a qué formas de racismo estructural se vinculan; en un primer momento, buscamos identificar situaciones concretas dentro del aula y en las interacciones pedagógicas donde se evidencien silenciamientos, deslegitimaciones o desigualdades en el reconocimiento del conocimiento que aportan las niñas y niños afrodescendientes.

En segundo lugar, adoptamos una perspectiva decolonial que permita comprender no sólo las formas de exclusión, sino también las resistencias presentes en la comunidad; durante el trabajo de campo, es evidente que en El Cabuyal circulan saberes comunitarios que continúan vigentes: prácticas agrícolas transmitidas entre generaciones, uso de plantas medicinales, ritualidades espirituales, narrativas sobre el territorio e incluso, estrategias de cuidado colectivo; estas expresiones culturales constituyen horizontes para pensar la justicia epistémica y deben dialogar con la escuela.

Como aporte práctico, este trabajo de grado propone el desarrollo de la estrategia pedagógica llamada Huerta en la Azotea, concebida de manera colectiva como un espacio de integración entre territorio, memoria, identidad y aprendizaje; es fundamental exaltar que el diseño se sustenta en una Investigación Participativa, garantizando que sea un acto democrático y de justicia epistémica; la Huerta será diseñada conjuntamente con los docentes, los estudiantes, las familias, las mayores y mayores; más que una actividad productiva, la huerta busca convertirse en un escenario donde los saberes ancestrales y comunitarios sean reconocidos, y donde los niños y las niñas fortalezcan su identidad

afrodescendiente mediante experiencias educativas significativas.

Desde un enfoque Crítico-Interpretativo y también desde una metodología de Investigación Participativa, este estudio pretende aportar a la construcción de prácticas pedagógicas más justas, situadas y coherentes con el contexto del Cabuyal, promoviendo la revalorización de los saberes de las infancias y la transformación de los imaginarios que sostienen el racismo estructural.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente se define la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo son las experiencias de injusticia epistémica que reproducen y sostienen el racismo estructural en la escuela Antonia Santos del corregimiento el Cabuyal, municipio de Candelaria – Valle?

1.2. Objetivos

Objetivo general

Analizar participativamente las experiencias de injusticia epistémica que reproducen el racismo estructural en la escuela Antonia Santos del corregimiento el Cabuyal -municipio de Candelaria, Valle- con el propósito de co-crear una estrategia pedagógica que contribuya a su desnaturalización y al fortalecimiento identitario de las niñas y los niños afrodescendientes.

- Objetivos específicos

1.2.1.

- Identificar las situaciones o manifestaciones de injusticia epistémica presentes en las prácticas pedagógicas y las interacciones escolares (pedagógica y convivencial), en la escuela Antonia Santos del Cabuyal.
- Comprender las formas en que dichas manifestaciones contribuyen a la reproducción del racismo estructural y a la deslegitimación de los saberes, experiencias e identidades de las niñas y los niños afrodescendientes.
- Reconocer las resistencias, prácticas pedagógicas y saberes comunitarios que surgen como alternativas frente a las dinámicas de exclusión y silenciamiento epistémico.
- Diseñar la estrategia pedagógica Huerta en la Azotea como posibilidad educativa para enfrentar las prácticas de injusticia epistémica presentes en la escuela Antonia Santos del Cabuyal, especialmente aquellas vinculadas al silenciamiento de voces y sentires de las infancias.

1.3. Preguntas orientadoras

En consonancia con los objetivos descritos anteriormente, las preguntas que orientan esta investigación son las siguientes:

¿Qué experiencias y prácticas pedagógicas evidencian formas de injusticia epistémica en la escuela Antonia Santos del Cabuyal?

¿De qué manera estas experiencias y prácticas pedagógicas reproducen el racismo estructural y omiten el reconocimiento de las infancias?

¿Qué formas de resistencia, prácticas pedagógicas alternativas o saberes comunitarios surgen frente a las dinámicas de exclusión y silenciamiento epistémico en la escuela?

¿Cómo la estrategia pedagógica Huerta en la Azotea puede contribuir a superar el racismo estructural y fortalecer rasgos identitarios y epistémicos de las niñas y los niños afrodescendientes?

1.4. Contexto de la experiencia investigativa: Corregimiento El Cabuyal

1.4.1. Ubicación y división geográfica.

El Cabuyal está situado en la jurisdicción del municipio de Candelaria, en el departamento del Valle del Cauca; se localiza aproximadamente a 15 kilómetros al sureste de la cabecera municipal y a unos 25 kilómetros al sur de la ciudad de Cali; en términos geográficos, esta zona limita al norte con el corregimiento de Villagorgona y la cabecera municipal de Candelaria; también en la zona sur con el corregimiento El Tiple; al este con El Carmelo y al oeste con la cuenca del río Cauca; su ubicación estratégica lo ha conectado históricamente con las principales rutas comerciales de la región.

El territorio se divide políticamente en las veredas La Solorza, Las Cuarenta, La Albania, Tres Tusas, El Tuno, Las Cañas, Coríntico, Bella Vista y La Mereja; la vereda La Solorza, siendo esta casi tan antigua como El Cabuyal, conserva un aire tranquilo, con viviendas dispersas entre cultivos de pan coger, aunque rodeadas de extensos cañaduzales; carece de servicios básicos de acueducto y alcantarillado, aunque cuenta con energía eléctrica.

1.4.2. Fundación

La memoria del poblamiento del corregimiento, de acuerdo con el relato que se ha

transmitido de generación en generación, es la siguiente:

(...) Era la época en que, aunque los padres seguían esclavos, los niños nacían libres, porque ya había habido la ley de libertad de vientres. O sea, sí, pero esa esclavitud fue la abolición a medias en esa época, ¿no? Hasta el año 1993 con la ley 70, que ya la esclavitud es abolida realmente. Entonces la abuela Apolinaria Viáfara nació libre, pero como era una bebé, pues no podía, tenía que esperar que cumpliera la mayoría de edad para ella decidir si se quedaba trabajando en la plantación o si seguía, si se abría camino por la vida. (...) Era muy difícil, ¿no? Muy difícil, supremamente difícil, porque era tiempo todavía de esclavitud y éramos, pues la raza nuestra, la raza negra, los africanos, los sin tierra, los sin nada, por acá nada, nada, absolutamente nada. Entonces, pues yo me imagino que ellos la pensaban más de una vez para poder decidir. Pero los padres, sí, los de ella la animaron a que se fuera, a que volara, a que fuera libre. Entonces al hacerlo llegó a estas tierras, a la que hoy es Cabuyal, y acá encontró mucha mata a las que se les llama la cabuya o fique, que es el origen del nombre del pueblo, ¿no? Una planta que se llama cabuya..., ¹

De acuerdo con este testimonio este corregimiento empezó a ser poblado en la segunda década del siglo XIX. El municipio de Candelaria fue erigido como caserío por Sebastián de Belalcázar en 1545 y constituido como municipio de manera oficial el tres (3) de febrero de 1864. Sin embargo, esta memoria del poblamiento carece de mayor atención por la historia oficial y a la historia oral no se le da la debida importancia. De allí que lo expresado por la lideresa resulte relevante para la reconstrucción de este proceso histórico en un territorio poblado mayoritariamente por familias afrodescendientes. La fundación del

¹ Este fragmento corresponde al testimonio ofrecido por una lideresa fuente primaria de esta investigación que solicito que no se hiciera pública su identidad. (Anexo A)

corregimiento se remontaría, al parecer, a los principios del siglo XX, inmediatamente después de la Guerra de los Mil Días (1899–1902); las familias pioneras fueron las de Apolinaria Viáfara y José María Lucumí, originarias del entonces conocido como el departamento del Gran Cauca, quienes se asentaron en el territorio estableciendo allí sus viviendas. Así, lo manifiesta el PEC de la institución educativa en el que se lee:

Esta versión de la historia está en proceso de revisión y reevaluación ya que al indagar no se encuentra ninguna referencia sobre la existencia de Apolinaria Viáfara o José María Lucumí; en un trabajo de grado de Maestría en historia de la Universidad del Valle se nombra Apolinaria Peña Viáfara; esto lleva a suponer, que la anterior referencia fundacional ha pasado de generación en generación, sin soporte documental concreto más allá del saber popular.

(2024; p.15)

Estas dos referencias a la fundación del corregimiento permiten evidenciar de manera clara una tensión entre la memoria histórica comunitaria y el relato institucional oficial; mientras la narración de la lideresa comunitaria se fundamenta en la oralidad, la experiencia vivida y la transmisión intergeneracional de los saberes afrodescendientes, la versión institucional se presenta como un discurso que, aunque reconoce estas memorias, las sitúa en un proceso de revisión y reevaluación, lo cual introduce una cierta duda o jerarquización sobre su legitimidad; esta es una situación que permite identificar una disputa por la producción de la verdad histórica, en la que el saber oficial ha tendido a ocupar una posición de autoridad bloqueando o suspendiendo la indagación sobre las raíces que se expresan en los relatos comunitarios, generando así una tensión entre memoria, reconocimiento y validación del conocimiento situado en el territorio.

1.4.3. Composición demográfica

La población del Cabuyal ha venido manteniendo una significativa presencia afrodescendiente, conformada por familias que llegaron del litoral Pacífico y trajeron consigo sus costumbres, su música y sus formas de vida; con el paso del tiempo, también se asentaron familias provenientes de otras regiones del país, lo que dio al territorio una diversidad cultural visible en sus celebraciones y en la organización comunitaria.

En cuanto a la caracterización poblacional, la comunidad afrodescendiente es reconocida como un grupo prioritario en el enfoque diferencial que implementó el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2018, el cual incluyó preguntas de autorreconocimiento y territorialidad étnica (DANE, 2021); esta realidad se ve reflejada en los hogares donde es muy común ver a varias generaciones compartiendo el mismo techo; una red de apoyo conformada por padres, madres, hijos, hijas, abuelos, tíos y primos que le dan vida a la comunidad; de modo pues que comprender su geografía permite entender también las dinámicas sociales y organizativas que la caracterizan hoy.

1.4.4. El Valle del Cauca en el contexto del éxodo rentista

Basándonos en lo consignado en los estudios del Centro Nacional de Memoria Histórica, el desplazamiento forzado en Colombia está ligado a intereses rentistas y disputas por el control territorial, lo que ha provocado la concentración de población en grandes ciudades y capitales departamentales; en este marco, el Valle del Cauca cumple un papel dual; es simultáneamente una región expulsora y receptora de víctimas; cabe destacar que el Andén Pacífico Sur, que abarca los departamentos de Cauca, Nariño y Valle del Cauca, ha sido identificado como una de las regiones más expulsoras del país durante el periodo comprendido entre 2005 y 2014; así pues, el recrudecimiento de la violencia y las disputas territoriales en

departamentos vecinos, donde se trasladaron cultivos de coca, de un modo u otro explican el aumento en la cantidad de personas forzadas a huir; esta movilidad se dirige con frecuencia hacia los centros urbanos del Valle del Cauca (Centro Nacional de Memoria Histórica[CNMH], 2014).

Dos puntos concentran la atención en esta tragedia humanitaria; por un lado, Cali como centro receptor, vale la pena destacar que hasta el 31 de diciembre de 2014, había recibido 140.751 personas desplazadas, equivalentes al 1,8 % del total nacional; y por otro lado Buenaventura como epicentro de la crisis: catalogada como una de las zonas más críticas del país, sufre desplazamientos asociados a la disputa por el control de los puertos naturales estratégicos para el tráfico de drogas, armas y personas; además de recibir población de otros municipios, enfrenta un desplazamiento intraurbano sostenido; este contexto explica por qué el flujo de personas desplazadas hacia localidades como el Cabuyal es una manifestación directa de las lógicas de expansión de la violencia que ocurren en el suroccidente y de la urbanización forzada que concentra víctimas en los centros poblados del Valle del Cauca (CNMH, 2015).

El Cabuyal se caracteriza por su riqueza cultural y sus fuertes lazos comunitarios; sin embargo, se ha convertido en un escenario de diversas manifestaciones de violencia que reflejan tensiones sociales, económicas y políticas del territorio; estas violencias no están limitadas únicamente a las de género, sino que incluyen fenómenos como el microtráfico, el narcotráfico y los conflictos entre grupos ilegales que disputan el control de ciertas zonas rurales; el corregimiento ha sufrido el impacto del conflicto armado y la delincuencia, lo que ha generado desplazamientos forzados y un incremento de la violencia entre bandas criminales (CNMH, 2015).

El desplazamiento forzado desde departamentos vecinos como Cauca y Nariño ha

exacerbado los problemas de convivencia y seguridad en el Cabuyal, que actúa como comunidad receptora; frente a este panorama, la población continúa buscando formas de resistencia y afirmación identitaria afrodescendiente, ofreciendo a niñas, niños y jóvenes caminos distintos a los de la violencia (CNMH, 2015). De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2014), “Patrones y campesinos: tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960 – 2012), el Valle del Cauca ha sido históricamente un territorio atravesado por dinámicas de poder y control territorial ligadas al narcotráfico; municipios como Candelaria han sufrido los efectos de una “nueva territorialidad de la violencia” que ha fragmentado los lazos comunitarios y debilitado las redes de apoyo social; en el caso del Cabuyal, estas dinámicas terminan reflejándose en el aumento de enfrentamientos armados, homicidios y hechos de inseguridad asociados al microtráfico (Palacios Cortez, 2024).

La Alcaldía Municipal de Candelaria ha llegado a reconocer que existe un incremento de la violencia en el corregimiento, donde los conflictos entre bandas y las economías ilegales han generado temor, afectando la convivencia y el sentido de pertenencia territorial; a ello se suman problemáticas estructurales como la pobreza, la falta de oportunidades laborales y la limitada cobertura institucional, que profundizan la vulnerabilidad social, de manera especial entre mujeres, jóvenes, niñas y niños. (Palacios Cortez, 2024).

En las visitas al corregimiento, se logró evidenciar entre otras cosas, que estos conflictos han permeado a la comunidad, afectando principalmente a la población joven; en la Escuela Antonia Santos, niñas, niños, maestros y familias tienden a naturalizar estas violencias, lo que limita la posibilidad de imaginar realidades distintas; además de ello, se observan dinámicas de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, síntomas de problemáticas estructurales más amplias como el desempleo, la escasa oferta educativa

superior y la débil presencia estatal; en tal sentido, la escuela no solo enseña: también acompaña; las aulas se han convertido en espacios de refugio donde se intentan sanar las heridas del conflicto; comprender las violencias presentes permite reconocer la urgencia de una educación comunitaria que fortalezca la memoria colectiva y promueva relaciones más justas y solidarias (Molina Ramos, 2024).

1.4.5. Desarrollo socioeconómico y desafíos

El corregimiento del Cabuyal ha tenido un desarrollo económico históricamente limitado, determinado por la expansión de los monocultivos de Caña de Azúcar en el Valle del Cauca y la concentración de la tierra en manos de grandes ingenios; esta estructura productiva ha generado relaciones laborales desiguales y una marcada dependencia económica hacia el trabajo temporal en el corte de caña o en actividades agrícolas estacionales.

La mayor parte de las familias vive en condiciones de economía de subsistencia, combinando el trabajo en los ingenios con pequeñas huertas o cultivos de pancoger; el acceso al empleo formal es reducido y la oferta de formación técnica o profesional es casi inexistente, lo que limita la movilidad social de jóvenes y adultos.

A ello se suma la falta de infraestructura pública adecuada, de manera especial en vías, saneamiento y servicios básicos, lo que obstaculiza el desarrollo local; en sectores como La Solorza o Tres Tusas, las viviendas son dispersas, con servicios deficientes de acueducto y alcantarillado, aunque con cobertura de energía eléctrica; la economía del territorio también se ve afectada por la inestabilidad de precios agrícolas, la pérdida de suelos fértiles y la escasa tecnificación de la producción; estos factores han impulsado la migración hacia zonas urbanas, debilitando los lazos comunitarios y familiares.

Vale la pena destacar que, en los últimos años, se ha evidenciado un aumento bastante significativo de la informalidad y el desempleo juvenil, lo que ha expuesto a

adolescentes y jóvenes a riesgos asociados con el microtráfico, la violencia de pandillas y el reclutamiento por economías ilegales; no obstante, persiste aún una resistencia comunitaria que busca recuperar las prácticas agrícolas tradicionales, el trabajo solidario y el sentido de pertenencia territorial.

1.4.6. Cultura e identidad

Yo no soy yo... soy mi comunidad, soy el Pacífico en todo su esplendor; soy la tradición oral de mis ancestros que nos educaron de generación en generación, inculcándonos enseñanzas y valores para vivir en paz y en comunidad.

— Mary Grueso Romero (Del poema: *No soy yo*)

El Cabuyal es un territorio profundamente marcado por la identidad afrodescendiente; su cultura se expresa en las fiestas patronales, la música del currulao, la cocina tradicional y las prácticas de solidaridad vecinal; se destaca que la memoria colectiva se transmite mediante la oralidad, las historias familiares y las celebraciones religiosas que mezclan elementos católicos con espiritualidades ancestrales.

Estas manifestaciones culturales, sin embargo, han enfrentado procesos de invisibilización y racismo estructural, tanto en el ámbito social como en el educativo; se exalta que las narrativas dominantes suelen minimizar los aportes afrodescendientes a la historia del Valle del Cauca, mientras que en la escuela predominan currículos que privilegian una visión eurocéntrica del conocimiento; dejando lo afrocolombiano para “días especiales” Tal como lo afirma uno de los docentes entrevistados para este trabajo de

grado:

(...) Más que todo se le apunta, se les dejan los saberes como de los afrodescendientes y aquí se celebra lo del afrocolombianidad, donde nos distribuimos lo de las regiones naturales de Colombia, entonces cada grupo se encarga, una de las danzas, otro de las plantas medicinales, otro de los platos típicos, así nos vamos distribuyendo; y se hacen carteleras, también a la institución nos invitan como a un foro educativo; pero vamos los docentes simplemente, los estudiantes no van. Y el maestro que da el área de sociales, que trabaja las temáticas.

P: ¿Sólo en el de sociales?

R: En el de sociales y el día del 21 de mayo que se hace la celebración.

P: ¿Y por qué en fechas importantes? ¿Por qué durante el año sólo se habla de afrocolombianidad en fechas importantes?

R: Pues no sé si es por los espacios, no sé, por tantas cosas, por tantas actividades que toca hacer en el aula de clase, entonces puede ser por eso; porque inclusive antes se daba una semana, una semana para eso, pero le fueron disminuyendo y quedó reducido a un solo día.

P: ¿Y ahí cómo se organizan?

R: Como lo que se decía, carteleras; se hacen carteleras, se realizan bailes, muestras gastronómicas, de pronto como coplas, dichos, cositas así; y bueno, es que digamos que parte de la observación vimos que como lo alusivo, por ejemplo, al día del idioma y demás, siempre hay referentes, como Miguel de Cervantes Saavedra. (Anexo C)

En este contexto, vale aclarar que la Escuela Antonia Santos del Cabuyal, representa un espacio clave para la reafirmación identitaria y la justicia epistémica; a través de proyectos comunitarios, los docentes y también los estudiantes han comenzado a reconocer los saberes locales como fuentes legítimas de aprendizaje. Iniciativas como la estrategia pedagógica Huerta en la Azotea se han convertido en oportunidades para vincular la educación con la vida cotidiana, la ecología y la memoria ancestral.

1.4.7. Caracterización de la escuela Antonia Santos

¡Qué linda y tierna es mamá Avó! También cuán sabia es; en su cabeza de algodón guarda como un tesoro, los cantos, cuentos e historias que narra con gran placer; y eso que, a ella, jamás, nadie le enseñó a leer”

(Escobar Espitia, s.f., *Mamá Avó*, Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA).

La Escuela Antonia Santos ocupa un lugar central en la vida del corregimiento el Cabuyal, en tanto que, mucho más que una institución educativa, ha sido considerada como un espacio de encuentro, memoria y tejido comunitario para varias generaciones, se exalta entonces que su historia está profundamente entrelazada con las trayectorias familiares de la mayoría de los habitantes: por sus salones y pasillos han pasado abuelas, abuelos, madres, padres, hermanos, tías, primos, hijas, hijos, sobrinos y las nuevas generaciones que hoy continúan estudiando allí; dicha continuidad intergeneracional le otorga a la escuela no solo un valor educativo, sino también simbólico y afectivo, convirtiéndola en uno de los pilares más sólidos del territorio.

Para comprender cómo se creó la escuela en el corregimiento retomamos la narración de una lideresa comunitaria, abuela que hace parte de la comunidad educativa. quién a través de su memoria histórica relata los acontecimientos que dieron origen a este proceso; bajo esta mirada la entrevista señala que la idea de crear la escuela emerge ante la necesidad de educar a los niños de la comunidad, quienes en ese momento eran numerosos debido a que las familias eran demasiado grandes:

(...) la primera escuela fue nuestros mismos ancestros; y otro que recuerdo que enseñaba era el finao Julio Mosquera. Y luego ya nace la idea de una escuela acá, porque la escuela Antonia Santos tiene una cantidad de tiempo que uno ya ni recuerda; es vieja, vieja, vieja.²

La institución educativa nace entonces como una propuesta comunitaria impulsada por los primeros ancestros del territorio, quienes se organizaron para invadir y recuperar terrenos que, para ese momento ya habían pasado a ser propiedad de algunos colonos; en dichos predios se fundó una hacienda llamada Calamar, la cual hasta la actualidad posee gran parte de las tierras que antes pertenecían a toda la comunidad del Cabuyal; de acuerdo con las narraciones de la fuente entrevistada, estas tierras fueron despojadas, valiéndose de su poder y de la ingenuidad de algunos de los habitantes; y señala además que ellos tienen una deuda muy grande con sus ancestros; pero muy poco colaboran con la comunidad.

En tal sentido, fue así como lograron la primera escuela que fue en la vereda La Solorza, en una casita de bahareque, ahí los profesores eran de la misma comunidad. Continúa narrando el hecho de que sus ancestros enseñaban lo que ellos podían, porque en las plantaciones, no tenían derecho ni siquiera a aprender a leer y los que aprendían a

² El fragmento hace parte de la entrevista realizada con una lideresa comunitaria que insistió en que no se revelara su nombre directamente. (Anexo A)

leer lo hacían a escondidas; en incontables ocasiones cuando los encontraban aprendiendo, o sabiendo leer los castigaban, porque no tenían derecho a nada, e incluso los mataban por querer educarse; a pesar de todo eso, de alguna manera aprendieron a leer y ya lo fueron transmitiendo de generación en generación; señala con orgullo que sus ancestras eran unas guerreras porque:

Ellos no solo nos educaron a nosotros en cuanto a letras, también nos educaron en cuanto a principios y valores; yo recuerdo que mi mamá nos sentaba allí, teníamos pobreza absoluta, pero ella nos sentaba allí y nos decía las buenas personas son así, así, así. O sea, servirle al prójimo, amar a Dios, temer a Dios, nos enseñaron todo eso; encima de eso nos enseñaron a leer, a escribir, y nos enseñaron en unas mesitas que había que eran de esterilla, porque había mucha guadua por acá, ¿no? Había mucha guadua y había muchos animales, había animales salvajes.

Nos enseñaron a sentarnos a la mesa, cómo se coge un cubierto, cómo portarse ustedes ante la gente; cómo acomodarse a la mesa, y todo eso nos enseñaron; de manera que nosotros crecimos muy pobres, pero a la vez muy ricos.

(...) ellas nos enseñaron a pescar; nos enseñaron a coger los pescados con las manos³.

A partir de este proceso y en la búsqueda de dar cumplimiento a la ley 70 de 1993, la cual establece el reconocimiento de la identidad cultural y la autonomía educativa de las comunidades negras para fortalecer sus propios recursos de interpretación, el PEC (Proyecto Educativo Comunitario), de la institución recoge una apuesta por la formación

³ El fragmento hace parte de la entrevista realizada con una lideresa comunitaria que insistió en que no se revelara su nombre directamente. (Anexo A)

integral, la convivencia y la articulación con el territorio; aunque su orientación es general, en la práctica se ha buscado un equilibrio entre la educación formal y el reconocimiento de las dinámicas culturales propias de la comunidad afrodescendiente; se exalta que un desafío central es que persisten los efectos del currículo homogeneizador y la influencia de discursos que reproducen lógicas coloniales que invisibilizan los saberes locales; esta invisibilización de saberes constituye un caso de Injusticia Hermenéutica, la cual ocurre cuando “una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales” (Fricker, 2017, p. 10).

Un punto a resaltar es el papel de la rectora María Milena Medina, quien, pese a no ser originaria del corregimiento, ha construido un compromiso sostenido con las infancias y con los procesos educativos del territorio; su labor ha implicado enfrentar retos, tensiones e incluso amenazas, pero ha mantenido una postura firme en defensa de la educación pública y de la escuela como espacio de protección; bajo su liderazgo han pasado diferentes docentes, todos y cada uno de ellos con diversos enfoques y experiencias, cuyos aportes también han enriquecido el proceso educativo; se destaca que la escuela cuenta con un equipo directivo reducido y un cuerpo docente que asume múltiples roles, tal como ocurre en la mayoría de las instituciones rurales; la participación de las familias es fundamental en la dinámica institucional, tanto en el gobierno escolar como en la toma de decisiones cotidianas.

En el desarrollo de la práctica pedagógica se observan tensiones entre los lineamientos curriculares oficiales y las necesidades culturales de la comunidad, pero no se percibe el origen de estas. Sin embargo, la escuela ha avanzado en integrar proyectos de lectura, convivencia, medio ambiente y, en algunos casos, expresiones culturales de la comunidad afrodescendiente; ante esta situación, cabe anotar que existe un deseo

creciente (de manera especial entre docentes jóvenes y líderes comunitarios) de fortalecer un currículo más propio, que permita a las infancias reconocerse en su cultura, su historia y sus prácticas ancestrales. En la entrevista realizada a uno de los docentes de la institución, escuchamos que:

Bueno, entonces allí sería un trabajo como a manera de proyecto, donde pues como docentes estaríamos dándole la inducción a los estudiantes, primeramente, luego involucraríamos a la familia involucrándolos como manualmente y que ellos puedan hacerse partícipes de todo lo que estamos haciendo acá; eso podría ser la articulación.

P: ¿Y si la vez real, o sea, si consideras que hay padres, familias?

R: Creo que sí; de pronto no vamos a decir todos en un 100%, pero creo que sí. ¿Por qué digo creo que sí? Porque ahorita ustedes nos hablaban de fechas especiales; cuando implementamos alguna actividad en fechas especiales, vemos que hay unas mamás, que hay unos acudientes muy comprometidos y si bien no los tenemos a todos, vemos que la gran mayoría nos colaboran en esa parte; entonces hemos podido articular ello; si ya lo ponemos como en un plan comunitario, desde luego que también se les haría consciente y se les haría también como una parte de capacitación, para que los papás se den cuenta que ellos puedan estar articulados en todo el proceso académico de sus estudiantes, de sus acudidos. (Anexo C)

Por otra parte la infraestructura es modesta y presenta diversas limitaciones, propias del contexto rural en el que se encuentra, las cuales están relacionadas al acceso restringido de recursos económicos; si bien en los últimos años se han hecho mejoras significativas y necesarias en espacios como los baños, el restaurante escolar y algunos salones de clase que contribuyen al bienestar básico de los y las estudiantes, posibilitando de este modo un ambiente más digno para sus experiencias educativas, siguen existiendo

muchas necesidades importantes, entre ellas se destaca la falta de espacios adecuados para la recreación, la ausencia de aulas especializadas, una limitada dotación tecnológica y también la escasez de materiales pedagógicos adecuados y acordes con sus necesidades educativas; aun así, la escuela se mantiene funcional y acogedora.

Con relación a los proyectos institucionales, la escuela ha realizado diversos proyectos pedagógicos de carácter transversal vinculados principalmente al cuidado del ambiente, el fortalecimiento de la lectura y el fomento de la convivencia; asimismo la institución ha participado en procesos culturales locales, que han permitido cierto acercamiento a las expresiones comunitarias y su entorno sociocultural; sin embargo esta participación no siempre se ha realizado de manera sistemática; en tal sentido se evidencia la necesidad de fortalecer de manera urgente proyectos relacionados con la identidad afrodescendiente, la memoria histórica y el reconocimiento de saberes.

En este contexto se hacen visibles diversas tensiones y desafíos en las que se encuentran: brechas educativas persistentes entre lo rural y lo urbano que no solo se evidencia en lo material sino también en lo epistémico y cultural; la falta de incorporación real de saberes propios con enfoques interculturales genera expresiones de injusticia epistémica que afectan la voz y la experiencia de las infancias afrodescendientes; de esta misma manera Influencias externas (incluidas políticas públicas y enfoques técnicos estandarizados) limitan el desarrollo de un currículo situado y culturalmente significativo; bajo este contexto se hace evidente la necesidad de formación docente continua en interculturalidad, estudios afro y decoloniales así como atender las carencias presentes de materiales pedagógicos e infraestructura que inciden en las dinámicas educativas cotidianas; a pesar de estas dificultades, existe un arraigo comunitario fuerte que sostiene la escuela y la impulsa a transformarse.

La Escuela Antonia Santos es entonces ante todo, un espacio de profunda memoria colectiva puesto que su historia revela las desigualdades que han atravesado a El Cabuyal, pero también la capacidad de resistencia, organización y amor comunitario que ha permitido que el territorio siga educando a sus propias generaciones; reconocer su importancia implica también reconocer la urgencia de transformar las prácticas, desmontar las lógicas coloniales que persisten y fortalecer procesos que dignifiquen la identidad afrodescendiente desde las infancias; así pues, este trabajo de grado se inscribe en esa apuesta: contribuir, desde el afecto, la reflexión crítica y el compromiso comunitario, al fortalecimiento identitario y a la justicia educativa que la escuela y su comunidad merecen.

1.4.8. Organizaciones comunitarias

—
 “Traigo la sonrisa amplia de mi gente acogedora y sincera y mi caminar es un toque de marimba que heredé de mis ancestros”.

— Marga López Díaz, Poema del Pacífico soy (del libro Cuando los ancestros llaman).

La comunidad cuenta con varias estructuras organizativas, entre ellas la Junta de Acción Comunal, grupos de la tercera edad, madres comunitarias, juez de paz y diversos consejos comunitarios afrodescendientes; entre los más representativos se encuentran el Consejo Comunitario de la Comunidad Negra “Afro Cabuyal” y el Consejo Comunitario “Un Mejor Mañana”; estas organizaciones permiten evidenciar de manera clara que, a pesar de las dificultades, la población mantiene viva su capacidad de autogestión y solidaridad; son estructuras comunitarias que trabajan por la preservación del territorio y las tradiciones; estas organizaciones de base buscan entonces lograr mejoras en las condiciones de vida y reivindicar derechos colectivos.

El Cabuyal es un territorio con profundas raíces afrodescendientes, donde la solidaridad, la oralidad, la música, la espiritualidad, los vínculos familiares y el sentido comunitario son elementos constitutivos de la vida cotidiana. Quien llega al corregimiento suele destacar la amabilidad, la alegría, la nobleza y el compromiso cívico de sus habitantes. La relación entre comunidad y escuela es estrecha: las familias participan activamente y reconocen la institución como un espacio propio; la historia educativa de las cabuyaleñas y cabuyaleños promedio, está marcada por esta escuela; es un lugar que acoge la memoria afectiva y cultural de la mayoría de sus habitantes.

Sin embargo, a pesar de esas grandes fortalezas, este mismo territorio ha sido objeto de históricas desigualdades estructurales que afectan a las comunidades afro-rurales en Colombia; a pesar de los avances, persisten brechas educativas, económicas y socioculturales que dialogan con la exclusión, aún presente en muchas instituciones públicas (Rojas y Castillo, 2005); así pues, la pobreza estructural y la exclusión social hacen que muchas familias vivan con ingresos por debajo del salario mínimo, dependiendo del trabajo informal o del jornal agrícola; esta falta de estabilidad genera vulnerabilidad social, también se refleja en el campo educativo, donde la cobertura y calidad son limitadas; como resultado, se exponen altos índices de deserción en la educación secundaria; además de ello, la necesidad de incorporarse rápidamente al campo laboral para mejorar los ingresos familiares provoca una baja continuidad hacia la educación superior DANE (2022). Frente a este panorama, la inseguridad y las problemáticas locales en el corregimiento El Cabuyal, refuerzan prejuicios raciales y sociales que terminan afectando directamente en el ambiente escolar. En la práctica, esta situación se traduce en baja autoestima y desinterés escolar por parte de los estudiantes. Esta realidad local refleja lo que Ocoró Loango (2016) evidencia a nivel estructural al señalar la existencia de un "racismo epistémico" y un "epistemicidio de los saberes" en el sistema educativo. Según la autora, la escuela

históricamente ha reproducido estereotipos culturales que consolidan un orden desigual, lo cual termina "minando el desarrollo de su identidad cultural" (p. p.36. 44).

Frente a lo descrito anteriormente, la escuela se constituye en un escenario de resistencia y reconstrucción simbólica, donde los procesos educativos pueden reorientarse hacia la justicia epistémica y la afirmación de las identidades; la Huerta en la Azotea emerge, así como una alternativa pedagógica que integra saberes ancestrales, prácticas ecológicas y participación comunitaria, permitiendo a las niñas y los niños ser protagonistas de su propio aprendizaje; el contexto descrito revela la necesidad de que la escuela asuma un rol protagónico en la reconstrucción del tejido social; la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover la reconexión entre conocimiento, territorio y memoria colectiva.

La estrategia Huerta en la Azotea, facilita que el cultivo de la tierra -incluso en espacios reducidos- se convierta en un acto de resistencia frente al olvido, el desarraigo y la deshumanización; a través de ella, las niñas y los niños aprenden sobre biodiversidad, alimentación saludable, sostenibilidad y espiritualidad, a la vez que reafirman su identidad afrodescendiente y su vínculo con la comunidad; de esta manera la educación se convierte en una herramienta para enfrentar las injusticias epistémicas, transformar las relaciones de poder en el aula y generar prácticas pedagógicas más inclusivas y decoloniales.

2. Capítulo 2

Referentes conceptuales y encuadre metodológico

2.1. Referentes conceptuales

En este capítulo buscamos abordar el racismo estructural más allá de una formalidad académica, pues está enraizado en el mismo sistema educativo nacional y por ende en las prácticas de los y las docentes, tal como lo comprobamos en la investigación desarrollada para este trabajo en el corregimiento El Cabuyal, del municipio de Candelaria, Valle del Cauca, que nos arrojó, como uno de los primeros resultados, que para las y los educadores la reivindicación de las memorias de la población afrodescendiente en Colombia, el enaltecer y dignificar sus conocimientos y todo lo que le aportan al Mundo desde su sabiduría, la reducen a organizar momentos festivos en fechas puntuales con las cuales se pretende resaltar los derechos y superar las violaciones que aún se siguen cometiendo en contra de la población afrodescendiente.

Con lo cual dejan de lado siglos de lucha por la libertad, por el reconocimiento de sus plenos derechos políticos y sociales, debido a esto se organizaron movimientos que con presión y reclamos sustentados, lograron cambios en la jurisprudencia y que se incluyeran en el orden constitucional y por orden de esta se emanaran nuevas leyes, como la ley 70 de 1993⁴; por lo tanto, no se pueden afirmar derechos si estos se dejan a fechas especiales, que al pasar de los años, se volverán parte del paisaje de las celebraciones que

⁴ La Ley 70 de 1993, conocida también como la Ley de Negritudes, es una norma colombiana que reconoce la propiedad colectiva de las comunidades afrocolombianas sobre sus tierras ancestrales. Además, tiene como objetivo proteger la identidad cultural, fomentar el desarrollo económico y social de estas poblaciones, y garantizar la igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad local.

en algunas semanas se hacen en nuestros centros educativos.

Por el contrario la tarea constante que debe primar en las entidades educativas y en todo el sistema nacional de educación, es reconocer que el racismo implica entender que la escuela no es un espacio neutro, donde el docente necesariamente debe tomar posición, pues se haya en un lugar de encuentro donde convergen diferentes pensamientos, y que la educación ha de arriesgar y luchar por avanzar sobre los parámetros eurocentristas establecidos y de las delimitaciones convencionales; es de allí mismo de donde resultan también situaciones de injusticias, que imponen qué saberes son válidos y cuáles son excluidos; en este sentido el racismo estructural actúa como un molde invisible que condiciona intensamente la forma en que las infancias son vistas por el sistema de enseñanzas, y, motivo de este análisis, es cómo ellas mismas construyen y habitan su propia identidad; entendiendo, que las aulas no deben ser usadas como espacios de adoctrinamiento, sino como lugares donde la diversidad y las diferentes epistemologías se hacen visibles, sean respetadas y valoradas, como parte del trabajo que de manera sistemática se debe hacer para superar el colonialismo que por siglos han instaurado las epistemologías hegemónicas; por tanto, el aula, como espacio de construcción, es también un lugar de deconstrucción, de descolonización en el sentido que son apuestas educativas orientadas a cuestionar el currículo explícito; su apuesta es desafiar esos modelos de enseñanza que orientan hacia la invisibilización de los conocimientos propios y de las formas de vivir de las comunidades que han sido marginadas históricamente.

Y estas apuestas teóricas tienen enorme asidero en procesos como la Escuela Antonia Santos del corregimiento el Cabuyal, pues las comunidades afrodescendientes han sido vulneradas al negarles la validación de sus saberes, lo que las limita debido al perjuicio que se ejerce sobre ellas, llevándolas a que naturalicen los silenciamientos de sus narrativas, que las reprime al momento de compartirlas, negándoles el derecho de aportar

en la construcción de conocimiento desde sus visiones y cosmogonías; con esto, se causa una lesión en la construcción de su identidad porque las cohibe y evita que se nutran de sus memorias, se movilizan y orienten hacia la construcción de aprendizajes continuos que se dan con las interacciones con los demás.

Por estas razones no podríamos hablar de educación en este territorio sin situar al racismo estructural como la bisagra que articula toda su realidad; entendiéndolo no como acciones individuales, sino como esa estructura histórica y sistémica que en silencio organiza múltiples relaciones de poder y, al instalarse termina favoreciendo a ciertos grupos mientras que genera exclusión en otros, esto termina naturalizando las desigualdades étnico- raciales en la enseñanza diaria de la Escuela Antonia Santos.

Con el fin de desentrañar la forma en que esta estructura atraviesa la escuela, guiamos nuestro encuadre conceptual a partir de tres categorías que consideramos fundamentales: La injusticia epistémica, el racismo epistémico y el epistemicidio; estos tres conceptos se convierten en herramientas para nombrar las exclusiones que hoy duelen en la escuela y para proyectar a fondo, desde la raíz, una justicia educativa situada en este contexto.

2.1.1. Injusticia epistémica: El agravio al sujeto y la desautorización de su voz

La categoría injusticia epistémica esta expresada a partir de la negatividad. De acuerdo con los planteamientos de Fricker (2017), se trata de las realidades constituidas a partir del silenciamiento de la voz (lo testimonial) y a interpretación del mundo (lo hermenéutico) que ocurren en toda condición humana y social, que se da en la vida cotidiana pero expresa lo sistémico cuando una persona o una colectividad vive en condiciones culturales en las cuales sus saberes son negados por otra cultura hegemónica

que pretende la homogenización.

De esta manera la injusticia epistémica marca todo proceso cognitivo y se puede dar en la realidad de las escuelas por razones de dominación de clase, étnicas, de género, generacionales entre otras.

Entendemos que la injusticia epistémica es aquello que ocurre en la vida cotidiana y causa un daño profundo porque vulnera la dignidad humana: les arrebató a las personas el derecho a ser reconocidas como "sujetos de conocimiento" (p. 10); esta herida se hace visible mediante la injusticia testimonial, que emerge cuando a alguien se le resta credibilidad o se le ignora simplemente por prejuicios sobre su identidad; como explica la autora, esto es grave porque lesiona la capacidad de compartir lo que sabemos, degradando simbólicamente nuestra condición humana (pp. 45-46).

En el día a día escolar, empezamos a ponerle nombre a ese sentimiento que emerge al estar con los grupos: una desconfianza que levanta muros y termina silenciando las voces de las niñas y los niños (pp. 17-18); cuando esto sucede, dejan de ser vistos como personas capaces de pensar y entender su propia realidad (pp. 123-126); desde nuestra experiencia en el aula, este silencio duele; los desplaza de su rol como sujetos activos para convertirlos en lo que Fricker denomina "meras fuentes de información".

En la práctica, el sistema escolar termina tratándolos como un dato estadístico o un interés pasajero, olvidando que son seres que razonan y sienten; este trato es una forma de cosificación epistémica; un daño que no solo desperdicia la riqueza de sus saberes, sino que socava su dignidad al negarles el derecho básico de ser validados como agentes capaces de narrar su propia vida (Fricker, 2017, pp. 113-122).

En esa misma línea, la injusticia hermenéutica aparece como una grieta: ocurre

cuando no existen las palabras o los conceptos sociales para que los grupos marginados puedan comunicar sus propias experiencias de sufrimiento; esto sitúa a nuestras comunidades en una desventaja injusta, dejándolas sin las herramientas para comprender o, lo que es más doloroso, para ponerle nombre a sus vivencias sociales (Fricker, 2017, pp. 10, 139).

Esta categoría nos abre la puerta para identificar los silenciamientos que ocurren a diario en la Escuela Antonia Santos; nos permite notar que cuando se ignora el aporte de un niño o una niña sobre los saberes de su territorio, no estamos ante un simple descuido, sino frente a una exclusión sistemática; este rechazo sostiene el silenciamiento de su voz y les arrebató su lugar como sujetos del mundo; en tal sentido, nuestro compromiso es denunciar con claridad que la escuela, a menudo, tiende a tratar a las infancias afrodescendientes como sujetos pasivos de enseñanza, negándoles su condición de seres que piensan, conocen y transforman su realidad (Fricker, 2017, pp. 113, 122-123); si bien este aporte es valioso, reconocemos que se concentra en lo testimonial y a veces descuida la fragmentación identitaria que sufren los niños racializados (pp. 23, 125).

Como contrapunto, incorporar la mirada de Broncano (2013) resulta esencial para desarticular esa visión de la identidad como algo estático; al comprender la identidad como un "fruto maduro de la agencia" (p. 16), el autor nos invita a verla como una construcción que el sujeto logra a través de su propia historia; sin embargo, en contextos como los del Cabuyal, consideramos que esa capacidad de agencia infantil se encuentra limitada por lo que él define como una "niebla social": esa opacidad cargada de estigmas que impide que la voz de la infancia sea reconocida con autoridad (pp. 218- 219); esta niebla no es solo un obstáculo externo; es una fuerza que cala tan hondo que puede llevar a las niñas y los niños a rechazar quiénes son, al verse reflejados únicamente en las imágenes negativas

que su entorno les devuelve.

El diálogo entre estos autores revela que en la escuela no solo se cuestiona qué tan creíble es el relato infantil, sino que se comete una injusticia que les niega el derecho a construirse con orgullo desde su propia ancestralidad; aunque este análisis nace de una matriz europea, su potencia radica en leerlo desde una mirada decolonial que nos permita aplicarlo a las tensiones de nuestra realidad territorial; esta falta de escucha la confirma el cuerpo docente en el trabajo de campo, cuando muestran que sus propuestas y las de los estudiantes suelen quedar en el vacío. En la entrevista en profundidad realizada a un docente de la institución se constata que:

Digamos cada año...; se hablan de ajustes, ajustes razonables, entonces está la oportunidad de hacer la propuesta y de que seamos flexibles en ese sentido, los niños y nosotros proponemos ideas para ser puestas en los proyectos, pero no somos escuchados en cuanto a eso, quizás por la falta de tiempo. (Anexo C)

2.1.2. Racismo epistémico.

La racialización e invisibilización de los saberes y las respuestas desde la fuerza del territorio.

“Yo vengo de una raza que tiene una historia pa’
contá que rompiendo sus cadenas alcanzó la
libertá”,

Escribe Mary Grueso Romero en su poema *Negra* soy sobre la memoria de resistencia

del pueblo afrodescendiente; una lucha incansable para denunciar el racismo y las injusticias sufridas por los pueblos secuestrados en África y esclavizados en América; este esfuerzo colectivo y continuo es, precisamente, lo que la estructura epistémica de las escuelas sigue negando; en esta misma línea de lucha, la propuesta de Ocoró Loango (2021) centra su mirada en el racismo epistémico; esta categoría no se reduce a un acto individual, sino que se entiende como un andamiaje estructural; una forma de dominación propia del pensamiento occidental que jerarquiza a los seres humanos, sus prácticas y sus saberes; este régimen invisibiliza las raíces de los pueblos negros para proteger una hegemonía que les arrebatara la posibilidad de ser reconocidos como dueños de un conocimiento válido.

"El racismo epistémico es una forma de dominación asentada sobre la jerarquización de los seres humanos, sus prácticas, su historia y sus conocimientos. Históricamente, la explotación global del capitalismo ha racializado y feminizado los cuerpos para poder explotarlos y extraer de estos la mayor rentabilidad posible. La explotación y la racialización corren paralelas, no solo a la imposición de una cultura, o grupo de poder, sino también al establecimiento de una matriz epistémica hegemónica. Esta se articula a un proyecto de dominación global que, al tiempo que impone la episteme occidental como única forma válida de conocimiento, derriba otras epistemes, retirándoles la potestad de ser reconocidas por tal. El positivismo ha sido un gran aliado de esta matriz epistémica; diría, incluso, que más que un aliado ha sido uno de sus gestores, en tanto es uno de los relatos legitimadores de este discurso que ha contribuido a construir fronteras entre aquello que puede ser considerado conocimiento y aquello que no lo es, atribuyéndosele, así, objetividad y universalidad incuestionable al pensamiento eurocéntrico. Como sistema de pensamiento histórico, el racismo epistémico subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes. Esta matriz epistémica hegemónica, desplaza, silencia y apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos para consolidar la

dominación cultural de esos pueblos. La hegemonía de los conocimientos eurocéntricos se impuso junto al despojo y, en muchos casos, la aniquilación de otros modos de conocer y de habitar el mundo. El racismo epistémico impone la superioridad de una cultura sobre otra, al punto de asimilarla, negarla o suprimirla (Ocoró, 2019). Tiene una estrecha relación con la primacía monocultural, hegemónica occidental, eurocentrista y científica, en la que ciertos saberes, tradiciones y culturas han sido invisibilizados o inferiorizados” (Ocoró Loango, 2021, p. 27).

Entender esta jerarquización nos exige nombrar directamente al racismo escolar como un dispositivo de poder que se materializa en los currículos, en los discursos docentes y en los textos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Castillo Guzmán (2011) explica que la institución escolar ha funcionado históricamente mediante dinámicas de saber construidas sobre la supuesta inferioridad moral e intelectual de las comunidades afrodescendientes. Al respecto, la autora señala que “el racismo hace parte de la historia de la escuela, y la escuela hace parte de la historia del racismo” (p. 2).

Esta problemática se refleja en las investigaciones de Soler Castillo (2004), quien expone cómo los textos escolares en Colombia operan como dispositivos de segregación al invisibilizar a las poblaciones negras de regiones como el Valle del Cauca, Cauca y Nariño (p. 112). Cuando el currículo oficial opta por mencionarlas, recurre a una iconografía estereotipada que vincula a las comunidades casi de forma exclusiva con escenarios de pobreza, abandono, esclavitud o actividades deportivas, omitiendo por completo sus contribuciones intelectuales y políticas en la construcción de la nación (p. 119).

En este escenario de violencias naturalizadas, las infancias negras enfrentan una vulneración profunda en su proceso de socialización primaria. Mena García (2020) nombra esta

exclusión como un sufrimiento racial que germina desde los primeros años de escolaridad, lo cual se ejemplifica en la imposición del mal llamado lápiz “color piel, rosado o natural” (p. 753). Esta exigencia cromática en las aulas ignora por completo los tonos marrones y chocolates de las niñas y los niños, produciendo “vacíos contraproducentes en la autoestima y valoración negativa de sí misma” (p. 765). Al obligar a las infancias afrodescendientes a identificarse con un patrón estético blanco-mestizo y privarlas de una representación digna, la escuela afianza situaciones de injusticia racial; esto fuerza a la niñez a tejer estrategias identitarias solitarias para subsistir en un sistema que no reconoce su propia tonalidad para pintar el cuerpo humano (pp. 758, 765).

Al profundizar en esta realidad, el silencio en el aula se revela como una muestra del privilegio epistémico; esto se traduce en prácticas que termina favoreciendo la visión de mundo de quienes ostentan el poder, imponiendo lo blanco como “lo natural” y descartando otras maneras de conocer (Ocoró Loango, 2021, p. 28); en este sistema, mientras las historias de siempre se asumen como verdades universales, lo que nace de los cuerpos negros se descalifica como simples creencias o saberes “pseudo-científicos” (p. 29).

Lo observado en la Escuela Antonia Santos nos demuestra que no escuchar al niño o la niña no siempre es un acto intencional; responde a lógicas curriculares que operan un “vaciamiento” de la identidad afro (p. 29); como señala la autora, los contenidos suelen ser “lavados de historicidad” antes de llegar al aula, despojando a los saberes negros de su peso político y dejando a nuestras infancias sin referentes (p. 31); esta es una dominación disfrazada de pedagogía que empuja a los niños a asimilarse a lo ajeno o a negar su propia forma de habitar el mundo (p. 27); este daño es doble: niega la identidad de unos y priva a los otros (los “mestizos”) de conocer la riqueza de aquellos quienes son silenciados, rompiendo de este modo la armonía y el encuentro de culturas que nuestra Constitución Nacional defiende al

declararnos una nación pluriétnica y multicultural (Const., 1991, art. 7).

Por ello, urge transformar esta exclusión en una herramienta de reparación; es necesario recuperar la historia para dejar de normalizar las jerarquías raciales y reconocer que la sabiduría afro-rural es plenamente válida; solo cuestionando este privilegio caminaremos hacia una justicia epistémica afrodiaspórica que le devuelva el rostro a esa historia que la escuela se ha empeñado en negar.

En esta búsqueda, la literatura aparece como una fuerza insurgente que rompe el muro del silencio pedagógico; si el racismo epistémico funciona como una “bomba cultural” (Ocoró Loango, 2021, p.31) para que un pueblo deje de creer en sus capacidades, la poesía de Mary Grueso Romero se levanta como una herramienta política de resistencia; su poema *La muñeca negra* no es un simple ejercicio estético; es el grito frente a ese vaciamiento de identidad; cuando a una niña se le niega una muñeca “parecidita a ella”, se materializa el privilegio que impone lo blanco como único valor; esta falta de representación en el juego (un espacio sagrado) confirma que el currículo nunca es neutral.

Estamos convencidas de que la justicia epistémica empieza por el derecho a verse reflejada; cada verso que reivindica la identidad es un paso hacia la reparación; para nosotras, esa “muñeca de trapo” es una expresión de resiliencia frente a una escuela que desprecia estos saberes por considerarlos meramente “manuales”; crear una representación propia es un acto de justicia que permite afirmar sus formas de estar en el mundo; desvalorizar estos saberes es el primer paso para borrarlos del mapa (Ocoró Loango, 2021, p. 27); sin embargo, frente al intento de hegemonía, abrimos grietas por donde asoma, por fin, el rostro de esa humanidad negada; es en esa búsqueda donde nuestra práctica empieza a tejer otros caminos.

"Buscate un pedazo 'e trapo y hacé tu muñeca
vo'; yo muy tristecita me fui a llorá a un rincón

porque quería una muñeca que fuera de mi color.

Mi mamá muy angustiada, de mí se apiadó y me hizo una muñeca oscurita como yo”.

— Mary Grueso Romero (*La muñeca negra*)

Expresa la voz poética de Mary Grueso Romero, evidenciando la herida simbólica que produce la ausencia de representación en la infancia afrodescendiente, donde el deseo de reconocimiento se enfrenta a modelos de belleza que no incluyen su propia imagen.

2.1.3. Epistemicidio: el silenciamiento de saberes propios

Para nuestro estudio que se ha propuesto estudio “analizar las experiencias de injusticia epistémica que reproducen y sostienen el racismo estructural en la escuela Antonia Santos, del corregimiento el Cabuyal, municipio de Candelaria – Valle, con el propósito de orientar el diseño de una estrategia pedagógica que contribuya a su desnaturalización y al fortalecimiento identitario de las niñas y los niños afrodescendientes”, afirmamos que la injusticia epistémica y el racismo estructural concurren en la comprensión de los fenómenos cotidianos que tejen las tensiones fundamentales de la escuela Antonia Santos (El Cabuyal Candelaria Valle del Cauca), desafiando la práctica educativa. A partir de ellas podemos afirmar la ocurrencia de un epistemicidio silencioso y en cámara lenta que, no obstante, puede ser controvertido desde prácticas pedagógicas como las que ocurren en la Huerta en la Azotea si a esta se le da toda su importancia.

Santos (2017) sintetiza su concepto de epistemicidio como la injusticia que destruye o invalida otros saberes. Al vincular los conceptos de injusticia epistémico, racismo

epistémico y epistemicidio encontramos que ... "La negación, por parte de las fuerzas del apartheid y de sus aliados, de todos los africanos negros se convirtió en un instrumento fundamental de un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de los sistemas de conocimiento, formas de conocimiento, autopercepción y modos de ser en el mundo" (p.50). Este vínculo de categorías entronca claramente con la realidad de las mayorías afrodescendientes que hoy habitan el sur del Valle del Cauca y por supuesto la realidad concreta de la comunidad educativa de la institución educativa Antonia Santos de El Cabuyal.

Entendemos que el epistemicidio va mucho más allá de la pérdida de información; es, en realidad, una forma de apagar las maneras de ver el mundo de los pueblos del Sur Global, lo que nos conduce a un enorme "desperdicio de la experiencia social" (Santos, 2017, p.p. 290-291); por ello, el autor plantea que de nada sirve que los niños tengan pupitres nuevos (justicia social y material) si su conocimiento sigue siendo considerado inferior (injusticia cognitiva); en tal sentido, la justicia social no puede existir sin una "justicia cognitiva global", porque el conocimiento no son solo datos, sino "formas de vivir"; al ignorar el saber del Cabuyal, la escuela desperdicia una sabiduría que podría ofrecer soluciones reales desde la conjunción de saberes que se mueven al interior de esta comunidad.

Esta injusticia se levanta sobre lo que Santos (2017) llama el "pensamiento abisal": un muro invisible que divide la realidad en dos, donde lo que queda del otro lado de esa línea no solo se ignora, sino que el sistema lo hace desaparecer; la ciencia moderna, al posicionarse como la única verdad universal, opera el epistemicidio haciendo que lo que está del otro lado de la línea sea inexistente (p. 13; véase también cap. 4). Bajo esta lógica, los saberes que no encajan en el modelo europeo terminan marcados como "ignorantes, locales o atrasados" (pp. 22, 220).

En el día a día de nuestra escuela, esto lo vemos cuando el currículo, homogenizado desde los estándares del Ministerio de Educación desde Bogotá impone los saberes ancestrales propios del territorio.

Así se intenta igualarlo todo, actuando como una herramienta que invisibiliza lo que se vive en el territorio; esta exclusión ocurre porque la institución suele funcionar bajo una "razón perezosa" que no alcanza a ver la inmensa diversidad del mundo, condenando al olvido cualquier conocimiento que no responda a la lógica del progreso (p. 211); comprendemos que este epistemicidio no siempre es un acto deliberado, sino una inercia institucional que prioriza la seguridad de un currículo estandarizado frente al desafío de integrar los saberes locales; no se trata de una falta de compromiso docente, sino de una estructura que condiciona las prácticas y deja poco margen para que el territorio entre al aula con el mismo estatus que las materias tradicionales.

Superar este silenciamiento nos exige una ruptura profunda; necesitamos caminar hacia una ecología de los saberes (Santos, 2017): una propuesta epistémica y pedagógica donde la ciencia occidental hegemónica pueda dialogar con los conocimientos ancestrales y populares en igualdad de condiciones; el reto es derribar las divisiones que encasillan lo propio como "incivilizado", abriendo paso a una educación que reconozca la vida en toda su pluralidad (pp. 16, 22).

Reflexionando sobre esto, investigaciones como las de Castillo y Rojas (2005) demuestran que la educación en Colombia ha funcionado históricamente como un mecanismo de control y no como un espacio neutral (p. 138); la escuela es un terreno donde se decide qué cultura es la "oficial" y cuál debe ser descartada; al imponer una sola visión, termina tomando partido por el ideal de una nación mestiza-blanca, invisibilizando las realidades negras bajo la

excusa de “civilizar” (pp. 37-38); en tal sentido, lo que no se enseña en el aula es tan político como lo que sí se enseña.

Esta exclusión potencia un círculo vicioso donde, de manera inconsciente, les negamos a las niñas y niños esa justicia cognitiva que tanto necesitan, impidiendo que vean su origen como una fuente de valor real, como sucede cuando se les aleja del saber de sus mayores; sin embargo, la legalidad es insuficiente: la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es un ejemplo claro de que la ley no garantiza una ruptura real; como indican Caicedo y Castillo Guzmán (2021), la política pública es el “lado más débil de la tríada” frente a la política cultural y la movilización pedagógica (p. 233); la CEA corre el riesgo de ser absorbida por la lógica de la estandarización si no hay una transformación en la mentalidad de la comunidad educativa que rompa con los prejuicios étnicos.

Una vez analizadas las estructuras que silencian, es necesario preguntarnos cómo vamos a sembrar en nuestra Huerta en la Azotea para ir dejando atrás el colonialismo; este interrogante nos conduce al apartado de *Horizontes*, donde entendemos que cada saber recuperado actúa como una semilla: un dato vivo que no solo se documenta, sino que germina en el aula para transformar la práctica hacia una pedagogía del arraigo. De esta forma en esta realidad concreta que estudiamos a partir de la práctica pedagógica investigativa comunitaria en la Huerta en la Azotea permite afirmar que la triada de categorías *injusticia epistémica*, *racismo epistémico* y *epistemicidio* no son sinónimos, sino que contribuyen a la comprensión compleja de una realidad histórica que reclama, tal vez por primera vez, una atención relevante y específica por parte de todos los actores que intervienen en ella.

2.1.4. Horizontes para la justicia epistémica.

Luego de recorrer la injusticia epistémica, el racismo epistémico y el epistemicidio, no podemos quedarnos solo en la denuncia; nombrar la herida es necesario pero insuficiente, pues este agravio lesiona una capacidad esencial para la dignidad humana: el derecho a ser reconocido como un informante válido (Fricker, 2017, pp. 45, 113); para nosotras, este tránsito conceptual cobra sentido porque permite imaginar y construir otras formas de escuela; no buscamos cerrar la discusión, sino abrir un horizonte: ¿cómo transformar un espacio que históricamente ha silenciado en un lugar donde las memorias y saberes afrodescendientes se afirmen con dignidad? El reto es superar la "sujeción epistémica" que, como afirman Rojas y Castillo (2005), educó a los "otros" solo para incorporarlos a un proyecto de nación homogeneizante (pp. 23, 137).

En este camino, las pedagogías decoloniales no son una receta, sino una apuesta ética y política; estas parten de cuestionar la pretendida neutralidad del conocimiento escolar (Ocoró Loango, 2021, p. 33) y reconocer que toda práctica educativa está inmersa en relaciones de poder donde el saber mismo está racializado (p. 29); no se trata solo de añadir contenidos, sino de interrogar por qué ciertos conocimientos han sido validados y otros excluidos (pp. 14, 21, 29); en diálogo con Santos (2017), entendemos que una pedagogía decolonial implica descentrar la hegemonía occidental (esa "línea abisal" que desplaza lo ajeno al reino de lo inexistente (pp. 12, 14, 24)) para transformar las lógicas mismas del aprendizaje; en consecuencia de ello, una educación antirracista en la Escuela Antonia Santos exige una postura activa; no basta con reconocer la diversidad; es necesario interpelar los currículos que reproducen el racismo epistémico mediante estrategias conscientes y cotidianas; es a través de esta "ruptura en las epistemologías hegemónicas" que podremos tejer caminos hacia una verdadera justicia epistémica (Ocoró Loango, 2021, p. 33).

Bajo esta mirada, la justicia cognitiva deja de ser un concepto abstracto; como advierte

Santos (2017), no existe justicia social global sin justicia cognitiva global (p. 11); de ahí nace nuestra urgencia por garantizar que los saberes subalternizados sean reconocidos como válidos y necesarios para comprender la realidad del territorio (pp. 13-14); este horizonte se concreta en estrategias que parten de la vida misma, como la Huerta en la Azotea; allí, la siembra, el cuidado de plantas medicinales y la oralidad familiar se configuran como formas legítimas de producción de conocimiento.

Esto implica reconocer que el saber no está solo en los libros, sino en las prácticas comunitarias y en el vínculo con la tierra; como sostiene Ocoró Loango (2021), en estas epistemologías “el saber y el conocimiento son inseparables del territorio y se funden con él” (p. 27). En tal sentido, cuando una niña o niño aprende a sembrar su propia huerta, el saber ancestral dialoga con otros conocimientos y se posiciona como una fuente legítima de aprendizaje.

Así, la noción de re-existencia cobra una fuerza particular; no hablamos solo de resistir a un sistema que excluye, sino de crear formas de vida que afirmen la identidad; la escuela puede convertirse en el espacio donde estas re-existencias (esa tenacidad para sobreponerse al vilipendio y levantarse orgullosos sobre los propios pies (Arcos Rivas, 2021, p. 65) se hagan visibles y se legitimen.

Alcanzar una escuela que deje de ser silencio implica transformar las relaciones pedagógicas: escuchar activamente a las niñas y niños como sujetos de conocimiento (Fricker, 2017, p. 10) y dignificar las memorias africanas no como un contenido marginal, sino como parte constitutiva de nuestra historia. Se trata de subvertir la sujeción epistémica (Rojas y Castillo, 2005, p. 101; Ocoró Loango, 2021, p. 31). En últimas, la justicia epistémica es una práctica cotidiana que se construye en el aula (Fricker, 2017, pp. 11, 152-153); por ello, se trata de sembrar condiciones para que la infancia afrodescendiente ejerza su agencia en medio de la

“niebla social” (Broncano, 2013, pp. 218-219), permitiendo que la escuela deje de reproducir la ignorancia y comience a abrir caminos para la vida, afirmando el saber propio como fundamento de dignidad, identidad y existencia (Santos, 2017, pp. 22, 32). De esta forma, el desafío está en la configuración constituyente de la comunidad educativa como sujeto diverso que transforma la escuela desde lo propio negociando cultural, política y en el currículo con la escuela hegemónica occidental y centralista.

2.1.5. Cierre teórico

La comprensión del territorio como categoría pedagógica permite ampliar el análisis de la justicia epistémica en contextos escolares rurales; el Cabuyal no puede leerse únicamente como un espacio geográfico donde se ubica una institución educativa, sino como una trama histórica, cultural y afectiva desde la cual se producen conocimientos, identidades y formas de convivencia. En tal sentido, Rojas y Castillo (2005) sugieren que cuando la escuela desconoce el territorio como fuente de saber, limita la posibilidad de que las niñas y los niños aprendan desde experiencias cercanas y significativas; la educación situada exige reconocer que cada comunidad posee repertorios culturales valiosos que pueden convertirse en mediaciones legítimas del aprendizaje.

La memoria colectiva constituye otro componente fundamental para una pedagogía orientada a la dignificación de las comunidades afrodescendientes; recordar no implica únicamente narrar hechos del pasado, sino activar sentidos de pertenencia, vínculos intergeneracionales y lecturas críticas sobre las desigualdades persistentes; en territorios como el Cabuyal, la memoria se transmite mediante relatos familiares, celebraciones, música, gastronomía y prácticas cotidianas que permiten a las nuevas generaciones comprender quiénes son y de dónde vienen; cuando la escuela incorpora estas memorias al aula, fortalece procesos identitarios y cuestiona el silenciamiento histórico que ha recaído

sobre las poblaciones negras en América Latina (Campoalegre, 2021, p. 34). La representación simbólica durante la infancia también debe considerarse dentro del marco teórico, pues las imágenes, personajes y referentes culturales presentes en el entorno escolar terminan influyendo en la autoestima y en la construcción del yo; si una niña o un niño no encuentra en los materiales escolares rostros, historias o estéticas cercanas a su experiencia racial y territorial, puede interiorizar la idea de que su identidad ocupa un lugar secundario; de allí la importancia de promover recursos pedagógicos donde las infancias afrodescendientes se vean reflejadas positivamente, no como excepción folclórica, sino como parte constitutiva de la nación y de la vida escolar (Grueso Romero, 2020, p.p. 152-153).

Otro aspecto complementario es la justicia curricular, entendida como la necesidad de revisar críticamente qué conocimientos circulan en la escuela, cuáles se priorizan y cuáles permanecen ausentes; el currículo nunca es neutral: expresa decisiones políticas, culturales e históricas sobre lo que una sociedad considera valioso enseñar; en consecuencia, avanzar hacia una escuela antirracista requiere interrogar contenidos, metodologías y formas de evaluación que continúan privilegiando miradas homogéneas del país(Santos, 2014, p.249). Una propuesta como Huerta en la Azotea se inscribe precisamente en esa búsqueda de redistribuir el valor curricular hacia saberes antes marginados.

La oralidad como propone Caicedo Ortiz (2011) merece una atención especial como forma legítima de producción y transmisión de conocimiento; en numerosas comunidades afrodescendientes, la palabra hablada ha sido vehículo de memoria, orientación ética, resolución de conflictos y conservación cultural; sin embargo, la escuela moderna ha tendido a privilegiar lo escrito como única evidencia válida del saber; esta jerarquización puede invisibilizar competencias comunicativas complejas presentes en estudiantes que

dominan narrativas, cantos, relatos o formas expresivas aprendidas en sus hogares; reconocer la oralidad en el aula no significa renunciar a la alfabetización, sino ampliar el concepto de conocimiento escolar

La participación comunitaria en los procesos educativos constituye igualmente una dimensión estratégica; cuando madres, padres, abuelos, lideresas o sabedores ingresan simbólica o físicamente a la escuela, se rompe la frontera rígida entre institución y comunidad; esta apertura facilita que el aprendizaje deje de depender exclusivamente del docente y se convierta en una construcción compartida; además, fortalece la legitimidad de la escuela ante el territorio y termina favoreciendo que las familias se reconozcan como corresponsables del proceso formativo; en contextos históricamente excluidos, dicha participación tiene un valor reparador y democratizador (García Salazar y Walsh, 2017, p.p. 35-42).

El análisis del racismo contemporáneo también requiere comprender sus formas sutiles y naturalizadas; en muchos escenarios escolares ya no se manifiesta mediante agresiones abiertas, sino a través de bajas expectativas sobre ciertos estudiantes, según Valencia Angulo,(2023) la invisibilización de referentes afrodescendientes, folklorización cultural o indiferencia frente a experiencias de discriminación; estas expresiones pueden parecer menores, pero acumuladas producen efectos profundos sobre la trayectoria educativa y el sentido de pertenencia estudiantil; por ello, la formación docente crítica resulta indispensable para identificar prácticas normalizadas que reproducen exclusión sin declararlo explícitamente

Desde una perspectiva pedagógica, el cuidado de la naturaleza puede dialogar con la justicia epistémica mediante lo que De Sousa Santos (2017) denomina ecología de saberes. cuando se reconocen saberes ambientales comunitarios; las prácticas de siembra, uso de plantas medicinales, observación climática y manejo cotidiano del entorno contienen

racionalidades ecológicas construidas históricamente; la escuela puede enriquecer la educación ambiental si deja de presentar la sostenibilidad únicamente desde discursos técnicos y permite el encuentro entre ciencia escolar y experiencia local; de este modo, proyectos como la huerta escolar se convierten en espacios donde convergen conocimiento científico, memoria territorial y responsabilidad colectiva.

La agencia infantil es otro eje relevante; las niñas y los niños no son receptores pasivos de cultura, sino sujetos capaces de interpretar, recrear y producir conocimientos sobre su realidad; cuando participan en decisiones pedagógicas, investigan su entorno o enseñan saberes aprendidos en casa, desarrollan confianza epistémica y sentido de capacidad personal; en cambio, cuando solo se les asigna obedecer y repetir contenidos, se limita su potencial crítico. Una educación transformadora necesita reconocer a la infancia como actor presente y no solo como promesa futura (Fricker, 2017, p. 45).

Por último se expresa que la escuela rural afrodescendiente puede proyectarse como laboratorio de innovación pedagógica y no como escenario deficitario; durante mucho tiempo los territorios rurales han sido descritos desde la carencia: falta de recursos, infraestructura o resultados; sin desconocer dichas dificultades, también es necesario visibilizar sus potencias: redes solidarias, relación con la tierra, memoria comunitaria, creatividad cotidiana y saberes intergeneracionales; releer estos contextos desde sus fortalezas permite diseñar propuestas educativas más pertinentes y justas, capaces de convertir lo local en fuente de excelencia pedagógica (Fayad Sierra, 2021, p. 286).

2.2. Encuadre metodológico – enfoque de investigación

El camino que elegimos para este trabajo es el Crítico Interpretativo, el cual se orienta a buscar sentido y comprender las realidades sociales desde adentro; como bien nos señala Vasilachis de Gialdino (2006), nuestra brújula es el “mundo de la vida” de las niñas y los niños,

sus familias, su comunidad y sus docentes (p. 48); este enfoque marca nuestra ruta a través de tres pilares fundamentales:

- 1. La realidad como construcción social:** Entendemos que la realidad no es algo estático o que ya viene dado; es algo que vamos tejiendo día a día a través de nuestra cultura, nuestras historias y nuestros valores (pp. 48-49); no estudiamos hechos aislados, sino la vida que se construye en colectivo.
- 2. La Epistemología del sujeto conocido:** Esta es nuestra apuesta política y metodológica más profunda; esto significa romper con las jerarquías donde el investigador se cree el único dueño del saber y mira a las comunidades como simples "objetos" para ser analizados (pp. 50-51); al asumir esta propuesta con afecto y respeto, trabajamos desde una igualdad esencial; reconocemos que tanto nosotras como las familias de El Cabuyal y las infancias de la escuela Antonia Santos tenemos la misma capacidad de sentir, pensar y transformar nuestra propia historia (p. 52).
- 3. El diálogo como producción de conocimiento:** Nuestro interés no es recolectar datos vacíos ni medir comportamientos. Buscamos la profundidad de los relatos y los matices que brotan de las voces del territorio; de modo pues que el conocimiento, bajo esta mirada, no se "extrae"; es el resultado de un encuentro de saberes y memorias; nuestras voces se entrelazan con las de la comunidad, y en ese encuentro, todas salimos transformadas (pp. 53-58).

2.2.1. Modalidad de investigación

Elegimos la Investigación Participativa (IP) porque estamos convencidas de que las preguntas y las soluciones no pueden venir de afuera, sino que deben nacer y ser definidas por la propia comunidad de el Cabuyal, tiene como horizonte de sentidos “suscitar la participación” de la población en el proceso (Rueda Beltrán, s; f., p.7); desde tal perspectiva, la investigación se configura como una relación sujeto–sujeto, en la que todas las personas participantes son reconocidas como productoras de conocimiento sobre su propia realidad.

2.2.2. Participantes y herramientas para recoger la información

Sitio de la investigación: El presente proceso investigativo lo desarrollamos en la Institución Educativa Antonia Santos, ubicada en el corregimiento del Cabuyal (Candelaria, Valle del Cauca).

Fechas y horas de la investigación: entre 2024 a 2026, con periodos de visitas de quince (15) días en cada oportunidad, para un promedio de horas 480 de trabajo cualificado.

Participantes:

1. Niños de los tres grados del curso tercero de primaria; con edades entre 7 y 12 años, para un promedio de 60 estudiantes, divididos en: 24 niños y 36 niñas. Incluidos 5 niños migrantes (de Venezuela).
2. Docentes: participaron las 3 docentes de cada curso, otras 4 mujeres docentes de otros grados y un docente; participaron en talleres, juegos de observación, compartieron los documentos de

soporte de sus planes educativos y concedieron entrevistas, entre otros compartires.

3. Familias de los y las educandos: se hicieron visitas domiciliarias, diálogos de saberes y nos concedieron entrevistas.
4. Taller con grupo focal de adultas mayores.
5. Consejos Comunitarios: integrados por líderes y lideresas, participando en las actividades que estos entes organizaron en veredas y barrios, tales como ollas comunitarias, actividades recreativas, salidas de campo; también se hicieron entrevistas a algunas de ellas.

Resultados:

- 3 cursos atendidos con promedio de 60 estudiantes y 8 docentes participando.
- 12 talleres.
- 1 taller focal con sabedores mayores y sabedoras mayores, quienes custodian la memoria oral y los saberes ancestrales del corregimiento.
- 12 visitas domiciliarias de compartir saberes
- 3 actividades con los consejos comunitarios
- 12 entrevistas.
- Diarios de campo con documento del consolidado de las prácticas.

Para la recolección de la información empleamos diversas herramientas

que permiten comprender tanto las dinámicas colectivas como las experiencias vividas en el territorio:

1. Observación participante: orientada a reconocer las prácticas cotidianas del aula y del contexto comunitario, así como las relaciones que allí se configuran.
2. Diarios de campo: permiten registrar no solo los hechos observados, sino también las reflexiones, emociones y tensiones que surgen durante el proceso investigativo.
3. Ciclo de talleres pedagógicos con niñas y niños: espacios de diálogo y creación donde se exploran saberes, identidades y relaciones con el territorio.
4. Talleres con la comunidad y grupos focales: posibilitan la construcción colectiva de sentidos a partir de las experiencias de familias y actores comunitarios.
5. Entrevistas semiestructuradas: dirigidas a docentes, líderes, lideresas, mayores y mayores, con el propósito de profundizar en sus percepciones sobre la escuela, el conocimiento y el territorio.
6. Revisión documental: del (PEC), plan de aula, manual de convivencia, proyectos colaborativos que viene desarrollando la escuela. (ver anexos B al O)
7. Matrices diseñadas a partir de entrevista, de planes de aula, planeadores de talleres y clases dictadas por el equipo investigador.
8. Registros fotográficos y anexos de transcripciones de audios, entendidos no sólo como herramientas técnicas, sino como dispositivos de memoria que permiten a la comunidad mirarse a sí misma y reconocer sus propios

procesos de transformación.

9. Consentimiento informado: Siempre se les informó del propósito y destino de las grabaciones y de las fotografías, y en cada oportunidad nos dieron su consentimiento para estos propósitos.

2.2.3. Organización y análisis de la información.

Para garantizar el rigor del análisis documental en esta Investigación Participativa, se asumió la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Tal como plantea Soler Castillo (2004), esta aproximación metodológica permite develar cómo los textos escolares, los currículos y los lineamientos educativos operan como instrumentos donde se produce y reproduce el abuso de poder, la desigualdad y la segregación (p. 110).

Bajo este enfoque, se diseñó y aplicó una matriz de contrastación crítica sobre tres documentos institucionales de la escuela Antonia Santos: el Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), los planes de aula de las docentes y el Manual de Convivencia. Dicha matriz superó la simple revisión de contenidos, estructurándose a partir de tres dimensiones analíticas: las ausencias o silenciamientos que invisibilizan la memoria y la geografía afrodescendiente (epistemicidio); las jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento eurocéntrico en las guías de clase; y la folclorización, entendida como la reducción de la cultura negra a efemérides o estereotipos. Finalmente, la triangulación de estos textos normativos con los diarios de campo y las voces de la comunidad evidenció las contradicciones existentes entre las políticas de inclusión oficial —como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)— y la persistencia de un currículo hegemónico que opera bajo un discurso institucional aparentemente neutro en la cotidianidad escolar.

Devolución de la información como conocimiento colectivo

En coherencia con nuestro enfoque participativo y crítico, el conocimiento que nació en esta investigación no lo vemos como una propiedad privada del equipo investigador, sino como un bien común del territorio; por eso, los resultados no se quedaron guardados en lógicas académicas ni en la simple extracción de datos; al contrario, volvieron a la comunidad en forma de reflexión compartida; según el paradigma interpretativo, esta devolución se apoya en encuentros horizontales, como asambleas comunitarias y talleres de reflexión (Mendizábal, 2006, p. 94).

Para ello, iniciamos este camino con el taller "Colcha de Retazos" junto al grupo focal Esperanza de Vivir el pasado 31 de marzo de 2026; sin embargo, este proceso no termina aquí; tenemos previstas más visitas a la comunidad para continuar con este ejercicio de devolución y, especialmente, para implementar formalmente el proyecto pedagógico en la escuela Antonia Santos.

La finalidad de este retorno es fortalecer los procesos locales de pensamiento crítico y que la comunidad se adueñe de su propio conocimiento; como bien dice Freire (1970/2005), la devolución de la información es la "devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada" (cap. 3); así, nuestros encuentros funcionaron como auténticos círculos de cultura, donde el territorio volvió a pronunciar su propia palabra para transformar su realidad.

2.2.4. Triangulación de la información.

La organización y análisis de la información la realizamos mediante un proceso de triangulación, diseñado para contrastar las diversas voces y realidades que encontramos en la escuela Antonia Santos y el territorio del Cabuyal; para ello, construimos tres matrices

analíticas correspondientes a las categorías centrales de la investigación: 1) Injusticias epistémicas en las prácticas pedagógicas, 2) Racismo epistémico y no reconocimiento de los saberes y experiencias propias de las infancias en las prácticas escolares; para estas dos categorías nos afianzamos en los aportes de Anny Ocorò y Sueli Carneiro; la tercera categoría, 3) Prácticas pedagógicas surgentes y saberes comunitarios en el contexto escolar, la sustentamos desde los planteamientos de Elizabeth Catillo Guzmán.

Estos referentes teóricos los enriquecemos con el trabajo de campo permitiendo que, en el desarrollo del tercer capítulo, donde profundizamos en cada categoría, aparezcan categorías surgentes; la matriz de triangulación la organizamos bajo una lógica de cuatro dimensiones que permite el cruce de datos de la siguiente manera:

- **Lo que se dice** (Entrevistas): En esta casilla sistematizamos los hallazgos textuales provenientes de los diálogos con los actores territoriales, esto incluye entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, entrevistas con líderes, lideresas, mayores y mayores y las voces que surgieron en el taller del grupo focal con la comunidad; de esta misma manera integramos relatos significativos obtenidos a partir del ciclo de talleres realizado con las/os niña/as.
- **Lo que se siente o se percibe** (Observación y talleres): Aquí registramos las observaciones participantes y no participantes que consignamos en nuestros diarios de campo y guías de observación; describiendo las interacciones pedagógicas y convivenciales en el espacio escolar.
- **Lo que está escrito** (Revisión documental): En esta casilla registramos los apartados importantes identificados en los documentos institucionales como el PEC, los planes de aula y el Manual de Convivencia; el propósito de este

registro es contrastar las normas oficiales con la realidad observada, permitiéndonos identificar tensiones entre lo que está escrito en los documentos y las prácticas racializadas que ocurren en la cotidianidad escolar.

- **Soporte teórico:** Esta casilla la destinamos para poder dialogar con los autores referenciales, permitiendo elevar el dato empírico a un nivel de análisis crítico.

Este proceso lo culminamos con la elaboración de notas analíticas, las cuales constituyen la base del capítulo 3; sin embargo, cabe resaltar que organizamos la totalidad de los instrumentos de recolección alfabéticamente en el apartado de Anexos, donde incluimos sus respectivos enlaces de verificación para garantizar la trazabilidad de la información.

Tabla 1. Proceso de triangulación

Categoría	Entrevistas	Observación y taller	Revisión documental	Soporte teórico	Notas analíticas
Nombre de la categoría.	Testimonios de docentes niño/as y comunidad.	Hallazgos de las guías de observación y talleres.	Contenidos de documentos oficiales.	Diálogo con autore/as.	Reflexión final cruce de datos.

3. Capítulo 3

Prácticas pedagógicas, resistencias y horizontes de transformación en la Escuela

Antonia Santos

3.1. Experiencias y prácticas pedagógicas que evidencian formas de injusticia epistémica

La escuela como institución histórica, no es un espacio neutro de transmisión de conocimiento, en cambio es un campo en disputa en donde se legitiman, se definen, o se reproducen ciertos conocimientos y se relegan otros; la Escuela Antonia Santos del corregimiento del Cabuyal, no es ajena a esto, lo que podría reforzar o debilitar la identidad cultural que trasciende lo académico y da paso a una injusticia epistémica.

En este capítulo desarrollamos un análisis a partir de los instrumentos de recolección de información, como entrevistas y otras, en conjugación con la observación de campo y la revisión documental; abordaremos cómo desde la Escuela Antonia Santos se evidencia una reproducción predominante en formas de injusticia epistémica las cuales se expresan en la folclorización de la cultura afrodescendientes, dando legitimidad a saberes del occidente como el único saber válido, epistemicidio curricular, y la jerarquización de las voces y cuerpos en el aula.

Retomando a Miranda Fricker (2017), *injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*, cuando plantea que se ha ignorado sistemáticamente las dimensiones éticas y políticas de la práctica cognitiva, mencionando que “la epistemología, tal como

se ha desarrollado por tradición, se ha visto empobrecida por la ausencia de algún marco teórico conducente a revelar los aspectos éticos y políticos de nuestra conducta epistémica” (2017, p. 11) con lo mencionado anteriormente la autora señala que no hay una neutralidad del conocimiento, y comprender cómo las relaciones de poder se encuentran en los intercambios de conocimientos cotidianos y se encuentran inmersas en el aula.

Fricker habla de dos escenarios de injusticia epistémica. Uno la *injusticia testimonial* y otro desde la *hermenéutica*, la primera ocurre cuando un hablante no le dan la credibilidad por parte de una interlocutora o un interlocutor relacionado a un prejuicio de identidad que depende de (raza, género, clase), la segunda ocurre cuando hay una vacía en los recursos interpretativos colectivos que perjudican desproporcionadamente a grupos sociales en la comprensión de sus experiencias, evidenciamos que a partir de estas dos formas que Fricker propone se sitúa en la escuela Antonia Santos, donde esporádicamente las experiencias de las niñas y los niños se incluyen en los contenidos curriculares.

Fricker desarrolló la *injusticia testimonial anticipada*, la define como aquella que “...tiene lugar en silencio; se produce cuando el prejuicio del oyente hace su trabajo antes de que haya un potencial intercambio de información: se adelanta a cualquier intercambio semejante” (2017, p.114); esta forma de injusticia la observamos en la escuela Antonia Santos, donde la construcción de saberes comunitarios son desplazados antes de mencionarlos por parte de ellos y ellas en la práctica pedagógica; como ejemplo, la docente inicia su clase de ciencias dictando del libro de texto, pero no pregunta si las niñas y los niños tienen conocimientos desde sus familias sobre plantas, actúa sobre el prejuicio epistémico invisibilizando saberes, antes de que ellos y ellas los

puedan expresar.

Se evidencia, que en la práctica pedagógica sólo hay un forma de enseñanza-aprendizaje, representada en el uso del libro que da cuenta de lo que denomina Ocoró como privilegio epistémico, porque históricamente ha sido la única fuente y forma de transmitir los conocimientos y no de producirlo, lo que implica que los saberes previos de las niñas y los niños construidos en compañía de sus familias, de sus abuelos, de los vecinos y del tejido en comunidad sean cancelados o simplemente fragmentados de la realidad y de contenidos nada situados; para soportar Lo mencionado anteriormente traemos a colación lo siguiente: La docente inicia un dictado sobre las plantas que lee de un libro de ciencias naturales; dice: “Las plantas obtienen del suelo el agua...”, y continúa con “...y las sales minerales” (ver anexo digital, sección entrevistas); en línea con Lo mencionado anteriormente, el libro está enfocado en una enseñanza vertical, la docente que transmite el conocimiento a las niñas y los niños a partir de un dictado (única forma de aprendizaje) no realiza preguntas a los estudiantes sobre sus experiencias particulares Con relación a el objeto de estudio; lo que Fricker (2017) describe como injusticia testimonial anticipada: el prejuicio epistémico del sistema educativo opera antes de que los saberes comunitarios puedan ser expresados o son descartados por irrelevantes.

Es imperativo profundizar en el papel que juegan los textos escolares y los materiales didácticos, los cuales operan más allá de una enseñanza vertical para convertirse en instrumentos activos de segregación. Vargas-Castro (2018) demuestra cómo estos textos en Colombia legitiman una jerarquía racial al ubicar al sujeto afrodescendiente de manera casi exclusiva en el periodo colonial y bajo la condición de esclavitud, limitando su existencia a una labor física desprovista de derechos (pp. 202-

203). Esta exclusión discursiva es respaldada por Soler Castillo (2004), quien expone que, cuando los currículos y libros de enseñanza deciden nombrar a las comunidades negras, suelen hacerlo desde una iconografía que las asocia únicamente con la pobreza, el folclor o el deporte, negando sus aportes intelectuales y políticos en la construcción de la nación (p. 119). Al utilizar estos textos en la escuela Antonia Santos sin una mediación crítica de nuestra parte, la institución termina validando un relato que invisibiliza la agencia histórica del pueblo afrodescendiente.

A esta violencia epistémica de los libros se suma el impacto de los materiales didácticos en la primera infancia, donde el racismo se materializa en la cotidianidad escolar. Mena García (2020) devela cómo los útiles escolares, ejemplificados en la imposición del "lápiz color piel" (rosado), generan un profundo sufrimiento racial desde los primeros años de socialización (p. 753). Al abrir una caja de colores y no encontrar un tono marrón, chocolate o salmón con el cual pintar su propio fenotipo, las infancias de la negritud se ven forzadas a identificarse con un patrón estético blanco-mestizo, lo que produce "vacíos contraproducentes en la autoestima y valoración negativa de sí misma" (p. 765). Nombrar el papel de los textos y los colores en el aula de El Cabuyal no es un detalle menor; por el contrario, refuerza nuestro argumento de que el racismo epistémico es una estructura tangible que se impone diariamente, obligando a las niñas y niños a habitar un sistema que ni siquiera reconoce su tonalidad para representar la humanidad.

Desde otra perspectiva, en el desarrollo de uno de los talleres desarrollados con los niños, denominado "Semillas que cantan, tambores que sanan", observamos como ellos y ellas sí cuentan con un conocimiento previo sobre plantas, que parte de la memoria intergeneracional, lo que nos lleva a preguntarnos el por qué estos saberes no se integran en el aula de clase; a este respecto compartimos lo que Elsy Merey, lideresa del Cabuyal nos menciona Con relación a los conocimientos locales:

El cimarrón, el cimarrón porque pues tengo esos recuerdos de mi infancia del sancocho, que siempre lo mandaban a uno, porque en la casa, pues había, que aún es libre, ¿no? En la casa tenía una sombrera; sí, claro. Investigando también, porque hice una investigación sobre esta planta, que es, pues es una planta culinaria, y es una planta ancestral, ¿no? Es una planta que se utiliza en la medicina ancestral, y que es muy buena para la anemia, y para las quemaduras, porque es una planta muy refrescante. (Anexo C)

Estos dos escenarios, tanto el taller como el grupo focal, refuerzan la existencia del epistemicidio; al no ser valorados o tenidos en cuenta los precurrentes de las niñas y los niños se aporta a la ruptura entre la cultura del territorio y el pensamiento extranjero.

Por otro lado, el concepto de racismo epistémico desarrollado por Anny Ocoró amplía la apuesta y contextualiza racialmente los anteriores escenarios que desarrolla Fricker. Ocoró lo aborda como: “El racismo epistémico es una forma de dominación asentada sobre la jerarquización de los seres humanos, sus prácticas, su historia y sus conocimientos”. (2021, p. 27); como sistema de pensamiento histórico, el racismo epistémico subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes; este ha sido el caso de las epistemologías africanas, indígenas y afrodiaspóricas, que están ligadas a otros repertorios culturales, y en las que el saber y el conocimiento son inseparables del territorio y se funden con él. (Ocoró, p. 27).

Con relación a la enseñanza de la Historia, es posible que veamos cómo se limita a mencionar las fechas o hitos de relevancia, direccionando la educación a un escenario de pensamiento homogéneo, desconociendo las pluralidades que hay en nuestra nación; como soporte de Lo mencionado anteriormente mostramos una apreciación de un docente que describe que hay prácticas relacionadas a la afrocolombianidad que se realizan cuando

corresponde al calendario escolar “Para el mes de mayo, si se hace eso, se visten de afro, bailes afro, cena afro, comida afro, pero eso se hace en mayo, o sea, mayo es como el mes afrocolombiano.” (ver Anexo digital); se complementa el anterior testimonio con lo siguiente:

Lo que queremos resaltar en esa fecha casi siempre en cuanto a la cultura, los bailes típicos, los trajes típicos, la gastronomía, algún trabajo que se hace con ellos en cuanto a las plantas medicinales; no que ellos hagan la medicina, sino que poner a los papás que les ayuden a mirar cuál es la planta y en cuanto al cultivo que ayuden a sembrarla en una maceta, que se hace en ese sentido, entre las cosas que se han tenido en cuenta. ¿En qué momento del año? ¿En qué fechas importantes? Entonces yo creo que en esa partecita como institución deberíamos más bien trabajar en una como que haya una coherencia, hay una cohesión entre lo que proponemos y lo que realmente debemos dar. (Anexo C)

Como resultado, se generan estereotipos y esencialismos culturales precisamente por la reducción de la vida misma a un mes de la afrocolombianidad, como si el resto de los meses los y las niñas dejaran de ser parte de su cultura, dejando de lado la mirada crítica de construcción de diferencias y la lucha histórica en contra de las desigualdades, que se constituyen precisamente en racismo estructural que se reproduce y se perpetúa; por lo tanto, Ocoró nos permite comprender que la folclorización en la escuela Antonia Santos no es una situación aislada o solo un acto pedagógico, es por el contrario, una estructura de racialización del saber; el racismo epistémico señala Ocoró “no puede leerse por fuera de esta estructura que racializa cuerpos, historias, saberes, sujetos, para sostener el privilegio epistémico, cultural, racial y material de determinados grupos” (2021, p. 27); el resultado es que las epistemologías afrodiasporicas, africanas y experiencias propias como lo son (música, gastronomía, medicina) sean relegadas en la escuela a lo meramente exótico, estereotipado y no un conocimiento legítimo; la misma autora propone una definición de *privilegio epistémico*,

cuando dice:

Es entendido aquí como un conjunto de prácticas que termina favoreciendo los modos de enunciar, de ver el mundo y de interpretarlo de los grupos que detentan el poder en los espacios de producción y difusión de conocimiento; estos grupos están sobrerrepresentados en los espacios escolares, académicos e institucionales y la episteme hegemónica les ayuda a reproducir sus privilegios en la estructura social (2021 p. 27-28).

Seguidamente dice, refiriéndose al privilegio. “opera a modo de capital epistémico y manifiesta su poder a través de la producción de saberes que circulan y son reproducidos por la escuela, por la historiografía, por los medios de comunicación y por distintos espacios académicos que exponen como natural la visión de mundo las prácticas y la historia de la cultura europea, blancocéntrica, patriarcal y heteronormativa” (2021, p.28). Reforzando lo mencionado anteriormente, una docente reconoce que:

Porque inclusive antes se daba una semana, una semana para eso, pero le fueron disminuyendo y quedó reducido a un solo día; como lo que se decía, carteleras; se hacen carteleras, se realizan bailes, muestras gastronómicas, de pronto como coplas, dichos, cositas así. (Anexo C)

Justamente durante nuestra observación en los pasillos de la escuela vimos una cartelera que muestra como a partir de un mural colectivo sobre el día del idioma con imágenes de Miguel de Cervantes, libros y personajes animados con una fecha conmemorativa, se resalta el idioma español como el eje central del aprendizaje legitimando la literatura clásica como un referente cultural, priorizando referentes europeos e invisibilizando saberes locales o afro comunitarios presentes en el contexto estudiantil.

Figura 1. Cartelera día del Idioma y día del Niño



Fotografía tomada por: Alejandra Cante

Analizamos si siendo una población en su mayoría afrodescendiente no hay una apertura a hablar sobre autores o autoras locales, esto es evidentemente la materialización del privilegio epistémico, tal como lo describe Ocoró: “El privilegio epistémico opera a modo de capital epistémico y manifiesta su poder a través de la producción de saberes que circulan y son reproducidos por la escuela, por la historiografía, por los medios de comunicación y por

distintos espacios académicos que exponen como natural la visión de mundo las prácticas y la historia de la cultura europea, blancocéntrica, patriarcal y heteronormativa.” (2021, p. 28).

Desde otro lugar, la escritora brasileña Sueli Carneiro (2005) habla del concepto de *epistemicidio* elaborado por Boaventura de Sousa; carneiro lo define como:

Un proceso persistente de producción de la inferioridad intelectual o de la negación de la posibilidad de realizar las capacidades intelectuales, el epistemicidio en sus vínculos con las racialidades ejerce sobre los seres humanos instituidos como diferentes e inferiores una tecnología que integra el dispositivo de racialidad/biopoder; esta tecnología tiene como característica específica compartir rasgos tanto del dispositivo como del biopoder, a saber: disciplinar/normalizar y matar o anular. (2005, p. 97)

Por lo mencionado anteriormente el epistemicidio es una forma de poder capaz de erradicar vínculos sociales y tejidos, reducido a la no producción de conocimientos; en tal sentido, simbólicamente dentro del aula se ven pegados en las paredes carteleras que dicen “Silencio, escucho, obedezco, trabajo y participé”, claros referentes de condicionamiento del ser.

Figura 2. Fotografía de Jeimmy Rodríguez



La observación realizada in situ, permite ver que las actividades pedagógicas se desarrollaron principalmente a partir de ejercicios de escritura mediante dictado y copia de información en el cuaderno; en ese mismo ejercicio de observación la docente afirmó que “los estudiantes escriben más rápido con dictado que copiando”; evidenciando, una vez más, que es más importante la velocidad de la interacción que la comprensión de lo compartido; configurándose entonces nuevamente el epistemicidio que parafraseando a Carneiro se entiende que suprime saberes y genera sujetos pasivos que solo siguen instrucciones, se prioriza la memoria mecánica.

Talleres como una estrategia de recolección de información

El desarrollo metodológico de esta investigación contó con la realización de talleres con las niñas y los niños y con un grupo focal con mayores y algunas cuidadoras del

Corregimiento el Cabuyal; de ellos evidenciamos lo siguiente: Durante el taller con el grupo focal, conocimos sobre sus dinámicas cotidianas relacionadas con el sanar a partir de las plantas, prácticas espirituales, memoria histórica que pasan por la relación que se tiene con el territorio y que no va de la mano con los planes de aula de la escuela Antonia Santos.

Contaban, las mujeres participantes que la escuela en un momento era agrícola y tenían huerta donde los mismos niños cultivaban: “Cuando yo estudiaba, había huertas en Antonia Santos; en Antonia Santos había huertas de remolacha, zanahoria, repollo y lechuga; en el colegio, nosotros sembramos cebolla larga, sembramos cilantro, cuando mi hijo estuvo; sembramos varias cosas como por ejemplo habichuelas, sembramos maíz, y sembramos pepino (Participante Grupo focal) esto evidencia que hubo una conexión fuerte entre saber comunitario y la escuela a partir de la transmisión de conocimiento intergeneracional; por otro lado en los talleres realizados con las y los niños, vimos como la música es un instrumento pedagógico muy potente, que activa la memoria a través del bunde y el currulao; no solo se despertó la curiosidad por los sonidos, sino también la memoria colectiva que habita en cada ritmo, en cada golpe del tambor y en cada cuerpo siendo un detonante de abordaje de identidad y conocimientos desde los cuerpos, cuerpos vivos que reexponen las experiencias cotidianas.

Desde un nivel general se puede inferir que el análisis desarrollado permite evidenciar que en la Escuela Antonia Santos persisten prácticas pedagógicas atravesadas por formas de injusticia epistémica que limitan el reconocimiento pleno de los saberes, voces y experiencias de las infancias afrodescendientes; no obstante, también surgen resistencias comunitarias, memorias vivas y posibilidades pedagógicas transformadoras que demuestran que otro horizonte educativo es posible, siempre que la escuela dialogue críticamente con su territorio, dignifique los conocimientos locales y avance hacia una educación más justa, situada e intercultural.

Revisión Documental:

Proyecto Etnoeducativo Comunitario - PEC: entre lo institucional y la cotidianidad de las y los niños.

La Escuela Antonia Santos es una sede de la Institución Educativa Marino Rengifo Salcedo, está regido por un Proyecto Etnoeducativo Comunitario – PEC, cuya misionalidad en el capítulo del Componente Conceptual la define como:

Somos una Institución incluyente que desde el énfasis comercial presta un servicio educativo de calidad; comprometida desde la interculturalidad para transformar a nuestros estudiantes en personas autónomas, críticas y creativas que aporten a modificar desde su entorno, la realidad de un mundo cada vez más globalizado. (Rengifo Salcedo, s.f., p. 58); en el mismo documento menciona además que “Desde el año 2021 la Institución Educativa inició el proceso de transición de PEI a PEC para dar cumplimiento en términos legales y aspectos administrativos a la conversión a una Institución Etnoeducativa; para eso se conformó un equipo encargado de revisar, analizar todo lo concerniente a la ruta metodológica (Rengifo Salcedo, s.f., p. 60) y se visualiza el siguiente horizonte:

Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global”. (Rengifo Salcedo, s.f., p. 62).

El PEC está enfocado hacia las competencias: “Los procesos de cambio social que

se exponen actualmente nos obligan como Institución Educativa a reformular nuestras acciones sobre los fines de la educación; en tal sentido, el cambio de paradigma y nuevo enfoque se enmarcan en un proceso dinámico que implica pasar de los saberes a las competencias” (Rengifo Salcedo, s.f., p. 126) es decir, unas competencias que enfocan a los y las niñas a un conocimiento único y globalizado, lo que nos lleva a afirmar que se recae en un desconocimiento de las formas de conocimiento y agencia del territorio.

Por otro lado “el modelo Etnodesarrollista (MPED) la escuela gira alrededor del educando y su propósito es formar un hombre bajo la dimensión desarrolladora de sus capacidades individuales al servicio de la sociedad” (Rengifo Salcedo, s.f., p. 156) sin embargo, lo observado en clase es opuesto: dictado como enseñanza principal, el libro como único conocimiento estandarizado y silencio como norma dentro del aulas y la repetición como aprendizaje, esto nos lleva a decirnos que el MPED no cumple con el objetivo, al no facilitar recursos que permitan el aprendizaje desde las experiencias cotidianas e incluye a una injusticia hermenéutica como lo sugiere Fricker.

Continuando con lo mencionado anteriormente, en el PEC se incluye una entrevista realizada a los niños, que buscaba “conocer su opinión acerca de la pertinencia del proceso educativo que brinda la institución y su relación con el contexto sociocultural, para implementar acciones y propuestas pedagógicas” (Rengifo Salcedo, s.f., p.67) Retomamos particularmente la pregunta: “¿la institución educativa enseña la cátedra de estudios afrocolombianos como reconocimiento a su cultura?” en el análisis señala que: “el 89% de los encuestados, reconoce que la IEMRS, imparte la cátedra de estudios afrocolombianos como reconocimiento a su cultura, el 1% no lo reconoce y el 19% no sabe o no responde”. (Rengifo Salcedo, s.f., p. 100) y entre los objetivos específicos nos presenta “Fortalecer a través de la Cátedra de estudios afrocolombianos los elementos culturales propios de las

comunidades ancestrales” (Rengifo Salcedo, s.f., p. 120).

Continúan las incongruencias entre lo plasmado en el PEC y lo observado en el marco de esta investigación; avanzando en ello y desde una guía del área de sociales, que propone una docente para su periodo académico encontramos lo siguiente: “Actividad 1: “El Mapa de los Sabores y Sonidos” cuyo objetivo es ubicar geográficamente dónde es más fuerte la presencia afrocolombiana (conectando con el mapa de regiones que viste antes). “En cada región, deben dibujar o pegar un recorte de: Pacífico: Un tambor o una marimba y un plato de pescado; caribe: Una “Palenquera” con su ponchera de frutas y un acordeón” (ver Anexo Digital) la docente convoca a realizar esta actividad de forma bien intencionada, pero deja por fuera otras epistemes históricas que son propias y reduce la cultura a lo estético y homogeneizador; adicionalmente propone una actividad e trenzas donde el objetivo es “Valorar la estética y el significado histórico de las trenzas en la cultura afro” y explica brevemente que, durante la época de la esclavitud, las mujeres afrocolombianas diseñaban “mapas” en sus trenzas para marcar caminos de libertad hacia los palenques; entrega la silueta de un rostro de perfil” (Anexo C) y concluye con: “Los niños deben usar lana negra, cordones o simplemente colores para diseñar un peinado con trenzas creativo; mensaje de cierre: Cada niño debe escribir debajo de su dibujo una frase sobre el respeto a la diferencia, por ejemplo: *“Mi color y tu color hacen un mundo mejor.”*” (ver Anexo Digital); con esta actividad representa lo que Broncano donde menciona las teorías de hibridación al reducir la diferencia a una celebración “devalúan la identidad como complejos de hechos” y legitiman “el valor epistémico de la experiencia de la exclusión” (Broncano, 2013, p. 237).

3.2. Experiencias y prácticas pedagógicas reproducen el racismo estructural y omiten el reconocimiento de las infancias

El epistemicidio es un instrumento, que en el sentido de Carneiro, teniendo en cuenta a Foucault, articula el mecanismo de biopoder para determinar quién es reconocido como sujeto cognoscente y quien se reduce a una posición de objeto o de “cosa que habla”; carneiro afirma lo siguiente: “el No-ser así construido afirma el Ser; es decir, el Ser construye el No-ser, sustrayéndole aquel conjunto de características definitorias del Ser pleno: autocontrol, cultura, desarrollo, progreso y civilización; en el contexto de la relación de dominación y reificación del otro, instalada por el proceso colonial, el estatuto del Otro es el de “cosa que habla”. (Carneiro,2005, p.99).

Esta construcción de Ser que define al No-ser implica que es la práctica pedagógica de la escuela Antonia Santos hay consecuencias directas y que se observables, el sistema educativo no solo organiza el saber del o la estudiante si no que define la capacidad del saber: siendo el docente como figura jerárquica y el portador de conocimiento que considera si es “sujeto de razón” y si no lo es todo lo que mencione el niño o la niña será descalificado antes de ser escuchado; uno de los hallazgos que encontramos en las guías de observación que realizamos en la escuela Antonia Santos es la desarticulación de los contenidos escolares y las realidades culturales materiales y territoriales del corregimiento del Cabuyal; esta desarticulación se manifiesta en la acción pedagógica en su aparente cotidianidad que reproduce lo que teoriza Carneiro (2005) como epistemicidio.

En una de los acompañamiento y observación de clase, la docente da la indicación de dibujar una mata de caña de azúcar, a lo cual una niña mencionó de no sabía cómo era una mata de caña; la docente se expresa hacia ella de la siguiente forma: “A mí me da una pena enorme, enorme que no conozca una caña de azúcar no me salga con eso” (ver Anexo Digital) este tipo de expresión nos dio apertura para analizar el sesgo de la docente.

En primer lugar, la docente desde su posición jerárquica hegemónica asume que por

vivir en ese contexto, toda niña o niño debe saber cómo es una caña; este supuesto invisibiliza una realidad que vincula a los cañaduzales con un escenario de peligro, como no lo cuenta una lideresa del territorio:

conozco fincas que son rodeadas de cañal, oriente, norte y sur, y la gente resiste, rodeado de cañal con sus fincas, y pues es duro me parece a mí, porque me parece que es bastante peligroso vivir rodeado de cañal y son pocos vecinos, porque los demás vecinos vendieron sus tierras y se fueron muchos a sufrir a la ciudad, porque ese es el otro que no se ha visto, el monocultivo como un motivo de desplazamiento, eso es su motivo de desplazamiento. (Anexo C)

Esto evidencia una contradicción fundamental, los ingenios azucareros en lógica de extractivismo excluyen a las comunidades del territorio y se apropian del suelo y de los recursos; por lo que la docente ignora aquellos escenarios de violencia que pueden hacer que hasta lo evidente sea oculto si se trata de sobrevivir.

En segundo lugar, la acción de asombrarse por el desconocimiento de la niña, en vez de convertirse en punto de partida para reflexionar sobre el por qué la niña no la conoce o no identifica la caña de azúcar y como esta se relaciona con su corregimiento, se convierte en el prejuicio y le quita toda posibilidad de aprender; complementando lo mencionado anteriormente Anny Ocoró define el racismo epistémico “es una forma de dominación asentada sobre la jerarquización de los seres humanos, sus prácticas, su historia y sus conocimientos” (2021, p.27); como sistema de pensamiento histórico, el racismo epistémico subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes; este ha sido el caso de las epistemologías africanas, indígenas y afrodiaspóricas, que están ligadas a otros repertorios culturales, y en las que el saber y el conocimiento son inseparables del territorio y se funden con él. (Ocoró, P 27).

Así tenemos entonces que el territorio y el saber no están desligados de la tierra, cultivos, de la medicina, de los ríos, de la naturaleza así ilustra una mujer líder del consejo comunitario del cabuyal:

Entonces, como les digo, ellos nos enseñaron valores; en principio, amar la naturaleza, que eso ha sido autóctono del africano; amar la naturaleza; amar el agua, buscarla, que eso también es autóctono del africano porque le tocaba mucho, muy difícil; tenía que ubicarse a las riberas de los ríos porque el agua era escasa, ¿no? Entonces, eso, vinieron buscando acá los africanos y la gente que lograba escapar de las plantaciones; primero, ubicarse donde hubiera agua. (Anexo C)

Esto para decir que en la escuela constatamos la ausencia de referentes territoriales o culturales del Cabuyal en los contenidos, esto no es casual ya que si bien se aborda en la etnoeducación se sigue estructurando la educación en los parámetros universales, como bien se observó desde el aula durante la práctica pedagógica a partir del "Taller de escritura, ciencias naturales, ética y valores" en donde no se mencionaron experiencias afro o propias del territorio. En uno de los planes de aula observamos una actividad titulada "Candelaria y el Valle: El Dulce Corazón de la Región", en ella se realiza una pregunta a los estudiantes: "Alrededor de Candelaria vemos grandes extensiones de una planta muy alta y verde.

¿Cómo se llama? (Respuesta: Caña de azúcar). (Anexo C), y menciona que el reto de la actividad era dibujar un paisaje de Candelaria municipio donde se encuentra el corregimiento del cabuyal adicionando "no olvides incluir los cultivos de caña y un camión o "tren cañero", que es una actividad económica muy importante del municipio".

(ver Anexo Digital); entonces, analizando esto consideramos que hay un vacío ya que el plan de aula de sociales resalta la región andina donde está ubicada en valle de Cauca y el corregimiento del Cabuyal, resaltando los monocultivos como fuente económica y por el otro no se aborda una realidad contextual relacionada con la construcción de historia de la comunidad afrodescendiente que ha trabajado en los ingenios.

Esta actividad tiene la intencionalidad de naturalizar la explotación de la tierra de la comunidad y mostrarlo como un dato geográfico positivo o como “actividad económica muy importante” sin dar un espacio para reflexionar como lo dice la lideresa del Consejo

Comunitario:

Se van a trabajar en la caña, resulta que el contratista le pagan, diga usted, 50 mil pesos por su día; el contratista viene y le paga ellos 30; encima de eso les da trabajo dos días y los otros días no tienen que hacer; y les pagan con vale; les pagan con vale; entonces ellos se sienten desvalorados, sienten como que siguen en la esclavitud, como que son gente sin valor. (Anexo A)

Con ello, no se pretende plantear que a niños de tercero de primaria se le deba exponer la fuerte realidad que ha golpeado nuestros territorios de una manera descarnada, lo que es motivo de reflexión es el negar la realidad de las familias de los infantes que asisten a la escuela; llegando con ello, a generar contradicciones en el saber y entender de ellas y ellos, pues algunos hacen parte de familias que sufrieron desplazamiento forzado y difícilmente podrían reconocer que la explotación de la caña sea algo positivo para la región.

De igual importancia podemos evidenciar que hay una fuerte contradicción en lo que menciona el PEC y la ausencia de lo étnico en los contenidos curriculares; por

consiguiente, el PEC registra que el 79% se reconoce como comunidad negra (Rengifo Salcedo, s.f., p.97) sin embargo, como lo hemos documentado en la observación, no se incorporan experiencias afro del territorio; sin embargo, esto no es solo falta de voluntad individual docente ya que en las entrevistas se expone que hay directrices institucionales que podrían limitar su autonomía; por ejemplo, un docente expone lo siguiente:

Pues como la directriz es esa, entonces uno debe apuntarle a la directriz que hay” Por ejemplo, Secundaria dice, vamos a trabajar con tal autor, y se organizan stands; el año pasado, por ejemplo, lo hicimos así con diferentes stands; entonces pasaban allá con el profesor para la parte de cuentos; acá de pronto pasaban para otra actividad; así lo vamos variando. (Anexo Digital A)

Las directrices curriculares institucionales los lineamientos curriculares del MEN (Ministerio de Educación Nacional), los contenidos del plan de aula estandarizados opera como mecanismo del racismo estructural desde un nivel curricular; imposibilitando una inserción de experiencias verdaderas y constantes durante el proceso pedagógico de cada infante; sin embargo, se evidencia que algunos docentes muestran una disposición y reflexión referente a este tema: (...) “uno puede proponer. O cuando nos reunimos en la semana de desarrollo institucional podemos iniciar el año; entonces uno allí puede hablar” (ver Anexo digital, sección entrevistas), sin embargo, podría generarse solo en escenarios de planeaciones y no realmente una transformación del currículo.

En coherencia con Lo mencionado anteriormente, una de las respuestas de un docente fue la siguiente:

Lo que pasa es que a veces nos centramos en lo tradicional cuando hablo de tradicional

es la lectura, la escritura, las operaciones básicas y lo demás lo dejamos como decir lo básico, lo razonable que se tiene por allá y por eso se tiene solamente en fechas especiales (Anexo Digital A).

Con Lo mencionado anteriormente se evidencia un saber legítimo que va desde las operaciones matemáticas básicas, lectura, escritura, que si bien son importantes, no se articulan con lo cotidiano, si no, se relegan fuera del calendario escolar los saberes culturales propios; esta marginación evidencia lo que Ocoró (2021) describe como racismo epistémico: “subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes” (p. 27) sólo incluirlos de forma limitada en una temporalidad específica y en segundo plano y no como fuente principal en la práctica pedagógica.

El escenario ideal sería la real inserción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que incorporara las experiencias reales de la comunidad educativa del Cabuyal.

3.3. Control del cuerpo como dispositivo racial

En la observación que realizamos de la Escuela Antonia Santos se documentan, además del racismo epistémico, sus expresiones de control en el aula; reflejadas en la organización del salón, las formas de aconductamiento y evaluativas, que en conjunto producen sujetos racializados; de este modo bajo una aparente neutralidad pedagógica se reproduce jerarquías coloniales del cuerpo.

Otro ejemplo es el organizar a los infantes en filas para orar y pasar cada uno a sus salones que también están ordenados en hileras exigiendo silencio absoluto.

Esto permite observar que la escuela hereda de los espacios religiosos coloniales un modelo de formación basado en la obediencia, el silencio y la disciplina corporal; en

consecuencia, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también reproduce formas de aconductamiento y configura sujetos obedientes y silenciosos, cumpliendo, así, una función de preparación no solo cognitiva sino también corporal y afectiva para la inserción en las estructuras de explotación del territorio.

En el marco de la observación en aula realizada, vimos cómo una docente percibe a los niños: “La profe que se había ido se llevó una percepción... Niños que no obedecen, estaban insoportables” y lo complementa con “Si los dejo sin hacer nada se alborotan”; estas lógicas de la docente van ligadas al control como organizador del tiempo, la práctica pedagógica no se justifica por el valor del conocimiento sino por su función disciplinaria; los y las estudiantes son vistos como cuerpos que deben ser controlados y después sí como sujetos que deben ser acompañados por un proceso pedagógico.

Por otro lado, la docente dice a una niña: “Marianita ¿por qué no escribe? ¿qué pasó? ¿está esperando que yo vaya y le copie?”_estas preguntas suponen que la niña puede y debe copiar, y que no lo hace por voluntad o pereza, sin considerar múltiples factores, ritmo de aprendizaje, comprensión, condiciones físicas del aula que puede dar respuesta su comportamiento, la docente añade “No es tiempo de mirar, es de copiar, hace rato la profe empezó” en el cual establece un tiempo y no un ritmo del aprendizaje.

La estudiante que sigue las directrices de la docente, pero pinta no de la forma como ella espera, le menciona lo siguiente: “todo lo hace, ¡así como caiga!, no Mariana así no son las vueltas! ¡Para eso viene a la escuela a mejorar!, esto revela que hay una lógica correctiva de una pedagogía que concibe la escuela en un espacio que corrigen saberes previos y formas de experimentar propias, expresión, creatividad, y no como un espacio a potenciar y ampliar; la creatividad o la forma de expresarlo es su forma de interpretar el

mundo y se corrige como un error reproduciendo lo que Carneiro (2005) dice: “La negación de la humanidad plena del Otro, su apropiación en categorías que le son ajenas, la demostración de su incapacidad innata para el desarrollo y la mejorā humana, su falta de capacidad para producir cultura y la civilización se presta a afirmar una razón racializada” (p.99) La forma de expresión de la niña es definida como incompleta que la escuela debe corregir.

El Programa de Alimentación Escolar – PAE y la desconexión con el territorio

Esta desconexión entre lo estatal y realidad etnocultural se hace evidente que el PAE, se observó que los alimentos llevados al colegio no incluyen los propios de la cultura local.

Una participante del grupo focal lo expresa:

A mi cuñada no le llevan ni azafrán, a ella no le llevan esos condimentos, no le llevan nada; nada de lo propio; apenas esto, la papa, la arveja, los fríjoles, todo lo que es pepa, pero que le lleven así para que ella hable” (Anexo C).

Entendemos que la alimentación es fundamental para la cultura y la identidad y que excluyendo ingredientes propios en el PAE es un modo de invisibilización que se opera desde un nivel estatal.

La observación registra que el PAE ofrece arroz, tortilla y aguapanela (cantidad limitada) y las niñas y los niños expresan su insatisfacción:” dicen unas niñas que es muy poquito el refrigerio”, un niño dijo: “¡no quiero comer muchas veces a la semana huevo!” esta insatisfacción con la alimentación es una expresión que niega el contexto, en la práctica, no reconoce la riqueza gastronómica del corregimiento y contribuye a lo que (Carneiro (2021) refiere como “indigencia cultural” (p. 27) el cimarrón, el azafrán, los ollucos no solo son

condimentos propios de las cocinas del Cabuyal, son conocimiento transmitido de generación en generación, son identidad y memoria.

Lo “afro” en el Cabuyal no constituye una esencia fija o un repertorio folclórico estático relegado a las festividades escolares. Se entiende como una experiencia vital heterogénea, dinámica e histórica, profundamente situada en las tensiones territoriales frente al monocultivo de la caña y la defensa de la memoria ancestral. Desde esta comprensión, garantizar la Justicia Epistémica en las infancias exige reconocer a los niños y las niñas como productores activos de conocimiento. Actos de agencia hermenéutica son sus gramáticas gráficas (los dibujos de las plantas en sus patios) y relacionales (el círculo de la palabra, el movimiento con el bunde y el currulao). Al redistribuir el espacio (sacando el aprendizaje de los pupitres en fila hacia el currículo o la azotea), modificar el tiempo (respetando los tiempos de la siembra y el diálogo) y validar la sensación (el toque del cununo, el olor del cimarrón y la ruda), la escuela deja de imponer un silenciamiento corporal y permite que las infancias fundamenten procesos de aprendizaje autónomos, encarnados y propios.

3.4. Prácticas pedagógicas alternativas o saberes comunitarios.

En este trabajo se incorporan fragmentos de literatura afrocolombiana como dispositivos de análisis, en tanto expresiones de memoria, identidad y resistencia cultural; no se exponen como elementos ornamentales, sino como fuentes discursivas que permiten comprender las formas de enunciación del sujeto afrodescendiente. Con relación a su historia y territorio.

De esta manera, entendemos que las resistencias en la escuela Antonia Santos responden a las tensiones que históricamente se viven entre el territorio y la educación

tradicional, así como a la necesidad de mantener un vínculo vivo con la raíz; estas acciones se convierten en una respuesta necesaria ante las injusticias epistémicas y el racismo epistémico que abordamos en los apartados anteriores; reexponen una postura política ante la invisibilización de los saberes propios y de las diferentes formas de racialización que se viven en el contexto escolar.

En tal sentido (Caicedo y Castillo Guzman, 2021. P. 224) expresan de manera vehemente que el modelo educativo tradicional en Colombia, por lo general opera como una estructura desconectada del territorio, bajo unos currículos que tienden a ocultar y reducir la cultura afrodescendiente; en nuestro trabajo de campo identificamos que esa desconexión es precisamente lo que genera estas formas de injusticia y racismo epistémico; en estrecha coherencia con la crítica que hace Castillo, es evidente que en muchas ocasiones se cuenta con documentos que solamente cumplen la norma, pero estos discursos se quedan plasmados en el papel y no se llevan a la práctica.

Esto lo podemos evidenciar con lo manifestado por la lideresa cuando dice: "La cátedra afro aquí se incluyó porque fue obligatoria; difícilmente convocan a alguien a que hable de los saberes; de lo que realmente es el Cabuyal...; eso se ha perdido". (vease Anexo C, sección entrevistas); frente a estos ocultamientos, las niñas y los niños generan unas formas de resistencias que buscan devolver sentido a su territorio y a sus formas de vida.

Entendemos que estas acciones de resistencia surgen a causa de las prácticas de homogeneización que ni siquiera tienen en cuenta sus situaciones económicas y familiares para llevar a cabo el proceso de aprendizaje; realmente existe una ruptura entre lo que la escuela intenta enseñar y la realidad habitada por ellas y ellos; aunque en los documentos

de la institución se refleja un proceso consciente por transitar de un modelo tradicional (PEI) a un Proyecto educativo comunitario (PEC) con el objetivo de “Estructurar un Proyecto Educativo Comunitario inclusivo e intercultural, que permita formar estudiantes..; a través del reconocimiento de la ancestralidad” (Renjifo Salcedo, s.f., p. 24) esto demuestra unas contradicciones con lo que está escrito y lo práctico; en este sentido estamos de acuerdo con la autora cuando afirma que “Aunque en el terreno de las políticas educativas ese discurso haya desaparecido nominalmente para darle paso a las ideas sobre “lo multiétnico y pluricultural” ello no implica la desaparición del racismo más bien su expresión renovada en el plano discursivo” (Castillo, 2011, p.23).

A pesar de lo descrito anteriormente, es fundamental reconocer que estas resistencias no solo provienen de las niñas y los niños, sino de las narrativas de la comunidad, de sus formas de vida, su propia historia, saberes y conocimientos; y de las maestras, que, aunque estén sujetas a tiempos y currículos ya establecidos implementan estrategias propias para desarrollar su quehacer docente. Un ejemplo concreto de este agenciamiento se observa en el posicionamiento crítico de la docente al manifestar que en su práctica pedagógica enfatiza en las consecuencias del proceso de colonización, al proponer un análisis reflexivo sobre hechos que afectaron a las poblaciones indígenas, la docente logra integrar una perspectiva crítica que desafía la historia oficial. (ver Digital, sección entrevistas)

Siguiendo la propuesta de Castillo, entendemos que las prácticas pedagógicas se transforman en formas de resistencia cuando lo que se logra es reconocer saberes que han sido históricamente excluidos; como observamos en la entrevista citada, la docente ejerce una crítica frente a lo que se enseña de manera oficial al promover reflexiones sobre la

marginación y el colonialismo; sin embargo, para nosotras no basta solo con “nombrar” lo que se ha ocultado o eliminado; el compromiso ético y pedagógico es evitar que estos saberes se queden en la escuela como un dato más; en cambio, se trata de integrarlos en los procesos de aprendizaje para recuperar estos conocimientos que nos permitan entender que la realidad no es como nos la han mostrado; desde esta postura, es donde estas prácticas adquieren sentido en la escuela.

Los relatos orales propios del territorio, como los compartidos por la lideresa. Que no deberían ser marginales, sino más bien el pilar fundamental de una escuela que busca la permanencia de su memoria histórica con narrativas que no corresponde solo a anécdotas, sino que deberían ser la base de la enseñanza como:

Entonces llegaron acá la fundadora, la primera que llegó a estos territorios, Apolinaria Víafara; ella nació de un par de esclavos negros, directamente africanos, que trabajaban en una plantación por los lados de Jamundí (...) nació libre, pero como era una bebé, pues no podía, tenía que esperar que cumpliera la mayoría de edad para ella decidir si se quedaba trabajando en la plantación o si seguía, si se abría camino por la vida. (Anexo A)

A partir de este relato podemos analizar que Apolinaria Víafara representa no solo el origen del Cabuyal, sino una forma de resistencia histórica que puede vincular la libertad con la apropiación del territorio; es precisamente desde este vínculo donde se puede afirmar las identidades de las niñas y los niños logrando una articulación entre los contenidos curriculares con los saberes comunitarios.

La necesidad de articular el currículo con la realidad no se reduce solo a la historia,

sino que debe extenderse a la relación de las niñas y los niños con su entorno natural y los recursos compartidos; en las clases de Ciencias Naturales, por ejemplo, existe la oportunidad de relacionar el contenido de la clase con los saberes comunitarios; Con relación a lo mencionado anteriormente la lideresa enfatiza la importancia vital de la acequia local, no sólo como un recurso hídrico sino como símbolo de resistencia y unidad comunitaria ante el abandono institucional.

“Transmitirle el amor por nuestra acequia; esa acequia es nuestra, esa acequia no la podemos dejar perder.; cuando el agua se va acá en el Cabuyal.; todo el mundo es a esa acequia; a lavar; a bañarse” (Anexo A)

Este testimonio revela que, para el Cabuyal y su gente, la acequia evidencia un espacio de cuidado colectivo; pero también un escenario de precariedad y una de las consecuencias de los ingenios azucareros que rodean al corregimiento; sin embargo, cuando la escuela enseña por ejemplo Ciencias Naturales sin tener en cuenta las realidades del municipio, sigue reproduciendo estas formas de injusticia epistémica al invisibilizar los problemas ambientales que las niñas y los niños viven en su territorio.

Lentitud como formas de resistencia en la escuela:

Entendemos que las resistencias en el contexto escolar no son simples actos de indisciplina o desinterés, como se traduce muchas veces; por el contrario, estas implican una respuesta política a la invisibilización de los saberes propios, y un desafío al poder y la disciplina que han sido impuestos en la cotidianidad de las niñas y los niños en la escuela; parafraseando a Castillo Guzmán (2011, p. 62), estas responden a la persistencia de una escuela que se organiza bajo una matriz colonial, Por lo tanto, se manifiestan como una lucha por reclamar la existencia de otros modos de ser y aprender, donde el silencio o la falta de participación son en realidad una negativa a ser asimilados por un sistema que no los representa.

4. Capítulo 4

La huerta en la azotea como una estrategia pedagógica para la justicia epistémica

¿Qué necesitamos sembrar y cómo lo vamos a sembrar desde lo colectivo como acción pedagógica?

Como el proceso se ha enfocado en la planeación y en preparar el terreno, la huerta se entiende como el inicio de un pensamiento que se siembra para enfrentar el silencio y la exclusión que la escuela ha impuesto históricamente; los fundamentos de la Huerta en la Azotea tienen que ver con que sembramos la palabra, sembramos la confianza, la memoria, la contradicción, la resiliencia y la organización para la participación; activamos los diálogos y saberes, y generamos círculos de palabras que transforman; sembramos también la música, la danza, la sanación, la afectividad y valores como lo son el cuidado colectivo y el respeto por sí mismo, por su entorno y por el otro o la otra.

La Huerta en la Azotea en la Escuela Antonia Santos no es solo un conjunto de cajones con tierra; es una es una “pedagogía en movimiento”; no buscamos simplemente enseñar a sembrar plantas, sino activar la memoria que vive en las familias del Cabuyal.

4.1. La Investigación participativa y el trabajo colectivo

Esta estrategia pedagógica se sostiene en la Investigación Participativa, pero entendida desde lo que García Salazar y Walsh (2017) llaman la “metodología o pedagogía de co-labor” que es una postura investigativa y de trabajo colectivo en la cual el investigador no actúa como un académico tradicional que estudia "de y sobre" los temas de una comunidad desde la

distancia o la superioridad (p. 10); en el día a día de la Escuela Antonia Santos, esto significa “aprender casa adentro” (desde la cosmogonía afro) porque no se limita a observar a la comunidad, sino que implica acompañar, facilitar y pensar colectivamente para resistir a la colonialidad y validar la memoria viva del territorio, esto nace al interiorizar "la importancia para las nuevas generaciones de aprender de las y los mayores" (p. 18 - 19); así, van consolidándose como espacios o "ejercicios para re-firmar la cultura de su pueblo, donde la palabra es herramienta de vital importancia" (p. 116); llevado a nuestra investigación, esto se traduce en un ejercicio donde las niñas y niños reorganizan su mundo escuchando y aprendiendo de sus mayores y mayores.

Para comprender cómo está "co-labor" se hace vida en la Escuela Antonia Santos, basta con observar a las niñas y niños cuando traen el saber de sus casas al salón sin pedir permiso; como se observó durante la intervención del 30 de septiembre del 2025, el saber de las casas entró al aula, mientras hablábamos sobre qué plantas conocían, un niño nos explicó que su abuela le enseñó que el “cilantro cimarrón y el limoncillo deben sembrarse en un rincón donde el sol no las castigue tanto”; seguido a esto, una niña también relataba cómo su mamá le enseñaba que “había plantas como la ruda que sirven para atraer el dinero y curar el mal de ojo”; en este momento, entendimos que la azotea ya estaba dando frutos antes de poner la primera semilla.

Esas voces no venían solas, traían el eco de su abuela, su madre y de los patios de El Cabuyal; al incluir estas experiencias, nuestro papel como investigadoras es dejar de ser observadoras distantes para convertirnos en puentes que permiten que el “aprender casa adentro” (dentro de la cosmogonía afro) se encuentre con la academia; como bien dice el Abuelo Zenón, no estamos inventando nada, estamos "despertando" lo que ya estaba ahí, asegurando que la escuela sea un lugar donde nuestras infancias sientan que su mundo no se

queda afuera en la puerta, sino que sube con ellos hasta la azotea para ser reconocido y celebrado.

4.2. ¿Cómo se hizo? Planeación, Territorialización y el "Zumbo de la Cabeza"

La estrategia pedagógica emerge como una propuesta educativa orientada a transformar las prácticas escolares tradicionales mediante el diálogo entre escuela, territorio y comunidad en la Institución Educativa Antonia Santos del corregimiento el Cabuyal; más allá de la creación de un espacio de cultivo, se concibe como un dispositivo pedagógico para la justicia epistémica, en tanto reconoce y dignifica los saberes ancestrales, familiares y comunitarios que históricamente han sido invisibilizados por lógicas escolares homogeneizantes; a través de fases articuladas de planificación, diálogo, construcción, ejecución y evaluación, la estrategia busca fortalecer la identidad afrodescendiente de las infancias, promover aprendizajes significativos desde la experiencia concreta y consolidar relaciones pedagógicas más participativas, críticas e interculturales; de esta manera, la huerta se convierte en un aula viva donde sembrar plantas también significa sembrar memoria, reconocimiento y posibilidades de transformación social.

Tabla 2. FASE I. Planificación y diseño

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Abono Curricular	Jornada de trabajo con docentes para revisar planes de área, proyectos	Integrar institucionalmente la estrategia pedagógica.	Justicia Cognitiva	Reconoce conocimientos territoriales como saber

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
	transversales y posibilidades reales de articulación de la huerta al currículo; se acuerdan contenidos por asignatura, tiempos, recursos disponibles y formas de evaluación; se reconoce que la historia local, la identidad afrodescendiente y los saberes comunitarios pueden dialogar con contenidos formales de matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales.			escolar legítimo.
Escucha	Al inicio de cada	Validar saberes	Justicia	Otorga

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Activa del Saber de Casa	unidad temática se abre espacio de palabra para recuperar lo aprendido en casa sobre plantas, clima, cocina, cuidado y trabajo con la tierra; el docente incorpora estos aportes al desarrollo de la clase.	previos de las infancias.	Testimonial	credibilidad a estudiantes y familias como portadores de conocimiento.
Currículos de la palabra y sanación	Rutinas breves de saludo, acuerdos de convivencia, cuidado colectivo y disposición ética antes de ingresar a la huerta.	Fortalecer la convivencia y respeto.	Reconocimiento relacional	Posiciona la palabra comunitaria como recurso pedagógico.

La fase de planificación y diseño constituye el fundamento organizativo de la estrategia pedagógica, en tanto permite articular la propuesta de la huerta con las dinámicas curriculares e institucionales de la Escuela Antonia Santos; en este momento inicial se reconoce que la

transformación pedagógica requiere intencionalidad, concertación docente y apertura para integrar saberes comunitarios dentro de las áreas tradicionales del conocimiento; de esta misma manera la escucha activa del saber de casa posiciona a las infancias y a sus familias como interlocutores válidos del proceso educativo, sentando las bases para una práctica escolar más situada, participativa y coherente con la realidad de El Cabuyal.

Tabla 3. FASE II. Diálogo

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Zumbo de la Cabeza	Talleres intergeneracionales con mayores del grupo Esperanza de Vivir sobre medicina ancestral, historia local, cantos, tambores y experiencias de vida; se incluyen preguntas guiadas, escucha activa y registro de memorias.	Termina favoreciendo el relevo generacional de saberes.	Justicia Hermenéutica	Permite interpretar la realidad desde marcos culturales propios.
Dibujo narrativo	Niñas y niños reexponen mediante dibujos plantas, patios, cocinas, ancestros y escenas familiares relacionadas con el cuidado.	Traducir experiencias comunitarias al lenguaje escolar.	Justicia Hermenéutica	Amplía formas legítimas de expresión del conocimiento.
Colcha de retazos	Construcción colectiva de mural con palabras, símbolos	Fortalecer identidad	Re-existencia	Visibiliza memorias

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
	e historias significativas de El Cabuyal.	territorial.		usualmente excluidas del aula.

La fase de diálogo fortalece el encuentro entre generaciones, memorias y formas diversas de producir conocimiento; a través de la participación de mayores, líderes comunitarias, docentes y estudiantes, la escuela amplía sus marcos interpretativos y reconoce que el aprendizaje también emerge de la oralidad, la experiencia vivida y la tradición cultural; este momento resulta esencial para contrarrestar silenciamientos históricos, dignificar la palabra comunitaria y propiciar que niñas y niños comprendan su territorio como una fuente legítima de saberes y sentidos.

Para que esta fase no quede reducida a un cuadro explicativo, es imperativo que el diálogo se materialice con la voz viva del territorio. En los encuentros intergeneracionales, el "zumbo de la cabeza" se activa cuando las mayores asumen su lugar de autoridad epistémica en la escuela, compartiendo aquellos saberes de cuidado y arraigo que la academia históricamente marginó. Así lo reafirma la mayora Marta Cecilia Cambindo, quien, al evocar el legado de sanación de su madre, nos recuerda que la medicina ancestral es una postura de orgullo y defensa identitaria:

A nosotros nos han enseñado a ser valientes, trabajadoras, trabajadores, honestas [...]. De conocimiento, pues yo sé, aprendí de mi mamá, que todo el mundo aquí [...] la conocieron, que curaba ojos y daba remedios para los parásitos; sí, mi mamá, y aprendí mucho, de lo afro, sí, pues, es como la cultura que, por el simple hecho de ser uno me

gusta, me gusta mi color, me gusta las raíces de las que vengo; siempre las defiendo.

(Anexo C)

De igual manera, el sentido de pertenencia a este territorio-región se teje desde la oralidad y la querencia, tal como lo expresa la mayora María González, demostrando que el ser afrodescendiente trasciende la geografía para convertirse en un refugio emocional y político que la huerta escolar debe acoger y cultivar:

Me enseñaron la responsabilidad a compartir, a ser solidaria en mi casa [...]. Y me siento orgullosa de ser afrodescendiente; me siento muy orgullosa del origen al cual pertenezco, esto, sería la querencia de saber que tengo algo que siempre, donde yo siempre quiero llegar [...], un terruño donde yo sé que tengo ese pedacito de tierra que siempre me va a pertenecer. (Anexo C)

Tabla 4. FASE III. Construcción

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Preparación del Terreno	Limpieza del espacio, selección de recipientes reutilizables, adecuación de sustrato y diseño participativo de distribución de especies; se conversa sobre	Disponer el espacio productivo y pedagógico.	Ecología de Saberes	Articula criterios técnicos escolares con memoria ancestral.

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
	tiempos ancestrales de siembra y observación de la naturaleza.			
Diseño participativo de siembra	Los estudiantes deciden la ubicación de las plantas según luz, sombra, tamaño y facilidad de cuidado.	Promover autonomía y corresponsabilidad.	Agencialidad Epistémica Epistémica	Reconoce capacidad decisoria infantil.

La fase de construcción representa el tránsito del discurso a la acción pedagógica concreta; la adecuación participativa del espacio y la toma colectiva de decisiones permiten que las infancias ejerzan autonomía, responsabilidad y capacidad organizativa dentro del proyecto; de igual manera, al incorporar los tiempos de la naturaleza y la memoria ancestral como criterios válidos para la siembra, se cuestiona la exclusividad del conocimiento técnico escolar y se promueve un diálogo equilibrado entre distintas racionalidades educativas.

Tabla 5. FASE IV. Ejecución: producción y cuidado

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Sembrando Resistencias	Siembra de especies como	Poner en marcha la	Descolonización del Saber	Rompe jerarquías

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
	cimarrón, millo, albahaca, yerbabuena, altamisa, cidrón, limonaria, paico, poleo y ruda; cada planta se acompaña con explicación de usos culturales y familiares.	huerta como aula viva.		entre saber experto y saber comunitario.
Pedagogía del co-labor	Docente, estudiantes y familias aprenden conjuntamente durante labores de siembra y cuidado.	Horizontalizar relaciones pedagógicas.	Desjerarquización epistémica	El docente también aprende del territorio.
Monitoreo	Registro semanal de crecimiento, riego, cambios visibles y propiedades	Formar estudiantes investigadores.	Agencialidad Epistémica	Convierte a la infancia en productora de conocimiento.

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
	relatadas por la comunidad.			

En cuanto a la fase de ejecución materializa la huerta como aula viva, escenario donde convergen aprendizaje académico, identidad cultural y trabajo colaborativo; durante la siembra, el cuidado y el monitoreo de las especies, estudiantes, docentes y comunidad participan en relaciones menos jerárquicas, reconociendo que todos pueden enseñar y aprender; este proceso fortalece la agencia estudiantil, pues las niñas y niños dejan de ser receptores pasivos para convertirse en observadores, investigadores y cuidadores activos de su entorno.

La ejecución de esta estrategia desborda el simple acto técnico de sembrar para convertirse en un escenario genuino de justicia cognitiva. Durante el desarrollo del taller “Semillas que cantan, tamboras que sanan”, las niñas y los niños demostraron que los saberes comunitarios siguen vivos en sus hogares. Al realizar el ejercicio de reconocimiento sensorial de las plantas, el aula dejó de ser un espacio de instrucción pasiva para llenarse de memoria olfativa, afectiva y ancestral:

La siguiente parte de la actividad se centró en reconocer plantas medicinales a través del olfato y el contacto directo; al recibirlas, los niños identificaban olores y usos cotidianos [...]. Aparecieron plantas como eucalipto, orégano, paico, romero e hierbabuena. [...] Un niño explicó que su abuela le enseñó que el cimarrón y el limoncillo deben sembrarse en un rincón donde el sol no les castigue tanto [...], otra niña luego relataba también cómo su mamá le contaba que existían plantas como la ruda para atraer dinero o para el mal

de ojo, y el paico para sobar a los niños con lombrices. (Diarios de campo 4 y 9, 2026, Anexos G y L)

Tabla 6. FASE V. Evaluación

Actividad	Descripción	Objetivo	Dimensión de Justicia Epistémica	Aporte
Cosecha de Saberes	Evento comunitario donde estudiantes exponen resultados, plantas, aprendizajes y relatos asociados a la huerta mediante exposiciones, coplas o muestras orales.	Socializar aprendizajes y fortalecer identidad.	Re-existencia	Dignifica públicamente el saber familiar.
Recetario de la Azotea	Elaboración de libro comunitario con recetas, infusiones, usos medicinales y relatos familiares sobre las plantas cultivadas.	Sistematizar saberes construidos.	Reciprocidad Epistémica	Devuelve a la comunidad el conocimiento producido.
Entrega de semillas y esquejes	Jornada final de devolución a familias para continuar cultivos en casa.	Extender el proceso más allá de la escuela.	Reciprocidad Epistémica	Garantiza circulación comunitaria del saber.

Para evaluar y dimensionar la trascendencia de estas actividades, es vital acudir a los

sentires registrados durante el proceso de investigación participante. Transformar el aula exige tocar el corazón del territorio, un hecho que quedó plasmado en el diario de campo del equipo investigador al evidenciar cómo la sonoridad afrodescendiente irrumpió y transformó las dinámicas de la escuela Antonia Santos:

Me conmovió ver cómo la música y la memoria estaban tan entrelazadas en ellos; el tambor (cununo) era más que un instrumento; era un puente entre sus familias, su identidad y la escuela; me quedó la sensación de que la oralidad y los saberes cotidianos siguen vivos y presentes, aunque no siempre tengan un lugar protagónico dentro de la institución. [...] La música se volvió puente entre su memoria, su identidad y sus afectos; a través del bunde y el currulao, aparecieron sus familias, su herencia afro, sus lugares; el cuerpo se movió, recordó y habitó el espacio de otra forma; siento que esta tarde no solo fue 'una actividad artística', sino un espacio para reconectar con aquello que los habita y los construye. (Diarios de campo 1 y 2, 2026, Anexos D y E)

Esta reflexión encarnada constata que la Huerta en la Azotea y sus lenguajes conexos (el tambor, el canto y la oralidad) no son herramientas extracurriculares ni folclóricas. Por el contrario, constituyen auténticos dispositivos de re-existencia que permiten a las infancias afrodescendientes reconocerse, sanar el silenciamiento histórico y habitar la escuela con total dignidad.

Bajo esta perspectiva, la fase de evaluación resignifica el sentido tradicional de valorar los aprendizajes, desplazando los enfoques centrados únicamente en resultados escritos hacia formas de reconocimiento público, oral y comunitario del conocimiento construido. Acciones como la cosecha de saberes, la creación del recetario y la devolución de semillas a las familias permiten evidenciar que aprender también implica compartir, retornar y proyectar lo vivido hacia el territorio. En tal sentido, la evaluación se transforma en una práctica de justicia epistémica que dignifica las voces familiares, fortalece la identidad de las niñas y los niños, y consolida

vínculos duraderos entre la escuela y la comunidad.

Las intervenciones preparatorias que se realizaron con miembros de la comunidad educativa (educadores, estudiantes, cuidadoras) no fueron simples reuniones técnicas; fueron diálogos de saberes para diseñar la huerta en colectivo; aunque no llegamos a la siembra física de todas las semillas, logramos una siembra cultural en el “zumbo de la cabeza”; como relatan García Salazar y Walsh (2017), el "zumbo de la cabeza" hace referencia a esa parte profunda e íntima donde las mujeres y hombres de origen africano escondían las semillas (debajo del pelo) para protegerlas del colonizador; es el espacio interior e inaccesible donde “la semilla cultural..; estaba escondida..; donde el otro no podía llegar” (p. 250).

Pudimos ver que antes de tocar la tierra, los niños ya estaban reconociendo lo que sus abuelos les habían contado en ese "zumbo de la cabeza"; no estaban aprendiendo algo ajeno, estaban despertando lo que ya vivía en ellas y ellos; este ejercicio es un acto de “territorialización”; en la cosmovisión afrodescendiente, la territorialización no es solo ocupar un espacio físico, sino un “proceso basado en acciones cotidianas para asegurar el estar bien colectivo, siembras culturales para echar raíces” (García Salazar y Walsh, 2017, p. 224), es decir, acciones que las mayores y mayores realizan para: “...anclar sus derechos ancestrales y para garantizar una vida digna para las familias que viven en esos espacios” (p. 223).

Al proyectar la huerta, rescatamos sus historias sobre plantas, la planeación fue, por tanto, el camino para volver a sembrar la semilla cultural en las nuevas generaciones de El Cabuyal. Un ejemplo claro de este despertar ocurrió durante nuestra actividad de música y plantas, cuando iniciamos el encuentro con los golpes del tambor y ritmos tradicionales; fue revelador observar cómo, de manera casi instintiva, las expresiones de las niñas y niños cambiaron; sus pies y cuerpos se movían como si el ritmo les activara toda la fuerza que

poseen en su memoria; esta experiencia demostró que la territorialización no solo se hace con la tierra, sino con el sonido que nos devuelve al origen, permitiendo que las niñas y los niños reconocieran en el aula los saberes musicales que han custodiado en sus hogares.

Figura 3. Encuentro pedagógico: Música y plantas medicinales en El Cabuyal



Fotografía tomada por Virgelina Caicedo.

Durante el desarrollo de la estrategia pedagógica; en esta actividad se integraron los sonidos del Pacífico con el reconocimiento de especies medicinales.

4.3. Racismo Epistémico, Injusticia y Resistencia

El racismo epistémico es el primer problema al que este proyecto pretende aportar soluciones; se manifiesta en la escuela cuando se asume que el único conocimiento válido es el que viene de las prácticas occidentales, silenciando los saberes del territorio por considerarlos "supersticiones" o "creencias"; este racismo no siempre es un insulto directo; a

veces es el silencio profundo sobre la identidad de un grupo poblacional; por eso, enfrentamos este fenómeno desde dos apuestas:

- Injusticia Epistémica: Ocurre cuando la escuela no ofrece herramientas para que las infancias afrodescendientes expliquen su propia realidad desde su cultura; la huerta es un dispositivo didáctico para que surja la justicia epistémica, para que, en aula abierta, las niñas y los niños: “hablen con sus propias voces..; para que ninguna voz se quede afuera” (García Salazar y Walsh, 2017, p. 29).
- Epistemicidio y Resistencia: El intento de borrar saberes o "borramiento epistémico" se enfrenta creando “trincheras ideológicas”; no sólo resiste al despojo físico de la tierra, sino al despojo de la memoria; desaprender las prácticas coloniales implica reconocer que: “reparar cuerpos y juntar pedazos para volver a ser, es un mandato que está en nuestra memoria antigua” (García Salazar y Walsh, 2017, p. 245), evidenciamos esta resistencia al racismo epistémico cuando el salón de clase dejó de ser un espacio de silencio y se llenó de relatos; al conversar sobre los sonidos del tambor, las niñas y los niños vincularon la música con sus fiestas, su iglesia y sus reuniones en El Cabuyal, pues se permitió que estas vivencias entraran al salón sin ser juzgadas como 'ajenas' al estudio; pudimos sentir que la música, al igual que el conocimiento de las plantas, es una memoria viviente que repara el tejido de su identidad; al validar que una niña o un niño, su mamá le enseña a tocar el tambor en su casa, estamos enviando un mensaje político: su saber familiar tiene poder y autoridad dentro de la escuela; para nosotras, la huerta en la azotea es precisamente eso: juntar los pedazos de saber que están dispersos en las casas de El Cabuyal para volver a armar el rompecabezas de su identidad en la escuela.

Figura 4. trabajo en aula



Fotografía tomada por Virgelina Caicedo.

¿La huerta sí transforma? La Auto-reparación como Horizonte

La transformación que logramos en esta fase de planeación se evidencia en el proceso de “auto-reparación”: emerge de la convicción de que el Estado o la sociedad dominante no van a sanar las heridas y exclusiones históricas; es la propia comunidad la que asume este mandato; esta experiencia reforzó nuestro compromiso ético-político como maestras y subrayó el papel crucial de la educación en la transformación social; desde una perspectiva profesional, presenciar procesos de sanación dentro del aula nos brindó aprendizajes invaluable; el principal de ellos es recordar que nuestra labor debe orientarse

a que las comunidades y las infancias se desarrollen plenamente, respetando su esencia y sus ritmos naturales.

Como bien enseña el Abuelo Zenón (en García Salazar y Walsh 2017), la sanación del daño histórico no vendrá de afuera, sino del corazón del pueblo mismo, nos confirma eso cuando dice: 'Entendíamos que el otro no va a reparar el daño de la esclavitud, el daño que nos causó a nosotros como pueblo, en nuestra memoria, nuestros corazones, y en nuestra cabeza; ellos no lo iban a reparar; el pueblo se autoreparó' (p. 41); y bajo esta misma filosofía señala que "Nuestro derecho a estos territorios nació ayer, cuando nuestros mayores entendieron que la reparación del inmenso daño que significó la esclavitud no vendría de los otros, si no de nosotros mismos" (p. 244).

El diálogo con las mayores permitió identificar cómo la identidad afrodescendiente se teje desde la herencia familiar y el orgullo por el origen; como mencionaron las mayores Mary Luz Tafur y Marta Cecilia Cambindo, existe una transmisión directa de saberes ancestrales ligados al cuidado: que aprendieron de personas mayores y que ahora les transmiten a sus hijos; esta sabiduría se complementa con un profundo sentido de pertenencia y resistencia, donde el ser afro se defiende desde las raíces; por otra parte, la mayora María González resaltó que la identidad trasciende lo físico para convertirse en un refugio emocional, definiendo su origen como la "querencia" y el "terruño", un espacio que describe como "más que geográfico, un hogar muy sencillo, muy cálido y emocional"; estas voces coinciden en la idea de que la educación recibida en casa, basada en la solidaridad y la valentía, constituye el cimiento de una dignidad que se reclama y se protege frente al mundo:

(...) Mi nombre es Mary Luz Tafur y pues vivo aquí en el Cabuyal; la persona que me crio fue una persona ya mayor; me enseñó muchos valores, muchas cosas

bonitas que se las transmito a mis hijos (...)

El nombre mío es Marta Cecilia Cambindo, y pues, sí, a nosotros nos han enseñado a ser valientes, trabajadoras, trabajadores, honestas; y, pues, muy poquitos no pueden dañar lo que han hecho muchos; y, pues, de conocimiento, pues yo sé, aprendí de mi mamá, que todo el mundo aquí, de las que estamos aquí, todo el mundo la conocieron, que curaba ojos y daba remedios para los parásitos; sí, mi mamá, y aprendí mucho, de lo afro, sí, pues, es como la cultura que, por el simple hecho de ser uno me gusta, me gusta mi color, me gusta las raíces de las que vengo; siempre las defiendo. (...) Mi nombre es María González; me enseñaron la responsabilidad a compartir, a ser solidaria en mi casa, porque me críe con mi abuela, no con mi mamá.

Y, ¿qué le digo? Y me siento orgullosa de ser afrodescendiente; me siento muy orgullosa del origen al cual pertenezco, esto, sería la querencia de saber que tengo algo que siempre, donde yo siempre quiero llegar, que, sí, que donde siempre quiero llegar, otra sería el hogar, muy sencillo, muy cálido y emocional más que geográfico un terruño donde yo sé que tengo ese pedacito de tierra que siempre me va a pertenecer. (...) (Anexo C)

La huerta transforma porque alimenta la cabeza y el corazón con lo que les pertenece, asegurando que lo propio no muera; como investigadoras, sentimos que el simple acto de sentarnos a reconocer la sabiduría de las mayores y mayores, de las niñas y los niños y de sus familias ya es una victoria; es la prueba de que estamos sembrando para que las nuevas generaciones no olviden que son herederas/os de un saber que cruzó el mar con sus ancestros.

Es necesario enfatizar que esta apuesta no nace de una visión romántica o esencialista que limite la vida afro o la reparación histórica a la siembra; por el contrario,

este dispositivo pedagógico de la huerta en la azotea que entregamos es nuestro acto pedagógico para que se lleve a la comunidad educativa las discusiones sobre la existencia de la negación de los saberes propios, el quitar el silencio a que han sido sometidos los afrodescendientes en la escuela como en tantos otros espacios, permitir a la comunidad educativa reconocerse en su propio territorio, en su pasado y superar todo tipo de exclusión; el cambio real en la Institución Educativa Antonia Santos sucede cuando se rompe la vieja jerarquía del saber: ese momento mágico donde una niña o un niño, sintiéndose dueños de su historia, le dicen a sus maestras y maestros: “Profe, mi abuela dice que esa planta tiene nombre, se cuida así y sirve para curar”; hay transformación en el instante en el que él o la docente deja de ser el única/o dueña/o de la verdad y se sienta a escuchar; también emerge cuando unas maestras en formación son acogidas en el territorio y proponen que se integre al currículo oficial de la escuela un dispositivo pedagógico construido con los saberes propios de las mayores y mayores, la comunidad de El Cabuyal, las niñas y los niños de los grados tercero y el cuerpo docente de la escuela Antonia Santos; ahí, es cuando la escuela deja de ser un espacio de silencio para convertirse en una trinchera de re-existencia, permitiendo que nuestras infancias no solo ocupen un pupitre, sino que transformen la escuela con su propia voz.

Figura 5. Actividad participativa.



Fotografía tomada por Virgelina Caicedo.

Encuentro pedagógico realizado el 31 de marzo de 2026 con mayores y mayores del corregimiento del Cabuyal; la actividad tuvo como objetivo la construcción colectiva de la memoria territorial para la "Azotea de Saberes".

La Auto-reparación como Horizonte, es conocer, enseñar y aprender de la cultura propia en primera instancia que permite construir repertorios de saberes y prácticas que generan comunidades de participación en las que aprenden estudiantes, maestros, maestras y familias, como comunidad, que se integra a las raíces de su territorio; ya que la escuela se asume como un espacio de disputa y a la vez de referencia permanente entre las prácticas culturales que se dan en un mismo contexto, pero que hasta ahora ha habido una predominante y/o hegemónica, por lo tanto, lo que se busca entonces es superar cualquier tipo de discriminación y negación contra los miembros, que como en el caso observado, se trata de la mayoría de la comunidad educativa.

Se trata, por tanto, de encontrar formas de poner a dialogar los autores universalistas en que se sustentan aspectos de las asignaturas con autores más cercanos al territorio, con la tradición oral y que otras formas en que expresan su sabiduría los pueblos ancestrales a lo que pertenece El Cabuyal, y con ello transformar los contenidos políticos y culturales de la comunidad educativa.

Para ello es necesario abordar temas y contenidos permanentes a partir de las prácticas del nombrar y caracterizar sitios, historias, relatos, procesos, aspectos cosmogónicos, sobre trabajos, músicas, danzas, tejidos, ciclos lunares, calendarios agrícolas, ciclos de vida, formas de trabajo, salubridad, y toda las manera de relacionarse con la naturaleza, todo esto se incorpora en la fase de planeación y del cronograma para superar la naturalización de las negaciones y los silencios que hacen parte del epistemicidio.

Superar este epistemicidio y asumir la escuela como una trinchera de re-existencia es lo que nos otorga la autoridad política para nombrar nuestra estrategia como un auténtico acto de cimarronaje pedagógico. Tal como nos enseñan García Salazar y Walsh (2017), el cimarronaje en la actualidad ha dejado de ser exclusivamente la huida física al monte para proteger la vida; hoy en día, esta categoría se comprende como "una enseñanza, una pedagogía para las nuevas generaciones" (p. 168). Esta postura nos exige desobedecer el mandato del saber colonial, cuestionar la "historia oficial" y reaprender nuestra propia historia desde la agencia y la resistencia.

Bajo esta luz decolonial, la Huerta en la Azotea desborda su definición de proyecto escolar para erigirse, en la práctica, como un verdadero palenque epistémico dentro de la escuela Antonia Santos. Al igual que los palenques históricos fueron concebidos por las comunidades cimarronas como un espacio geográfico libre y autónomo donde reconstruyeron sus identidades frente a la dominación, nuestra huerta es el refugio donde las infancias afrodescendientes escapan de la imposición asfixiante de un currículo blanco-mestizo y homogenizador. En este palenque contemporáneo y escolar, las niñas y niños ejercen su autonomía, cultivan las semillas que resguardan en el zumbo de la cabeza y garantizan que la voz de sus mayores florezca, demostrando que la educación antirracista y la justicia cognitiva no son una utopía, sino una siembra viva, rebelde y en constante crecimiento.

5. Balance, conclusiones y recomendaciones

5.1. Balance

El desarrollo de la presente praxis pedagógica investigativa permitió comprender que las dinámicas escolares en la Institución Educativa Antonia Santos no pueden analizarse de forma aislada del contexto histórico, social y cultural del corregimiento el Cabuyal; los hallazgos muestran que la escuela se encuentra profundamente atravesada por las tensiones propias de un territorio con fuerte herencia afrodescendiente, pero también por desigualdades estructurales que históricamente han condicionado las oportunidades educativas de sus habitantes; en tal sentido, el balance general evidencia que la institución escolar constituye simultáneamente un espacio de reproducción de silenciamientos y un escenario con alto potencial transformador.

Uno de los principales resultados obtenidos consiste en la clara identificación de prácticas pedagógicas que, aun sin intención explícita discriminatoria, reproducen formas de injusticia epistémica; se constató que múltiples saberes presentes en la vida cotidiana de las niñas y niños (relacionados con plantas medicinales, gastronomía, oralidad, memoria familiar, prácticas agrícolas y formas comunitarias de cuidado) no suelen ser incorporados de una manera sistemática al currículo escolar; esta ausencia no representa un simple vacío temático, sino una forma de desautorización simbólica mediante la cual ciertos conocimientos son percibidos como menores frente a los contenidos por tradición legitimados por la escuela.

El estudio permitió advertir que la exclusión epistémica no opera únicamente mediante prohibiciones abiertas, sino a través de rutinas aparentemente neutrales;

cuando los contenidos escolares se exponen desconectados del territorio, cuando la participación estudiantil se reduce a repetir respuestas esperadas o cuando la experiencia familiar no es considerada fuente válida de aprendizaje, se consolida una jerarquía del saber donde el conocimiento externo ocupa el lugar central y el conocimiento comunitario queda subordinado; este hallazgo resulta especialmente relevante porque muestra cómo el racismo estructural puede mantenerse sin necesidad de expresiones directas, reproduciéndose desde la normalización institucional.

Otro resultado significativo fue constatar que las y los docentes reconocen, en distintos grados, la necesidad de una educación más contextualizada y sensible a la diversidad cultural; aunque existen limitaciones de tiempo, presión curricular y falta de acompañamiento institucional, también surgen disposiciones positivas para transformar prácticas pedagógicas; se identificó apertura hacia metodologías más participativas, interés por integrar contenidos afrocolombianos y conciencia sobre la importancia de fortalecer la identidad estudiantil; esto permite afirmar que la escuela no debe leerse únicamente desde sus carencias, sino también desde sus posibilidades reales de cambio.

Con relación a las infancias, los resultados evidenciaron que niñas y niños poseen una importante reserva de conocimientos vinculados con su entorno; reconocen nombres y usos de plantas, narran historias familiares, describen costumbres del corregimiento y manifiestan percepciones claras sobre su comunidad; sin embargo, tales saberes no siempre encuentran canales legítimos dentro del aula; esta tensión entre lo que las niñas y los niños saben y lo que la escuela valida confirma la pertinencia del enfoque de justicia epistémica asumido por la investigación.

De esta misma manera se observó que la identidad afrodescendiente requiere ser fortalecida desde experiencias pedagógicas permanentes y no solo desde actos conmemorativos ocasionales; la reducción de la memoria afrocolombiana a celebraciones puntuales limita su profundidad histórica y política; los hallazgos muestran que cuando la cultura afro se aborda únicamente en fechas específicas, corre el riesgo de convertirse en un elemento folclorizado, desligado de luchas sociales, procesos de resistencia y aportes sustanciales al país; en contraste, cuando se integra transversalmente al currículo, puede convertirse en una fuente poderosa de autoestima colectiva y conciencia crítica.

El análisis también permitió comprender la estrecha relación entre comunidad y escuela en el Cabuyal; las familias reconocen la institución como un espacio propio y conservan vínculos afectivos con ella; muchas trayectorias familiares han pasado por la Escuela Antonia Santos, lo cual le otorga un valor simbólico importante; esta cercanía representa una fortaleza estratégica, pues facilita la implementación de propuestas que involucren a madres, padres, abuelos y lideresas comunitarias en los procesos educativos; bajo este marco, la estrategia pedagógica Huerta en la Azotea se configura como uno de los resultados más significativos del proceso investigativo; su diseño permitió traducir las categorías teóricas de injusticia epistémica, ecología de saberes y re-existencia en acciones pedagógicas concretas; la huerta no fue concebida como actividad ornamental o aislada, sino como aula viva donde confluyen ciencia escolar, memoria comunitaria, trabajo colaborativo e identidad territorial.

El valor pedagógico de la estrategia radica en que resignifica el acto de sembrar; cultivar plantas medicinales y alimenticias propias del contexto no solo fortalece aprendizajes en ciencias naturales, matemáticas o lenguaje, sino que reconoce a la comunidad como

portadora de conocimientos históricamente útiles para la vida; cada planta sembrada representa también una memoria recuperada, una práctica validada y una oportunidad para que las niñas y los niños se reconozcan como herederas de un legado cultural valioso.

Otro aspecto relevante del balance es que la estrategia termina favoreciendo relaciones pedagógicas menos jerárquicas; el enfoque del co-labor propone que docentes, estudiantes y comunidad aprendan conjuntamente; esto rompe parcialmente la lógica tradicional donde solo el maestro transmite y el estudiante recibe; en cambio, se habilita un escenario donde una abuela puede enseñar sobre plantas, una niña o un niño explicar prácticas aprendidas en casa y el docente articular esos saberes con contenidos curriculares.

Ahora bien, desde la perspectiva formativa, la huerta potencia la agencia infantil; el monitoreo del crecimiento de plantas, el registro de observaciones, la toma de decisiones sobre cuidado y la socialización de resultados convierten a los niños en productores de conocimiento; este desplazamiento es central para la justicia epistémica, pues reconoce a la infancia no como sujeto pasivo, sino como actor capaz de investigar, interpretar y enseñar; también se puso en evidencia que la propuesta fortalece el sentido de pertenencia territorial; en contextos donde las comunidades afrodescendientes han sido frecuentemente estigmatizadas, generar experiencias escolares que valoren el lugar de origen resulta profundamente significativo; la huerta, el recetario y la cosecha de saberes proyectan una imagen positiva del Cabuyal, mostrando que el territorio no es sinónimo de carencia, sino de riqueza cultural, memoria y capacidades colectivas.

No obstante, el balance de resultados también reconoce desafíos; la sostenibilidad de la propuesta exige continuidad institucional, apropiación docente y respaldo directivo; sin estas condiciones, iniciativas innovadoras corren el riesgo de depender únicamente del

entusiasmo temporal de ciertos actores. Igualmente, será necesario gestionar recursos básicos, tiempos pedagógicos y procesos de formación docente que permitan consolidar el enfoque intercultural y antirracista.

En términos generales, los resultados demuestran que la escuela puede transformarse cuando se dispone a escuchar el territorio; las prácticas excluyentes identificadas no son inmutables; pueden ser reconfiguradas mediante estrategias que vinculen comunidad, currículo e identidad; la investigación confirma que una educación más justa no requiere negar el conocimiento académico, sino ampliarlo mediante diálogo con otras formas de saber.

Por último el balance permite afirmar que la justicia epistémica no es una abstracción teórica distante, sino una necesidad concreta en escenarios escolares como el Cabuyal; reconocer la palabra infantil, dignificar los saberes familiares, incorporar memorias afrodescendientes y construir relaciones pedagógicas horizontales son acciones posibles y urgentes; desde esta perspectiva, la presente praxis deja como principal resultado la demostración de que otra escuela sí puede imaginarse y comenzar a construirse.

5.1.1. Reflexiones y aprendizajes encarnados desde nuestra labor

Abrazar esta Investigación Participativa en El Cabuyal exigió de nosotras un profundo ejercicio de desaprendizaje. La academia tradicional nos enseñó a observar los territorios desde una distancia aséptica, pero la escuela Antonia Santos y nuestra propia comunidad nos exigieron poner el cuerpo, la memoria y el afecto. Entendimos que investigar no es extraer datos, sino dolernos, esperanzarnos y comprometernos éticamente con la sanación de nuestro pueblo.

Esta labor nos confrontó crudamente con las fracturas de nuestro territorio. Caminar las calles y escuchar los silencios nos hizo dimensionar cómo el racismo estructural y el abandono estatal se traducen en violencias palpables que amenazan a nuestras infancias. Al respecto, el Diario de Campo 3 recoge nuestro sentir colectivo frente a la urgencia de actuar, plasmando la preocupación por la ruptura del tejido social y asumiendo nuestro compromiso ineludible como educadoras:

Hay un quiebre en los valores familiares y comunitarios que quizás si contribuyan a la generalización de las violencias y al imperativo del miedo; mi pregunta es: ¿cómo voy a aportar en la reestructuración de la seguridad de mi gente?; por ahora voy a convocar a la unión de fuerzas comunales (con énfasis en un gran llamado a la población adulta mayor que se encarga en un alto porcentaje del cuidado) para proteger a las infancias, que es donde podemos empezar a reconstruir ese tejido social que se nos ha perdido.

(Diario de campo 3, 2026, Anexo F)

Esa misma preocupación por proteger a las infancias cobró un nuevo sentido al ingresar a las aulas y evidenciar el epistemicidio operando en nuestro propio territorio. Sentir cómo el sistema educativo reprime la agencia de las niñas y los niños, y cómo se les corrige desde el miedo, nos atravesó profundamente. Constatamos que descolonizar la educación exige cuestionar las lógicas punitivas para devolverle el valor a la sabiduría de la tierra. Así lo registramos en nuestras notas de campo tras observar las dinámicas escolares:

Salí con la sensación de que es necesario cuestionar las formas de autoridad que se ejercen en algunos espacios escolares; educar no debería significar reprimir ni corregir desde el miedo; acompañar es escuchar, orientar y permitir que los niños construyan sentidos desde su experiencia... Comprendí que hablar de plantas es hablar de memoria, de historia y de territorio; las infancias

reconocerán en ellas un conocimiento vivo, transmitido con amor y práctica.

(Diarios de campo 8 y 9, 2026, Anexos K y L)

Estas vivencias nos transformaron radicalmente. La Huerta en la azotea nos enseñó que ser educadoras comunitarias antirracistas no es un simple título académico; es una praxis vital y de resistencia. Este proceso nos forjó política y afectivamente al demostrarnos que cuando a las infancias se les devuelve su lugar de enunciación y se validan los saberes de sus mayores, la escuela sana. Comprendimos que la Investigación Participativa no solo nos permitió tejer una estrategia pedagógica, sino que nos reconstruyó a nosotras mismas, devolviéndonos la certeza de que la educación, cuando se hace en co-labor, es el camino más poderoso para la re-existencia de nuestro pueblo afrodescendiente.

Como manifestación sensible de esta praxis pedagógica y en coherencia con los horizontes metodológicos de la Investigación Participativa, la teoría y el sentir aquí tejidos no pueden encasillarse en la rigidez de la prosa académica convencional. Reconocemos en la poesía un lenguaje ancestral, un dispositivo de memoria y una trinchera de autorreparación que nos permite devolverle la palabra al territorio desde nuestras propias coordenadas afectivas. Por ello, este caminar con las infancias de la escuela Antonia Santos y las mayores de El Cabuyal se recoge, se resguarda y se abraza en los siguientes versos, como un canto de re-existencia que brota desde el *zumbo de la cabeza*:

Una siembra de re-existencias

Al recorrer los pasos de mi gente se puede mirar con expresión altiva, imperante y orgullosa ese pasado de luchas victoriosas que resignifican, que las aulas siembren, hablen, escuchen lo que de cada quien es propio para que pueda entregar la labor docente esas herramientas que ya no son mandarrias sino lápices, pinturas, juegos,

música, libros, espiritualidad y oralidad que rompen los atroces yugos egoístas e indolentes, esas injusticias que marcaron con los collares de esclavismos fieros, esos grilletes, cangrejas y carimbas ardientes, que trascendieron los cuerpos encepados, desangrados y descarnados, esa violencia infame que cruelmente se fue instalando con naturalidad en las mentes.

Sé consciente, más bien rompé cadenas y no justifiques con palabras necias que hasta cuándo pagan la histórica deuda, más bien aportá para llevar a la escuela un riego libre que germine lo que de cada territorio es propio, para que al fin se rompan los gigantes eslabones que forman las cadenas que reproducen desigualdad.

Que las infancias sean: alcen vuelo para ser, crecer y construirse con libertad, siendo lo que les es propio: esa cultura que es parte de ellos que resignifica, siembra y cuida las memorias.

(Virgelina Caicedo Maquilón, poema inédito nacido de la investigación, 2026).

5.2. Conclusiones

La investigación permitió concluir que en la Institución Educativa Antonia Santos del Cabuyal, persisten prácticas pedagógicas atravesadas por formas sutiles y naturalizadas de injusticia epistémica, expresadas principalmente en la escasa valoración de los saberes comunitarios presentes en las niñas y los niños afrodescendientes; aunque no siempre median actos explícitos de discriminación, la exclusión se manifiesta cuando el conocimiento escolar desconoce la experiencia territorial, la oralidad familiar y las memorias locales como fuentes legítimas de aprendizaje.

Se concluye igualmente que el racismo estructural en la escuela no opera únicamente mediante discursos abiertos, sino a través de currículos descontextualizados, representaciones limitadas de la afrodescendencia y rutinas pedagógicas que privilegian modelos hegemónicos del saber; esta constatación reafirma la necesidad de comprender el racismo como una estructura histórica que también atraviesa instituciones educativas aparentemente neutrales. Otro de los hallazgos de la investigación se puede considerar concluyente es que niñas y niños del Cabuyal poseen importantes capacidades interpretativas y saberes construidos desde la vida cotidiana; conocen prácticas agrícolas, usos de plantas, relatos familiares y dinámicas comunitarias que podrían enriquecer significativamente los procesos escolares; cuando tales conocimientos no son reconocidos, no solo se desperdicia una oportunidad pedagógica, sino que se afecta simbólicamente la autoestima y la construcción identitaria estudiantil.

La investigación permite concluir que la identidad afrodescendiente requiere abordajes pedagógicos permanentes, críticos y transversales; limitar estos contenidos a celebraciones aisladas reduce su potencia formativa y contribuye a procesos de folclorización; por el contrario, integrar la historia, las luchas, aportes y epistemologías afrocolombianas al currículo cotidiano fortalece el autorreconocimiento y la conciencia histórica de toda la Comunidad Educativa; Otro aspecto concluyente, es que la relación cercana entre escuela y comunidad constituye una de las mayores fortalezas del Cabuyal; la confianza de las familias en la institución, así como los vínculos afectivos construidos históricamente, ofrecen condiciones favorables para propuestas participativas, en las cuales la comunidad deje de ser espectadora y asuma un rol activo dentro del proceso formativo.

En tal sentido, la estrategia Huerta en la Azotea demuestra que es posible traducir categorías críticas como justicia cognitiva, ecología de saberes y re-existencia en acciones pedagógicas concretas; la propuesta evidencia que sembrar, cuidar y cosechar pueden

convertirse en prácticas educativas complejas donde convergen ciencias, diversidad de lenguajes, memoria, identidad y participación comunitaria; se concluye además que la horizontalidad pedagógica mejora cuando docentes reconocen que no poseen el monopolio del conocimiento; el diálogo con las niñas y los niños, familias y sabedores comunitarios permite enriquecer la enseñanza y construir ambientes escolares más democráticos; esta transformación no disminuye el rol docente, sino que lo fortalece como mediador crítico capaz de articular múltiples saberes.

De otro lado, la infancia debe ser comprendida como agente epistémico; las niñas y los niños no solo aprenden; también interpretan, producen ideas, transmiten saberes y participan activamente en la construcción de conocimiento; reconocer esta condición resulta indispensable para superar visiones adultocéntricas aún presentes en muchos escenarios escolares.

La investigación concluye igualmente que la escuela rural afrodescendiente no debe ser mirada exclusivamente desde el déficit; aunque enfrenta limitaciones materiales y desigualdades históricas, también alberga enormes potencialidades pedagógicas asociadas a la solidaridad, la memoria colectiva, la relación con la tierra y la riqueza cultural del territorio; estas fortalezas pueden convertirse en base para innovaciones educativas de alto impacto; avanzar hacia la justicia epistémica exige voluntad institucional sostenida; no basta con diseñar estrategias aisladas; se requieren procesos continuos de formación docente, revisión curricular, participación comunitaria y compromiso directivo; sin embargo, la experiencia analizada demuestra que los cambios son posibles cuando la escuela se dispone a escuchar, valorar y aprender del territorio que la rodea.

Desde un nivel general se puede resaltar como resultado de esta praxis pedagógica, lo importante que resulta dignificar los saberes de las niñas y niños afrodescendientes del

Cabuyal, no como un complemento opcional de la educación, sino una condición necesaria para construir una escuela más democrática, pertinente e intercultural; allí donde antes hubo silenciamiento, pueden sembrarse reconocimiento, memoria y futuro compartido.

5.3. Recomendaciones

Se recomienda a la Institución Educativa Antonia Santos avanzar en un proceso de revisión curricular progresiva que permita incorporar de manera transversal los saberes comunitarios, la historia afrodescendiente y las experiencias territoriales del Cabuyal dentro de las diferentes áreas del conocimiento; esto implica superar la tendencia a limitar estos contenidos a fechas conmemorativas aisladas y, en su lugar, integrarlos de forma permanente en asignaturas como ciencias sociales, lenguaje, ciencias naturales, educación artística y proyectos transversales; de esta manera, la escuela fortalecerá una educación más pertinente, situada y coherente con la identidad cultural de su comunidad.

Igualmente, se recomienda consolidar mecanismos estables de participación entre escuela y comunidad, promoviendo la vinculación activa de familias, mayoras, mayores, lideresas, líderes locales y sabedoras y sabedores populares en los procesos formativos; la creación de espacios periódicos de diálogo, talleres intergeneracionales, jornadas pedagógicas comunitarias y proyectos colaborativos como la Huerta en la Azotea, pueden fortalecer el sentido de pertenencia institucional y enriquecer los aprendizajes escolares desde la experiencia viva del territorio; esta articulación contribuirá además a que la escuela sea percibida no solo como una institución académica, sino como un centro dinamizador de la memoria y la cohesión social; por último se podría recomendar también impulsar procesos continuos de formación docente en enfoques interculturales, educación antirracista y justicia epistémica, con el propósito de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitan reconocer y transformar prácticas escolares excluyentes aún naturalizadas; la

sensibilización pedagógica frente a las desigualdades históricas, el racismo estructural y la diversidad de formas de conocimiento termina favoreciendo relaciones mucho más horizontales entre docentes y estudiantes, así como una estrategias de aula donde niñas y niños sean reconocidos como sujetos activos de saber; esto fortalecerá una cultura escolar basada en el respeto, la equidad y la dignificación de todas las voces.

6. Referencias

Alcaldía Municipal de Candelaria Valle del Cauca. (s.f.). Sitio web oficial de la Alcaldía de Candelaria. <https://www.candelaria-valle.gov.co/>.

Arboleda Quiñónez, S., Hurtado Saa, T., & Castillo Guzmán, E. (Comps.). (2023). *Debates y reflexiones contemporáneas sobre el racismo en el suroccidente de Colombia*. Universidad del Cauca.

Beltrán, M. R. (s.f.). La investigación participativa. En *Métodos de investigación en educación*. Broncano, F. (2013). *Sujetos en la niebla: Narrativas sobre la identidad*. Herder Editorial.

Caicedo Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(30), 9–21. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/6750/5516>

Caicedo Ortiz, J. A., & Castillo Guzmán, E. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17–44. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/3243/2808>

Campoalegre Septien, R. (Coord.). (2021). *Afrodescendencias: Debates y desafíos ante nuevas realidades*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88dcn>

.
 Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

.
 .Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro Edições.

.
 Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra”. *Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. Pedagogía y Saberes*, (34), 61–73.

.
 Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *“Patrones” y campesinos: Tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960–2012)*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

.
 Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

.
 Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). (s.f.). *Leilani: Historias contadas por la infancia afrocolombiana; documento de actividades para adultos*. CEA Organizaciones de Infancia.

.
 Congreso de la República de Colombia. (1991, 20 de julio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116; Secretaría del Senado.

https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

.

Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). Ley 70 de 1993; por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 41.013.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>

.

Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Referencias*, 6(27). Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) / CLACSO.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata.

.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Catálogo de microdatos: Censo Nacional de Población y Vivienda u operación estadística identificada en catálogo 643*. <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643>

.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). *Lecciones aprendidas del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV 2018) en el marco de la NTC PE 1000*. DANE.

.

Duarte, C. L. Nunes, I. R. (Orgs.). (2020). *Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Mina Comunicação e Arte.

.

El País. (2024, enero 16). Con millonaria recompensa y nuevas medidas, autoridades buscan controlar violencia tras reciente balacera en Candelaria.

<https://www.elpais.com.co/valle/con-millonaria-recompensa-y-nuevas-medidas->

[autoridades-buscan-controlar-violencia-tras-reciente-balacera-en-candelaria-1646.html](https://www.elpais.com.co/judicial/los-enfrentamientos-entre-las-bandas-de-microtrafico-de-el-cabuyal-son-relativamente-nuevos-alcaldesa-de-candelaria-1615.html)

El País. (2024, mayo 16). Los enfrentamientos entre las bandas de microtráfico de El Cabuyal son relativamente nuevos: alcaldesa de Candelaria.

<https://www.elpais.com.co/judicial/los-enfrentamientos-entre-las-bandas-de-microtrafico-de-el-cabuyal-son-relativamente-nuevos-alcaldesa-de-candelaria-1615.html>

Eslava Castañeda, E. G. (2022). ¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica? *Universitas Philosophica*, 39(79), 209–235.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph.39-79.rfie>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento* (R. García Pérez, Trad.). Herder.

García Salazar, J., & Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/sembrar pensando con el abuelo Zenón*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Ediciones Abya-Yala.

Garzón-Rodríguez, C., & Acosta Navas, D. (2022). Injusticia epistémica. Una nueva epistemología para una antigua injusticia. *Estudios de Filosofía*, (66), 5–8.

Granados Rodríguez, D. S., & Lenés Beltrán, A. S. (2022). *El podcast, como una*

propuesta pedagógica para comprender la interculturalidad y la historia oral de las comunidades afros e indígenas en las infancias de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

.

Gruoso, M. (s.f.). La muñeca negra. En *PDC* (N.º 18, pp. 108–109).

.

Gruoso Romero, M. (2020). *Cuando los ancestros llaman: Poesía afrocolombiana* (2.ª ed.). Editorial Universidad del Cauca.

.

Guzmán, E. C. (2011). La letra con raza, entra. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61–73. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064881005.pdf> (Redalyc.org)

.

Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2023). *Manual de convivencia escolar 2023*. Corregimiento El Cabuyal, Candelaria, Valle del Cauca, Colombia.

.

Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2024). *Plan de aula lengua castellana, grado tercero, período 2*.

.

Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2024). *Plan de aula lenguaje, grado tercero, período 1*.

.

Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2024). *Plan de aula matemáticas, grado tercero, período 1*.

.

Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2024). *Plan de aula matemáticas,*

grado tercero, período 2.

.
 Institución Educativa Marino Renjifo Salcedo. (2024). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*. Candelaria, Valle del Cauca.

.
 Latova Santamaría, D. (2023). Injusticia epistémica. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (24), 274–299. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202197-17>

.
 Leite, V. C. de O., & Nolasco, E. C. (2019). Conceição Evaristo: escrituras do corpo. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(ed. especial), Art.1566.

.
 López Jiménez, C. A. (Ed.). (2020). *Investigar a la intemperie: Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. . <https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587815603>

.
 Mandujano Estrada, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del Sur. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (10), 148–164.

.
 Marugán Ricart, P. M. (2021). Escritura de Conceição Evaristo: el compromiso de la literatura con la vida y viceversa. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 34(97), 327–330. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202197-17>

.
 Mena García, M. I. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la

socialización de los infantes de la negritud. *Zero-a-Seis*, 22(42), 750-769.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p750>

.

Ministerio de Educación Nacional. (1998, 18 de junio). Decreto 1122 de 1998; por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos... Diario Oficial No. 43.325.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

.

Molina, N. (2013). *Blog del profesor Norman Molina*. WordPress. recuperado el 27 de abril de 2026, de <https://normanmolina.wordpress.com/>

.

Molina, N. (2013, agosto 19). *Reseña histórica del corregimiento Cabuyal (Candelaria – Valle)*. Blog del profesor Norman Molina.

<https://normanmolina.wordpress.com/2013/08/19/resena-historica-del-corregimiento-cabuyal-candelaria-valle-colombia/>

.

Ocoró Loango, A. (2015). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17–44.

.

Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia... *Nodos y Nudos*, 5(41), 35–46.

.
Reyes Abonía, D. (2011). "Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos". *Pedagogía y Saberes*, (34), 125-126.

.
Rivas Plata Ortiz, E. (2022). *Visibilización cultural y epistemológica de la comunidad africana y afrodescendiente en el currículum escolar...* [Trabajo de máster, Universidad de Cantabria].

.
Rojas, A., & Castillo Guzmán, E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.

.
Rojas García, S. Y. (2025). Interculturalidad inclusiva: Justicia epistémica en la educación preescolar de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista NEYART*, 3(3), 248–273.
<https://doi.org/10.61273/neyart.v1i2.146>

.
Silva, M. A. S. da, & Silva, M. (2024). Reseña de Dispositivo de racialidade... *Dialogia*, 51, e26177. <https://doi.org/10.5585/51.2024.26177>

.
Soler Castillo, S. (2004). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, (15), 107-124.

.
Spivak, G. C. (2010). Violencia epistémica y racismo estructural. ¿Puede hacer ciencia el subalterno? En *¿Puede hablar el subalterno?*.

.
Valencia Angulo, L. E. (Ed.). (2023). *Debates y reflexiones contemporáneas*

sobre el racismo en el suroccidente de Colombia. Universidad Icesi; Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.6.2023>

.

Vargas-Castro, E. G. (2018). El discurso de lo “negro” y lo “afro” en el texto escolar. *Revista Aletheia*, 10(2), 194-213.

.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

.

Walsh, C. (s.f.). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir* [Manuscrito no publicado]. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (Comp.). (2022). *Racismos y educación superior*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248908/1/Racismos-educacion-superior.pdf>

Anexos

Anexo A. Entrevista lideresa comunitaria – poblamiento del corregimiento⁵.

Ella relata que su ancestra, la señora Apolinaria Viáfara fue la primera mujer que llegó al territorio; era descendiente directo de esclavos africanos traídos para ser obligarlos a trabajar en una plantación que se ubicaba por los lados de Jamundí Valle del Cauca; ahí se producían cultivos de caña de azúcar, tabaco, plátano, yuca, café, cacao, entre otros como el algodón; esa era la época en que, aunque los padres aún eran esclavos sus hijas e hijos nacían libres (Ley de Libertad de vientres de julio 21 de 1821), que 30 años después se decretará la abolición total de la esclavitud en Colombia, bajo el amparo de la ley 21 de 1851; y es a esta última a la que se refiere nuestra fuente primaria.

(...) Era la época en que, aunque los padres seguían esclavos, los niños nacían libres; porque ya había habido la ley en la cual... O sea, sí, pero esa esclavitud fue la abolición a medias en esa época, ¿no? Hasta el año 1993, que ya la esclavitud es abolida realmente; entonces ella nació de ellos, nació libre, pero como era una bebé, pues no podía, tenía que esperar que cumpliera la mayoría de edad para ella decidir si se quedaba trabajando en la plantación o si seguía, si se abría camino por la vida. (...) Era muy difícil, ¿no? Muy difícil, supremamente difícil, porque era tiempo todavía de esclavitud y éramos, pues la raza nuestra, la raza negra, los africanos, los sin tierra, los sin nada, por acá nada, nada, absolutamente nada; entonces, pues yo me imagino que ellos la pensaban más de una vez para poder

⁵ El fragmento hace parte de la entrevista realizada con una lideresa comunitaria que insistió en que no se revelara su nombre directamente.

decidir; pero los padres, sí, los de ella la animaron a que se fuera, a que volara, a que fuera libre; entonces al hacerlo llegó a estas tierras, a la que hoy es Cabuyal, y acá encontró mucha mata a las que se les llama la cabuya o fique, que es el origen del nombre del pueblo, ¿no? Una planta que se llama cabuya..,

Enseguida nos cuenta que al aparecer José Hilario Viáfara, ellos se casan, forman una familia y empiezan con las semillas que conservaron: “porque no era justo que a los muchachos los tiraran así sin absolutamente nada afuera, como mínimo tenían que tener semillas para poder plantar; además, ya sus padres les habían enseñado como lo hacían cuando estaban en África”; continúa narrando que para cultivar tenían el problema de que en la primera vereda llamada la Albania, que fue donde se asentaron, no había agua para regar los cultivos y para traerla del riachuelo llamado el Granadillo les quedaba muy lejos, así que el agua de consumo la cargaban a mano o en la cabeza apoyada en los turbantes hechos rodetes, por lo que decidieron subir a la ribera y abrir una zanja para descolgar el agua y así, esa idea se cristaliza trabajando en conjunto con otras familias como Mina, Caicedo; Maquilón, entre otras que ya habían llegado al pueblo

Después, con el tiempo, ya las familias se abren y le van colocando nombres a sus territorios y así se fueron formando los barrios y las veredas según algunas características que tuvieran, por ejemplo, Tres Tusas porque el maíz no se daba bien; Los Mangos porque había unos árboles inmensos de mangos; la Mereja porque vivía la señora Meregilda; pero ya para esos lugares tenían que cavar los aljibes para sacar el agua que usaban en las necesidades básicas del hogar, aunque, para el lavado de la ropa todas las mujeres del pueblo seguían yendo hasta la acequia; ya luego el pueblo fue creciendo y se dispersaron formando los otros corregimientos como el Tiple, la Regina y demás.

Anexo B. Diagrama

Diagrama de Gantt: Proyecto "Huerta en la Azotea"

Escuela Antonia Santos - Cronograma basado en ciclos de plantas medicinales del Valle del Cauca



Referencia de Tiempos:

■ Planificación ■ Diálogo Cultural ■ Construcción Física ■ Ciclo de Cultivo (14 sem.) ■ Cosecha y Sistematización

Nota Investigativa: El cronograma contempla un periodo de crecimiento de 14 semanas (3,5 meses) para la mayoría de especies citadas (Cimarrón, Albahaca, Yerba buena) bajo las condiciones climáticas del Valle del Cauca. La "Cosecha de Saberes" se ubica en la semana 21 para asegurar que las plantas hayan alcanzado su madurez medicinal y técnica.

Anexo C. Anexo digital

Acceso Drive con todos los documentos de respaldo:

https://drive.google.com/drive/folders/1s60ewHYTUekfeQKrTXv4MoogRQFH_X_c

Anexo D. Diario de campo 1

Reflexión de la semana

territorio

El territorio se reveló no sólo como un espacio físico, sino como un lugar de sentido, donde se habita la vida, la siembra, las celebraciones y los afectos; en las narraciones infantiles aparecieron nombres de veredas, cultivos, abuelas y patios donde crecen las plantas; estos relatos mostraron que el territorio está cargado de memoria, cuidado y pertenencia.

Desde sus voces, los niños reconocen la tierra como fuente de alimento, de medicina y de conexión espiritual, comprendiendo intuitivamente la interdependencia entre el ser humano y la naturaleza.

Saberes ancestrales y memoria

Las conversaciones sobre las plantas medicinales abrieron la puerta al saber ancestral, transmitido de generación en generación por madres, abuelas y mayores; los niños nombraron remedios, usos y creencias, dando cuenta de una sabiduría viva que resiste en sus familias y comunidades; la memoria aparece aquí como categoría fuerte: no solo como recuerdo, sino como práctica que se mantiene a través de los gestos cotidianos sembrar, cocinar, curar, cantar y que facilita que las raíces culturales sigan floreciendo en las nuevas generaciones.

Cuerpo y expresión

El cuerpo fue otro eje transversal en la experiencia; a través del baile, el estiramiento y la escucha del tambor, los niños pusieron en movimiento sus emociones y saberes; el cuerpo se convierte en territorio expresivo, capaz de comunicar sin palabras lo que se siente y se recuerda; el movimiento les permitió reconocer ritmos que forman parte de su identidad y explorar la relación entre el sonido, la emoción y la pertenencia cultural.

Identidad y comunidad

En la interacción colectiva Fue posible evidenciar también también la construcción de identidad individual y grupal; cada niño, al compartir su experiencia, aportó una pieza al tejido común; las risas, los gestos, las historias de familia y los cantos improvisados reflejaron la fuerza del sentido comunitario, donde aprender es también compartir, escuchar y reconocerse en el otro; la identidad aquí se entiende como un proceso en construcción, nutrido por la historia familiar, los saberes del territorio y la posibilidad de expresarse libremente en comunidad.

Anexo E. Diario de campo 2

Relatos que nos hablan desde su memoria y experiencia.

Esta sesión permitió reconocer que la música y el movimiento son mucho más que simples expresiones artísticas: son lenguajes que conectan a las personas con su historia, con sus raíces y con los otros; a través del bunde y el currulao, no solo se

despertó la curiosidad por los sonidos del territorio, sino también la memoria colectiva que habita en cada ritmo, en cada golpe del tambor y en cada cuerpo que se mueve al compás.

El espacio se transformó en un escenario de encuentro, donde cada niño y niña pudo expresar desde su sentir, recordar vivencias familiares y territoriales, y compartir lo que la música les inspira; la danza se convirtió en un puente que unió experiencias, emociones y recuerdos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la valoración por la diversidad cultural.

Más allá del aprendizaje técnico o del reconocimiento de instrumentos, esta experiencia reveló la importancia de escuchar el cuerpo, de dejar que el sentir guíe el hacer, y de reconocer que cada movimiento lleva consigo una historia y una emoción; al preguntarles qué sintieron, las respuestas "ganas de bailar", "pena", "sentí el ritmo"— muestran la autenticidad de sus emociones y la manera en que el arte abre caminos para el autoconocimiento y la expresión libre.

Anexo F. Diario de campo 3

DIARIO DE CAMPO Virgelina Caicedo Maquilón Fecha: miércoles 1 de octubre del 2025 Lugar: Escuela Antonia Santos – Corregimiento El Cabuyal, Candelaria, Valle del Cauca

Cursos: 3-1 profe Erika y 3-2 Profe Ana Actividades del día: Semillas que cantan, tamboras que sanan (mañana) y Cine foro (tarde)

Inicio de la jornada

Nos levantamos muy temprano para preparar el desayuno; en esta comunidad del Pacífico la gastronomía es variada y abundante; se acostumbra a acompañar el desayuno con plátanos fritos, masitas de harina de trigo, papitas fritas, yuca, café, aguapanela, chocolate y la proteína que haya a la mano; a pesar de las dificultades económicas que viven algunas familias, la comida nunca falta y se comparte entre vecinos, como expresión del sentido comunitario que caracteriza a la región; y aunque hoy en día se cultiva muy poco, todavía en algunos solares se pueden ver matas de plátano, zapallo, cilantro, yuca y tomate, entre otros, también se crían animales como gallinas, cerdos, pavos y una que otra vaca

Antes de salir hacia la escuela dejamos preparado el almuerzo, pues las jornadas son extensas tanto en la mañana como en la tarde; solemos picar algo durante el día, ya que no alcanzamos a regresar a la casa. Generalmente comemos después de culminar todas las actividades pedagógicas; en las noches doña Enriqueta se muestra siempre atenta y preocupada, recomendándonos no permanecer mucho tiempo en la calle; su consejo refleja la percepción que aún existe en la comunidad sobre los problemas de seguridad en el corregimiento; nosotras seguimos sus orientaciones, permanecemos en casa conversando, organizando el material del día siguiente y reflexionando sobre lo vivido.

Primera actividad: “Semillas que cantan, tamboras que sanan” – Curso 302

Desarrollo de la sesión

La actividad comenzó con una conversación espontánea sobre la música que los

representa, retomando temas anteriores sobre plantas y saberes de los mayores; los niños compartieron conocimientos sobre ritmos e instrumentos musicales: flautas, maracas, tambor, marimba, cununo, guasá, e incluso baterías.

Aimé mencionó el bunde, lo que dio paso a un diálogo sobre este ritmo del Pacífico colombiano, asociado a la espiritualidad y la memoria colectiva; también se habló del currulao, el mapalé y la juga, describiendo sus movimientos y significados culturales.

Luego se reorganizó el salón formando una gran mesa redonda para dejar espacio al centro, donde se realizaron ejercicios de exploración corporal al ritmo de distintas canciones tradicionales, entre ellas El bunde de San Antonio, que llenó el ambiente de entusiasmo; se invitó a reflexionar con preguntas como:

- ¿Qué escuchan?

– ¿Qué aprenden?

Las respuestas reflejaron emociones, recuerdos y sensaciones corporales relacionadas con la identidad.

Representaciones grupales y participación

Los estudiantes se dividieron en cuatro grupos con nombres elegidos por ellos mismos: Las Estrellas, Los Tigres, Las Leonas y Las Más Famosas de Colombia; cada grupo preparó una breve representación de un ritmo tradicional, siendo el mapalé el más elegido; al principio algunos se mostraron tímidos, pero con el apoyo de sus compañeros fueron ganando confianza; se notaron miradas, comparaciones y comentarios entre grupos, expresión natural de su proceso de socialización y juego.

Una situación especial fue la de Eilyn Mariana, quien expresó no poder participar del baile por motivos religiosos; su decisión fue respetada tanto por el grupo como por las profes, promoviendo así un ambiente de respeto y diversidad.

Durante la jornada se celebró el cumpleaños de Juan Esteban, lo cual trajo alegría, aunque también cierta dispersión; pese al calor y al bullicio, predominó la buena disposición; en medio del diálogo surgió nuevamente el interés por las plantas y la idea de crear una huerta escolar, conectando música, memoria e identidad.

Cierre y aprendizajes

En la reflexión final, los niños compartieron lo que aprendieron:

- Samanta: “Aprendí a bailar mapalé.”
- Nayara: “Aprendí el ritmo de la música.”
- Juan Manuel: “Aprendimos de los ritmos.”
- Yuleisy: “Aprendí de las plantas y del romero, el matarratón y la hierbabuena.”

Se conversó sobre cómo las huertas pueden ayudar a recuperar la identidad y la memoria colectiva de la comunidad.

Segunda actividad:

“Cine foro” – Curso 301

Desarrollo de la sesión

La jornada inició con un breve recordatorio de los temas trabajados en sesiones anteriores; las niñas y los niños participaron activamente mencionando plantas medicinales como la hierbabuena, el cimarrón y el romero, recordando cómo sus abuelas o “mamitas” las utilizaban para curar distintas dolencias; este diálogo permitió reconocer el valor del conocimiento ancestral y el papel de las mujeres mayores como portadoras de saberes.

Luego se les anunció que se proyectaría una película: Kiriku y la hechicera, un animado ambientado en África; la historia de Kiriku, un niño valiente e inteligente que busca liberar a su comunidad del dominio de la hechicera Karabà sin recurrir a la violencia, fue elegida por su relación con los valores del conocimiento, la empatía y el diálogo.

Dificultades técnicas y ambiente

Hubo varios desafíos técnicos, pues la escuela no cuenta con internet estable; fue necesario compartir datos desde un teléfono personal para reproducir la película, y el sonido del televisor era muy bajo; con el apoyo de la profesora Ana se logró conseguir un bafle de otro salón, mejorando la experiencia auditiva; el espacio era amplio, pero caluroso, con un solo ventilador que un estudiante (Juan Manuel) se llevó hacia su puesto; algunos niños estaban inquietos, otros atentos, y dos se quedaron terminando tareas de biología; durante la proyección se repartieron crispetas, lo que ayudó a mantener el interés del grupo; debido a las dificultades, solo se alcanzaron a ver 40 minutos de la

película.

Reflexión pedagógica

Al finalizar, se abrió un espacio de conversación; los y las estudiantes resaltaron que “el agua es vida” y que en la película desaparecía porque “un monstruo se la tomaba”, conectando así la historia con la importancia del cuidado ambiental en su propio territorio; también mencionaron el papel de las plantas en la salud y recordaron cómo sus “mamitas” las utilizaban igual que en la película; ante la pregunta sobre la creación de una huerta escolar, mostraron gran interés en participar, afirmando que querían aprender a cuidar las plantas como en sus casas.

Conclusiones generales del día

Las experiencias del Cine foro y de Semillas que cantan, tamboras que sanan permitieron articular el arte, la memoria y el territorio como ejes pedagógicos de la práctica; la música tradicional se reveló como un puente para reconectar a los estudiantes con sus raíces culturales, mientras que el cine abrió la posibilidad de reflexionar sobre valores como el respeto, el conocimiento y el cuidado del agua.

Ambas actividades fortalecieron el sentido de comunidad, el respeto por la diversidad y el reconocimiento del saber ancestral como parte esencial del aprendizaje; en conjunto, la jornada permitió evidenciar cómo la educación comunitaria, cuando se enraíza en la cultura y la memoria del territorio, se convierte en una herramienta viva para la sanación, la identidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Reflexión Personal

La gente de mi pueblo siempre ha sido muy trabajadora, se desplazan a Cali para desempeñar diferentes oficios, las mujeres aún trabajan como empleadas domésticas aunque ya son pocas las internas, ahora la mayoría lo hace por días; los hombres se emplean como vigilantes o en los trapiches e ingenios de la zona, aunque también han surgido pequeños emprendimientos locales de fritangas, ensaladas, postres, arepas y comidas rápidas, donde las salchipapas son las preferidas por los niños, teniendo un papel importante en su alimentación cotidiana y cabe anotar que las nuevas generaciones se les está dando la oportunidad de estudiar diferentes programas con el SENA , pero muy pocos jóvenes llegan a la educación superior.

Dialogando con muchas de las personas que conozco observamos que precisamente en estas nuevas generaciones hay muchas prácticas que están cambiando, por ejemplo ahora muchos chicos se están yendo para México dizque a trabajar como gota gota y el hijo de una amiga ha sido reportado como desaparecido en Tijuana (El rumor es que hay una célula del cártel de Sinaloa regada por toda Candelaria), algunas chicas trabajan como Escort y han resultado presas por problemas de tráfico de drogas , me cuentan que es porque se dejan envolver por hombres que llegan a enamorarlas y a ofrecerles promesas de riqueza rápida, a esto se suma el consumo de sustancias psicoactivas que está en aumento cada día, junto a lo que siempre ha estado presente que es el excesivo consumo social de alcohol que desde mi propia historia de vida puedo asegurar que es

causante de muchas violencias sociales e intrafamiliares , lo que está aumentando los asesinatos y feminicidios en la comunidad.

Así mismo las prácticas públicas de los llamados piques en motocicletas están dejando una alta cifra de jóvenes muertos en accidentes, lo que me tiene altamente preocupada, esto se suma a los enfrentamientos entre pandillas que siguen sucediendo; hay una cultura del dinero fácil y rápido, de vivir con alta adrenalina cada día lo que les vuelve irresponsables consigo mismos y con su entorno, la tranquilidad pública se ve afectada por los rumores aumento de ETS, abortos sin ningún tipo de cuidado o asistencia y abusos sexuales según me informan muchas de las personas con las que he dialogado.

Acusan a las madres de ser alcahuetas y reflexiono Con relación a lo mencionado anteriormente porque de un modo u otro las madres siempre lo somos y no se puede poner eso como excusas para explicar los problemas que enfrentamos como comunidad, que probablemente vienen de una estructura delictiva mucho más organizada , que para ser enfrentada requiere el despliegue de una avanzada de seguridad y de una fuerte pedagogía institucional con actores de base profesional que indague el trasfondo de estas problemáticas para poder diseñar planes de choque que ayuden a enfrentar y transformar estas realidades tan violentas, porque nuestros hijos siempre se han criado en tribus y no es algo nuevo que los padres de familia salgan a buscar el sustento diario y sean las abuelas y el entorno comunitario quien participe en la crianza, lo que deja claro que en la actualidad hay un quiebre en los valores familiares y comunitarios que quizás si contribuyan a la generalización de las violencias y al imperativo del miedo; mi pregunta es: ¿ cómo voy a aportar en la reestructuración de la seguridad de mi gente?; por ahora voy a convocar a la unión de fuerzas comunales (con énfasis en un gran llamado a la población adulta mayor que se encarga en un alto porcentaje del cuidado) para proteger

a las infancias, que es donde podemos empezar a reconstruir ese tejido social que se nos ha perdido.

Anexo G. Diario de campo 4

Diario de Campo Elaborado por: Virgelina Caicedo Maquilón.

Martes 30 de septiembre- Grupos profesora Ana Bileidy 3-2 (Jornada de la mañana) y Profesora Erika 3-1 (Jornada de la Tarde)

Escuela Antonia Santos

Jornada de la mañana con la profe Ana

Llegamos a la Escuela e iniciamos con la jornada de la mañana de la profe Ana, la planeación que usamos fue con el tema de la Música y plantas medicinales; al llegar, nos organizamos en círculo; esta simple disposición hizo que todo fluyera de manera más cercana; los niños se mostraron muy abiertos y con mucha curiosidad; empezamos tocando el tambor y reproduciendo música con ritmos tradicionales; apenas sonaron los primeros golpes, sus caritas cambiaron, algunos sonreían, otros movían los pies o el cuerpo sin pensarlo, como si el ritmo les activara algo adentro.

A partir de lo que escuchamos, abrimos una conversación sobre dónde habían oído esos sonidos antes; varias voces se fueron levantando diciendo que, en las fiestas del pueblo, reuniones familiares, la iglesia; otros mencionaron haber visto instrumentos como el piano o marimbas en actos escolares; algo muy bonito fue cuando contaron que en algunas familias todavía se toca tambor, como en el caso de Ana María, hermana de Manuel Stiven, quien aprendió gracias a su familia; ahí pude sentir con claridad cómo la música

no es solamente algo que se escucha sino también parte de esa memoria viva; luego pasamos a hablar sobre la siembra; les preguntamos qué habían cultivado o visto sembrar con sus abuelos, mamás o papás; mencionaron plátano, limón, aguacate, papaya, sandía, zapallo, cacao... nombraban con orgullo lo que conocían, y se notaba el cariño con el que hablan de la tierra; aprendí que para ellos sembrar no es solo un acto físico, es tiempo compartido, es aprender del abuelo o de la mamá, es conexión.

El tercer momento fue sobre plantas medicinales; empezaron a mencionar las que recordaban, por ejemplo, la ortiga, matarratón (siendo esta la que más mencionaban), lengua de suegra, cimarrón, albahaca, orégano, eucalipto; cada planta venía con una historia familiar: el eucalipto para sahumeros o espantar zancudos, el cimarrón y el limoncillo deben sembrarse en un lugar donde el sol no les castigue tanto porque así lo hace su abuela, una niña luego relataba también cómo su mamá le contaban que existían plantas como la ruda para atraer dinero, para el mal de ojo... Escucharles fue darme cuenta de cómo sus casas están llenas de saberes que se transmiten por la palabra.

Después sacamos un atado de plantas medicinales (la profe marcela nos había recomendado pedirles con antelación llevarlas por sí mismos, no pudimos hacerlo debido a que no intervinimos el día anterior), hierbabuena, paico, romero, albahaca, orégano y eucalipto; les pedimos que las tocaran, las olieran y dijeran para qué servían; fue muy hermoso porque las reconocían rápido: la hierbabuena para el dolor de estómago, el romero para cocinar o cuidar el cabello, el paico para sobar a los niños con lombrices, la albahaca para los vómitos, y el orégano como "buena suerte".

Cerramos esta parte con tambor y danza; los niños inventaron cantos que mezclaban plantas y curación:

"Yo soy la sábila y la cabeza voy a curar"

"Yo soy el romero y vengo a cantar" "Yo soy el cimarrón, sirvo pa' la sopa y también pa' jugar"

Fue un cierre precioso, lleno de movimiento, de risas y de creatividad; sentí que por un momento la escuela se volvió un lugar diferente, que era un espacio en donde el aprender y sentir iban de la mano.

Reflexión personal – Mañana

Me conmovió ver cómo la música y la memoria estaban tan entrelazadas en ellos; el tambor (Cununo) era más que un instrumento; era un puente entre sus familias, su identidad y la escuela; me quedó la sensación de que la oralidad y los saberes cotidianos siguen vivos y presentes, aunque no siempre tengan un lugar protagónico dentro de la institución.

Jornada de la Tarde con la profe Erika.

Tema: Ritmos del Pacífico, movimiento y creación

En la tarde retomamos la jornada recordando quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos acompañándolos; la profe Érika abrió con una pregunta sencilla: “¿Qué música han escuchado o escuchan?”

Las respuestas fueron súper variadas: hablaron de La Quemona, reguetón y de esa música “que los hace sentir bien”; me di cuenta de que conviven ritmos nuevos y no tanto con sus raíces más antiguas, aunque no sean plenamente conscientes de ello.

Luego hicimos unos estiramientos para soltar el cuerpo; poco a poco se fueron animando.

Escuchando el Bunde

Les contamos brevemente que el bunde es un género musical del pacífico con un sentido espiritual y que se bailaba en parejas con pasos cortos y pausados y que cada tres pasos se da un salto corto.

Formamos un círculo y sonó el cununo; de inmediato, el cuerpo fue protagonista: algunos bailaron, otros se movieron tímidos; conversamos sobre si conocían ese ritmo; recuerdo estas respuestas:

- Taliana: “En Candelaria, con los abuelos.”
- Shai: “En Cali, vestidos, en celebraciones.”
- Valentina contó que lo había visto en la sede La Solorza, donde su mamá participaba enseñando danza antes de tener que irse por los temas de conflicto en el pueblo.

Este momento me tocó porque mostró cómo la música va acompañando los procesos familiares, incluso en situaciones difíciles como el desplazamiento.

Hablando de instrumentos

Les preguntamos qué instrumentos asociaban a esas músicas; dijeron: tambores, maracas, piano, flauta, marimba... Muchos no los escuchan todo el tiempo, pero siguen en su imaginario.

Volvimos a poner el bunde; esta vez con movimientos guiados; al finalizar, algunos dijeron que les dieron ganas de bailar; otros sintieron vergüenza; otros simplemente sintieron el ritmo en el cuerpo; todas esas respuestas me parecieron válidas: hay muchas maneras de sentir la música.

El Currulao y la creación

Presentamos el currulao. Juan Manuel comentó que casi no se escucha ya en su comunidad; esa frase abrió una conversación corta pero profunda sobre cómo ciertos

sonidos se van apagando.

Luego formamos tres grupos para que inventaran pequeños bailes inspirados en lo escuchado:

1. Un grupo usó el mar, los árboles, el pueblo y los tanques que es un lugar a donde van a bañar en familia y amigos, estos son propiedad del ingenio Mayagüez y los usan para dirigir el agua que extraen del río El Frayle para el riego de los cañaduzales, en un tiempo era prohibido, pero con persistencia y como no reexponen ningún peligro, la comunidad se fue apropiando de ellos para uso recreativo y es donde en épocas de riegos se bañan, aunque están bastante retirados de la zona habitada.
2. Otro se centró en la fuerza del tambor.
3. El tercero evocó el río y la piscina, “con sabor”, cómo ellos mismos dijeron.

Todos parecían disfrutar mucho el ejercicio; al preguntarles cómo se sintieron, respondieron:

“Bien, nos gustó mucho.”

Para cerrar

Les dimos una hoja para escribir o dibujar lo que habían sentido, escuchado o recordado; fue un espacio silencioso y bonito, donde cada uno, a su manera, transformó la experiencia en símbolos.

Reflexión

La música se volvió puente entre su memoria, su identidad y sus afectos; a través del bunde y el currulao, aparecieron sus familias, su herencia afro, sus lugares; el cuerpo se movió, recordó y habitó el espacio de otra forma; siento que esta tarde no solo fue “una actividad artística”, sino un espacio para reconectar con aquello que los habita y los construye.

Cierre General del día de actividades en la Escuela

Ambas jornadas me dejaron la sensación de que la música tiene una fuerza increíble para abrir memorias y permitir que los niños reconozcan su identidad, la de sus familias y la de su territorio; cuando se juntaron los ritmos, las plantas, el cuerpo y la palabra, apareció un aprendizaje profundo, vivo, situado.

Salí de la escuela para la casa con el corazón lleno, el sol era abrasador y me sorprende que, aunque es mi tierra, el hecho de vivir hace apenas 5 años en Bogotá me hace resentirme físicamente en ese clima que siempre ha sido tan mío.

Anexo H. Diario de campo 5

Diario de Campo – Día 1 y Día 2

Lugar: Corregimiento El Cabuyal, Municipio de Candelaria, Valle del Cauca **Fecha:**

Domingo 28 de septiembre y lunes 29 de septiembre -primera jornada de visita

Elaborado por: Virgelina Caicedo Maquilón.

Día 1 – viaje y llegada a la comunidad

Viajamos desde Bogotá hacia el corregimiento; en esta ocasión, gracias a la gestión de Alejandra, pudimos conseguir los tiquetes con anticipación y también realizar el viaje en avión; llegamos alrededor del mediodía al aeropuerto Alfonso Bonilla Aragón de Palmaseca; el vuelo fue rápido, aunque con algo de turbulencia.

Al llegar, nos recogieron para dirigirnos a la casa de doña Enriqueta, donde nos hospedaríamos; dedicamos la tarde a organizarnos, ayudar a disponer los cuartos y comprar provisiones; el ambiente fue más tranquilo que en visitas anteriores, los vecinos ya nos conocían y nos saludaron con amabilidad, lo que nos hizo sentir acogidas.

Después de una jornada de viaje y acomodación, la noche la dedicamos a dialogar sobre las planeaciones de los talleres y a organizar los materiales que utilizaríamos en los próximos días; sentíamos la expectativa y el entusiasmo por volver a compartir con la comunidad, pero también el cansancio propio del viaje.

Día 2 – reencuentros y primeras observaciones

Nos levantamos temprano para iniciar la jornada; como es costumbre en el pueblo, tuvimos que llenar el tanque de agua prendiendo la motobomba que saca el agua subterránea; este procedimiento, que ya conocíamos de visitas anteriores, nos recordó la persistencia del problema del agua potable en la zona, esta es una situación histórica que sigue afectando a las familias; muchas viviendas utilizan los aljibes para las labores

domésticas, mientras que para el consumo se compra el agua a algunos habitantes que han emprendido negocios con su distribución; después del aseo y los preparativos, salimos a desayunar al puesto de arepas de doña Johana, ubicado frente a la casa, cerca de la estatua de la Virgen del Carmen; recordé entonces cómo, durante muchos años, ella fue considerada la patrona del pueblo; sin embargo, en los años 2000 la iglesia, sin consultar a la comunidad, la reemplazó por Santa Ana, lo que generó un fuerte descontento; desde entonces, las fiestas patronales de julio dejaron de celebrarse como antes; este recuerdo surgió al escribir, pues como hija de esta comunidad, estas transformaciones hacen parte de mi memoria y de la historia del pueblo.

Luego del desayuno, nos fuimos para la Escuela Antonia Santos; allí las profesoras nos informaron que ese día las clases serían más breves debido a una visita pedagógica programada con antelación; nos contaron que, por esos días, la institución estaba recibiendo varias organizaciones que realizaban actividades con los estudiantes; nos invitaron a comenzar nuestras intervenciones con los grupos a partir del día siguiente.

Aprovechamos entonces para caminar por la comunidad; sentí una profunda alegría al reencontrarme con tantas personas que me conocen desde niña; el cariño de la gente se mantiene intacto, me saludan, me abrazan y me preguntan si pronto regresaré definitivamente o cuánto me falta para terminar mis estudios en Bogotá; esas expresiones de afecto me llenan de fuerza y me reafirman el valor de los lazos comunitarios; en muchas de las casa, las puertas siempre están abiertas para mí y para quienes me acompañan.

Ya en la tarde realizamos algunas entrevistas iniciales y observaciones del territorio; sin embargo, al caer la noche, el ambiente cambió; cada vez que regreso, noto un mayor

temor en el pueblo, desde las siete de la noche las calles van quedando más vacías, las tiendas cierran temprano y en mi barrio ya no se escuchan la buya de los niños jugando en grupos como antes; esa sensación de silencio y resguardo me hace reflexionar sobre los cambios sociales y las tensiones que se viven en la comunidad, y cómo estas transformaciones también atraviesan la vida escolar y las infancias.

Habíamos planeado desde temprano continuar con las entrevistas, realizar algunas impresiones y comparar algunas hojas que íbamos a necesitar para nuestras actividades en la escuela; también habíamos acordado visitar a mi amiga Luz Mila, a quien no habíamos encontrado más temprano; ella vive en el barrio La 25, un sector que, según varios acontecimientos recientes, se ha ganado la reputación de ser “la olla del pueblo”.

Cuando íbamos de camino, nos encontramos con mi prima, quien estaba acompañada de un grupo grande de amigos en un estanco improvisado en una de las casas de la vía principal; estaban departiendo, tomando cervezas y escuchando música; nos saludaron con alegría e insistieron bastante para que nos quedáramos un rato a conversar; por no ser descorteses y porque los conozco bien, aceptamos quedarnos unos minutos; aprovechamos el momento para hacerles algunas preguntas relacionadas con nuestro trabajo, después de explicarles claramente el propósito académico de las entrevistas y pedirles autorización para usar sus testimonios en nuestra práctica universitaria.

El ambiente fue distendido y amable; las personas conversaban con confianza, compartiendo sus percepciones sobre la comunidad, los cambios en el pueblo y las dinámicas actuales; este tipo de espacios, aunque informales, resultan muy valiosos para recoger las voces reales de la gente y comprender cómo la vida cotidiana y los lazos sociales se entrelazan con los procesos educativos y comunitarios.

Mientras el grupo continuaba conversando, aproveché la cercanía y la confianza para dejar un momento a las chicas y buscar un lugar donde imprimir las copias que necesitábamos; a pesar de que aún era temprano, me resultó bastante difícil encontrar un sitio abierto; después de un buen rato, me encontré con mi amiga Francia, quien amablemente me orientó hacia un lugar donde pude hacer las impresiones.

Cuando terminé, noté que el ambiente en las calles empezaba a cambiar, la gente se recogía temprano y el movimiento disminuía visiblemente; decidí regresar pronto a donde estaban las chicas, que ya se encontraban un poco preocupadas por mi demora; al llegar, nos despedimos del grupo y nos dirigimos a descansar, mientras ellos decidían continuar compartiendo en el lugar; no fuimos a casa de Luz Mila, decidimos visitarla otro día.

El cierre del día me dejó una sensación de mezcla entre cercanía y reflexión; estar con mi gente, recorrer las calles del Cabuyal y sentir el pulso de la comunidad me reafirma el compromiso que tengo con este territorio; sin embargo, también percibo con claridad las tensiones sociales que lo atraviesan y cómo el miedo y la desconfianza han transformado la manera en que las personas habitan la noche y los espacios comunes.

Anexo I. Diario de campo 6 -Diario de campo Virgelina

Fecha: viernes 3 de octubre

Durante la jornada del viernes 3 de octubre cerramos oficialmente nuestro ciclo de actividades con los niños, las niñas y las profesoras de la escuela; como ya habíamos finalizado las planeaciones, nos dedicamos a despedirnos con cariño, expresándoles nuestra gratitud por la disposición y el acompañamiento durante todo el proceso; las profes se mostraron muy amables y afectuosas, nos reiteraron su apoyo y nos ofrecieron el espacio para futuras visitas, diciéndonos que solo debíamos avisar con tiempo para que pudieran organizar nuestra llegada y recibirnos.

Después de despedirnos, fuimos al colegio a degustar las delicias de doña Bella en la tienda escolar, un lugar muy acogedor que se ha convertido en punto de encuentro para quienes hacen parte de la comunidad educativa; allí nos saludó el coordinador Orlando, quien también nos recibió el primer día de visita, este se mostró nuevamente muy formal y atento.

Al terminar, nos dirigimos al parque principal para tomar una buseta que nos acercó a la vereda Las Cuarentas, donde vive doña Magola, una de las mayores de la comunidad; ella nos concedió una entrevista muy valiosa; es una mujer muy amable, nos ofreció gaseosa y respondió con serenidad y sabiduría todas nuestras preguntas; a sus 96 años, su manera de hablar y su lucidez reflejaba la memoria viva del territorio y la conexión con las tradiciones.

De regreso, decidimos caminar por la carretera, lo que nos permitió observar con más detalle el entorno rural; sin embargo, durante el trayecto vivimos un momento de tensión porque una cama baja de los ingenios, acompañada por escoltas, pasó a gran velocidad y uno de los hombres gritó apártense de la berma, lo que nos hizo reaccionar rápidamente y correr hacia el pasto; afortunadamente no ocurrió nada grave, pero

fue una experiencia que nos recordó la poca consideración que a veces tienen los vehículos de carga cañera con los transeúntes y otros conductores; estos accidentes son frecuentes en la zona, lo que evidencia la falta de control y de respeto hacia quienes caminan por estas vías.

En el recorrido de regreso pudimos apreciar el cementerio y varias de las casas antiguas del sector, que conservan la arquitectura tradicional del campo vallecaucano; al llegar, nos organizamos para almorzar y dejar la casa limpia y en orden, como muestra de agradecimiento a doña Enriqueta, quien siempre nos abrió las puertas con generosidad durante nuestra estadía.

Ya en la tarde, nos desplazamos al barrio La 25, a la casa de Luz Mila, quien también nos recibió con amabilidad para realizarle una entrevista; sin embargo, percibimos que el contexto del barrio era algo tenso: se sentía la mirada atenta y desconfiada de los vecinos, lo que nos llevó a mantenernos prudentes y pedir a las chicas que aligeramos el paso al salir del sector.

Posteriormente, fuimos al barrio El Comercio, donde vive Marina, la abuela de Shayra; allí nos recibieron también las señoras Gladys y Fanny, con quienes compartimos una conversación larga y amena; nos ofrecieron crema de viche, una bebida artesanal derivada de esa tradición ancestral afrodescendiente que se prepara con cariño y respeto; mientras “mojábamos la palabra”, como ellas dicen, fuimos tejiendo un diálogo lleno de anécdotas, risas y saberes del territorio.

Aunque la tarde fue cayendo y la noche comenzaba a envolver el lugar, observamos que en ese barrio la vida seguía activa, los vecinos conversaban en las calles y varios

niños jugaban despreocupados, creando una atmósfera cálida y comunitaria que contrastaba con la tensión de otros sectores.

Reflexión final

El día nos dejó una mezcla de emociones:

- 1) La alegría del cierre con la escuela, la riqueza de las entrevistas con las mayores,
- 2) la preocupación por los riesgos en el camino.
- 3) Las desigualdades que se evidencian en los distintos barrios.

Cada encuentro nos permitió comprender mejor la complejidad del territorio, donde coexisten el afecto, la memoria y también la precariedad y el olvido.

Este recorrido reafirmó el sentido de nuestro trabajo como educadoras comunitarias que implica aprender desde la escucha, reconocer la voz de los mayores y mayores y cuidar los vínculos con respeto y gratitud, lo que refuerza nuestro deseo de volver y de seguir apoyando procesos que transformen positivamente a mi hermosa comunidad.

Anexo J. Diario de campo 7

DIARIO DE CAMPO – jueves 2 de octubre

Lugar: Escuela- jornada de la tarde -Grupo:

Estudiantes 3-1 (Profe Erika) Responsable: Virgelina Caicedo

Descripción de la experiencia

Este día me corresponde hacer las relatorías de todas las actividades que haremos con los tres grupos por eso seré más breve y concisa en mis diarios de campo.

Continuamos el proceso con el grupo de la profe Erika, El encuentro empezó recordando lo vivido en la sesión anterior; después, retomaron los dibujos hechos anteriormente, En un segundo momento se les compartió un cuento que destaca la importancia del amor propio y el cuidado del cuerpo, especialmente del cabello, desde una mirada cultural.

Después de conversar, se entregaron hojas de colores y los estudiantes salieron al patio para dibujar una historia relacionada con algo aprendido de sus abuelos, con las plantas o con su propio cuerpo.

Durante esta actividad surgió la pregunta sobre el significado de “cultura”, lo que abrió un instante muy valioso y se les pudo enseñar que esta es la que incluye costumbres, lengua, creencias, valores, tradiciones y formas de expresión; la explicación resonó en los niños, que parecían entender mejor cómo todo eso estaba presente en sus vidas.

Mientras tanto, Jeimmy y Alejandra conversaron con el grupo sobre la **huerta en la Azotea**; varias niñas y niños expresaron que les gustaría tenerla porque sería un espacio para aprender más sobre plantas, medicina tradicional y saberes familiares.

Para finalizar, compartimos algunos de los dibujos e historias; cerramos la tarde

jugando a la lleva y al tingo–tango, lo que generó un ambiente alegre y de confianza.

Observaciones

- El círculo en el piso favoreció la concentración y la escucha.
- Las historias familiares y los recuerdos de abuelas y madres aparecieron espontáneamente.
- La pregunta por la palabra “cultura” demostró curiosidad genuina y abrió puertas para profundizar.
- Hubo disposición a compartir, especialmente después de la lectura del cuento.
- El juego al final ayudó a cerrar el encuentro con tranquilidad y energía positiva.

Reflexión personal

Esta sesión me confirmó que la memoria es un puente poderoso que les permite a niños traer al presente lo que han oído o vivido en casa, y relacionarlo con lo que conversamos en la escuela; al escuchar sus historias, sentí cómo los saberes ancestrales (a veces tan cotidianos) aparecen sin forzarlos, simplemente porque hacen parte de su vida.

También noté que cuando trabajamos desde la cercanía, el respeto y el juego, el aprendizaje fluye de otra manera; la lectura, los dibujos, los recuerdos sobre las plantas y la conversación sobre la huerta conectaron naturalmente sus identidades, sus tradiciones y su entorno; fue bonito ver cómo se interesaban por entender la cultura

desde lo que ellos mismos viven.

Volví a casa con la sensación de que lo que sembramos no siempre se ve de inmediato, pero está ahí, en la forma en que se reconocen, en cómo hablan de sus familias, en las preguntas que hacen, entiendo que sembrar historias con sus dibujos y relatos sobre las plantas es también sembrar vida en ellos.

Anexo K. Diario de campo 8

Diario de campo- Fecha jueves 2 de octubre del 2025- Lugar: Escuela Antonia Santos. Curso: grupo de la profe Anabileidy Actividad: Recorrido de la memoria con las plantas -Elaborado por Virgelina Caicedo Maquilón.

Desarrollo de la jornada

Hoy realizamos una jornada muy especial con el grupo de la profesora Anabileidi. Iniciamos el encuentro con una bienvenida y recordando lo trabajado el día anterior, cuando habíamos explorado la música, el tambor y las maracas; en esta ocasión, la profe Alejandra nos propuso continuar con un nuevo recorrido a la memoria, esta vez a través de las plantas medicinales y su relación con los saberes familiares.

Para comenzar, organizamos las sillas en círculo; Alejandra preguntó a los niños qué plantas conocían que sirvieran para curar; las respuestas fueron muy variadas: Andrés mencionó el matarratón, Chayri dijo que servía para la fiebre, Joshua comentó que las hojas de los árboles curan, y Víctor también habló del matarratón; algunos recordaron la hierbamora.

Después, la profe leyó el cuento “La tierra crece al ritmo del tambor”, mientras los niños cerraban los ojos para imaginar; escucharon con atención y luego compartieron lo que sintieron. Juan Manuel dijo que imaginó las semillas cayendo en los surcos mientras sonaba el tambor; Juan Jody recordó a sus abuelos sembrando; y Chayri pensó en su papá cuando sembraba café y escuchaba música; fue un momento muy bonito porque los niños conectaron el cuento con sus experiencias familiares y con la vida en el campo.

Más adelante, Alejandra preguntó si sabían quiénes eran los ancestros y ancestras; Víctor respondió que eran los abuelos y abuelas que saben mucho; Taliana contó que su mamá usaba plantas para cocinar y curar; Chayri mencionó que en su familia toman hierbabuena y Joshua dijo que su mamá siembra plantas y las cuida con agua. Juan Manuel compartió que su papá hace remedios con eucalipto, limón y panela cuando tienen gripe.

Luego realizamos una pausa activa con música de mapalé, a petición del grupo; los niños se animaron mucho; Alejandra les pidió que se movieran como si fueran semillas que despiertan con la luz del sol, girando y saltando al ritmo del tambor; este momento corporal ayudó a que volvieran a enfocarse y a mantener la alegría del grupo.

Después volvimos a sentarnos en círculo para reconocer las plantas medicinales; las profesoras pasaron ramas de eucalipto, romero, ruda y paico, y los niños las fueron oliendo y tocando mientras decían para qué servían; Taliana reconoció el eucalipto y dijo que en su casa lo usan para remedios y té; Matías también lo identificó; Juan Manuel mencionó el romero; y varios coincidieron en que la ruda sirve para la tos y la gripe.

Las historias familiares fueron muy significativas; Dominic contó que cuando su mamá tuvo un bebé la sahumaron con plantas; Matías recordó que lo bañaron con remedios cuando estaba enfermo; Angely relató que su abuela se cayó y la curaron con plantas; y Luz Adriana comentó que su mamá mezclaba romero con crema de peinar y cebolla morada para que le creciera el cabello; también identificaron el paico como una planta usada para el dolor corporal y las lombrices.

Cuando algunos se confundieron entre hierbamora, menta y paico, la profe Alejandra aprovechó para aclarar sus diferencias; luego hicimos otra pequeña dinámica de movimiento, con estiramientos, trote y aplausos, para retomar la atención.

Para cerrar, la profe Ana les entregó una hoja y les pidió que dibujaran algo que representara lo aprendido: las plantas, los tambores o los recuerdos familiares; mientras dibujaban, compartieron sus ideas: Juan Manuel dijo que su papá le enseña a regar las cañas; Angely dibujó un cuento sobre un niño y su abuelo que cuidaban los árboles; fue muy bonito escuchar sus reflexiones finales: varios dijeron que aprendieron mucho y que hay que cuidar la naturaleza.

Reflexión personal

Esta actividad me permitió observar cómo los niños relacionan sus experiencias cotidianas con los saberes de sus familias y sus ancestros; a través de las plantas, el cuento, el movimiento y la música, lograron expresar emociones, recuerdos y

aprendizajes significativos.

Me llamó mucho la atención la forma en que las plantas se convirtieron en un puente entre lo pedagógico y lo afectivo; al olerlas y tocarlas, los niños recordaban a sus abuelas, a sus padres y las prácticas de cuidado que viven en sus hogares; la actividad también permitió el fortalecimiento la escucha, el respeto por la palabra del otro y el sentido del trabajo colectivo.

Comprendí que hablar de plantas es hablar de memoria, de historia y de territorio; las infancias reconocen en ellas un conocimiento vivo, transmitido con amor y práctica; como educadora, sentí que esta experiencia aportó al proceso de fortalecer el vínculo entre escuela, comunidad y naturaleza; fue una jornada muy significativa que reafirma la importancia de enseñar desde el sentir, la memoria y el cuerpo.

Anexo L. Diario de campo 9

DIARIO DE CAMPO – jueves 2 de octubre

Grupo:	Tercero-3	(profe	Milena)
Lugar:	Escuela	Antonia	Santos

Responsable: Virgelina Caicedo Maquilón

Reflexión personal sobre la docente y las actividades

No quiero juzgar a la profe solo por ese acercamiento, probablemente pudo sufrir diferentes situaciones que han marcado su personalidad y modos de enseñanza, pero si reflexiono sobre esta experiencia que me dejó sentimientos encontrados; por un lado, pude ver cómo las actividades pensadas para este encuentro —la presentación en círculo, la narración del cuento y el reconocimiento de las plantas medicinales— generaron interés y participación en los niños; ellos se animaron a compartir recuerdos familiares, experiencias de siembra y usos cotidianos de las plantas, lo que mostró que muchos de estos saberes siguen vivos en sus hogares gracias a sus abuelas y mamás; sentí que cuando se les dio la oportunidad de hablar y explorar, lo hicieron con entusiasmo y alegría.

Sin embargo, durante toda la jornada estuvo muy presente la forma de relacionarse de la profesora Milena; su tono fue fuerte desde el inicio, y continuamente llamaba la atención a los niños, incluso con frases que me incomodaron como los regaños constantes, comentarios despectivos o que reproducían ideas tradicionales sobre cómo “debe” comportarse un hombre o una mujer; en varios momentos sentí que estas intervenciones interrumpían el ambiente de confianza que estábamos tratando de construir; noté que algunos niños, antes de responder, miraban a la profe como buscando permiso o aprobación; esto me hizo pensar en cómo el clima emocional del aula influye directamente en la participación.

Aun así, me sorprendió que, pese a este ambiente más rígido, los niños mantuvieron la disposición para participar y mostraron mucha sensibilidad hacia los temas que propusimos; me reafirmó la importancia de crear espacios más amorosos y respetuosos, donde la voz de cada uno pueda fluir sin miedo.

Salí con la sensación de que es necesario cuestionar las formas de autoridad que se ejercen en algunos espacios escolares; educar no debería significar reprimir ni corregir desde el miedo; acompañar es escuchar, orientar y permitir que los niños construyan sentidos desde su experiencia; creo que cuando se les brinda una oportunidad real para hablar de su territorio, su familia o sus plantas, aparecen saberes profundos que fortalecen su identidad y también la nuestra como educadoras en formación.

Desarrollo de la actividad

Para abrir la sesión, la profe Jeimmy propuso formar un círculo tomados de las manos; nos presentamos y compartimos que nuestra visita hacía parte de un proceso de prácticas desde la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional; explicamos que trabajaríamos con ellos temas relacionados con ancestralidad y plantas medicinales.

Luego fue su turno de presentarse y comenzamos con preguntas que buscaban abrir la conversación:

- ¿Qué han escuchado sobre ancestralidad?
- ¿Qué saben de su familia?

A partir de estas preguntas, Jeimmy narró un cuento sobre memoria y raíces familiares; tras la lectura, Alejandra invitó a los niños a cerrar los ojos y recordar imágenes, momentos o personas que se conectaran con la historia; las respuestas hicieron

evidente la presencia de la siembra como práctica común: varios mencionaron sembrar aguacate, hierbabuena o semillas en compañía de sus familias

La siguiente parte de la actividad se centró en reconocer plantas medicinales a través del olfato y el contacto directo; al recibir las, los niños identificaban olores y usos cotidianos: - “Eso sirve para la barriga” – “Huele a bivaporu”- Es limoncillo para al gripa “

Aparecieron plantas como eucalipto, orégano, paico, romero e hierbabuena; sus comentarios daban cuenta de que estos saberes siguen vivos en sus hogares, vinculados a prácticas de cuidado heredadas por madres y abuelas.

Durante estos intercambios, la profesora continuó llamando la atención al grupo de manera brusca; algunos regaños llegaban a cortar el hilo de la conversación o incomodar a los niños. Uno de los comentarios que más nos impactó fue cuando reprendió a un niño diciéndole que “los hombres no se meten en chismes de mujeres”, lo cual reforzó estereotipos y evidenció una forma de relación que limita la expresión de los estudiantes. Aun así, la mayoría participó con entusiasmo, compartiendo recuerdos de huertas caseras y plantas que siembran en sus casas; samara comentó que en la suya crecen tomate, lulo y varias plantas aromáticas, mientras que Mariana habló del aguacate, el plátano y la manzanilla, recordando con cariño a su abuela Francia.

El cierre fue breve debido al horario: Jeimmy guio una pequeña actividad corporal para soltar el cuerpo y agradecer la participación; luego organizamos los materiales para ceder el espacio al descanso

Observaciones:

- El reconocimiento grupal en círculo facilitó la conversación, aunque el ambiente se veía afectado por los constantes llamados de atención de la docente.
- Los niños manejan vocabulario y conocimientos alrededor de las plantas medicinales, sus usos y formas de siembra.
- Las historias familiares surgieron con naturalidad y mostraron arraigo al territorio.
- El regaño reiterado de la docente interrumpía la dinámica y condicionaba la confianza de algunos niños para expresarse.

Anexo M. Guía de entrevista a docente 3

Tipo de entrevista: semiestructurada- Fecha: 26 de marzo (Ver Anexo Digital)

Lugar: Escuela Antonia Santos

Entrevistado: Docente.

Duración: 40 minutos.

Entrevistadora: ¿Qué saberes propios ancestrales se abordan en el plan de aula o en la escuela Antonio Santos? ¿En qué momento del año? ¿En qué fechas importantes?

Entrevistada

Entrevistadora: ¿Qué piensas de ese momento y por qué solo en fechas importantes?

¿Y ahí cómo se organizan?

Entrevistada:

Entrevistadora: ¿Porque considera que se toman autores de afuera y no de aquí para representaciones de la práctica escolar?

Entrevistada:

Entrevistadora: ¿Por qué crees que no se habla tanto de afrodescendiente en la práctica pedagógica? ¿O por qué no está el interés o la intencionalidad como grupo de trabajo?

Entrevistada:

Entrevistadora: ¿Considera usted que una huerta en azotea es una buena propuesta para rescatar los saberes ancestrales?

Entrevistada:

Entrevistadora: Si tuviera que implementar este proyecto, desde su saber docente, ¿cómo lo mejorarías o potenciamos?

Entrevistada:

Entrevistadora: ¿Cómo cree, Sumercé, que se puede articular la comunidad, la familia, a este proyecto?

Entrevistada:

Entrevistadora: ¿Cree usted que este proyecto de huerta en la azotea puede aportar al reconocimiento cultural afrodescendiente?

Entrevistada:

Anexo N. Guía de entrevista de madres comunitarias

GUÍA DE ENTREVISTAS COMUNITARIAS: (Dirigidas a Liderazgos Comunitarios y Familias)		
Eje temático	Preguntas orientadoras	Nota/observaciones
Injusticias epistémicas en las prácticas pedagógicas.	Cuéntenos cómo era aprender antes aquí en El Cabuyal. ¿Quiénes eran los maestros, qué les,	

GUÍA DE ENTREVISTAS COMUNITARIAS: (Dirigidas a Liderazgos Comunitarios y Familias)		
Eje temático	Preguntas orientadoras	Nota/observaciones

<p>¿Qué experiencia y prácticas pedagógicas evidencian formas de injusticia epistémica en la escuela Antonia Santos?</p>	<p>enseñaban sobre la tierra, como se aprendía antes?</p> <p>A veces en las instituciones se valora más lo que viene de afuera que lo que tenemos en casa. ¿Usted ha sentido que a los saberes de la comunidad les dan el lugar que se merecen en el salón de clase o siente que la escuela va por un lado y la comunidad por otro?</p>	
--	---	--

<p>Racismo estructural y no reconocimiento de las infancias en la práctica escolar.</p> <p>¿De qué manera estas experiencias y prácticas pedagógicas reproducen el racismo estructural y omiten el reconocimiento de las infancias?</p>	<p>Cuándo usted ve a los niños/as de la escuela</p> <p>Antonia Santos, ¿Qué siente que se aprenden de aquí, El Cabuyal, ¿su historia y qué siente que se les está olvidando?</p> <p>¿Usted ha sentido alguna vez que cuando un niño/a habla de sus tradiciones o de lo que vive en su casa, en la escuela no le ponen cuidado?</p> <p>¿Ha notado si a los niños se les</p>	
---	--	--

	<p>enseña a valorar su raíz o si se les impone una sola forma de ver el mundo?</p>	
--	--	--

GUÍA DE ENTREVISTAS COMUNITARIAS: (Dirigidas a Liderazgos Comunitarios y Familias)		
Eje temático	Preguntas orientadoras	Nota/observaciones
	<p>¿Qué cosas sabe usted que no se aprenden en los libros, pero que son</p>	

	sagradas para un niño/a de aquí?	
Prácticas pedagógicas surgentes y saberes comunitarios en el contexto escolar.	¿Qué uso le da la comunidad a los espacios de la escuela? ¿Qué prácticas recuerda en la escuela que haya fortalecido los saberes propios del territorio?	
¿Qué formas de resistencia, prácticas pedagógicas alternativas o saberes comunitarios	Si usted tuviera el poder de cambiar una sola cosa de cómo se enseña hoy en la escuela Antonia Santos ¿qué le	

<p>s surgen frente a las dinámicas de exclusión y silenciamien to epistémico en la escuela?</p>	<p>pondría de nuestra sazón a esa educación? Si sembramos una huerta en la azotea en la escuela, ¿qué historia le gustaría que esa tierra les contara?</p>	
<p>¿Cómo la estrategia pedagógica Huerta en la azotea puede contribuir a desnaturaliz arel racismo estructural y</p>	<p>¿Qué metodología utiliza la maestra para el aprendizaje?</p>	

fortalecer		
------------	--	--

GUÍA DE ENTREVISTAS COMUNITARIAS: (Dirigidas a Liderazgos Comunitarios y Familias)		
Eje temático	Preguntas orientadoras	Nota/observaciones
rasgos identitarios y epistémicos de las infancias?		

Anexo O. Guía de entrevista grupo focal

Matriz guía de observación		
Categoría	Aspectos a observar	Notas de campo – Registro descriptivo
Injusticias epistémicas en las prácticas pedagógicas	Conocimientos propios vs; conocimiento oficial; lo que se aprende y lo que se olvida.	¿Cómo describen y valoran las/los integrantes del grupo <i>Esperanza de Vivir</i> de El Cabuyal las formas de enseñanza de la escuela Antonia Santos? ¿Qué saberes de El Cabuyal surgen en los relatos como ausentes, invisibilizados o poco reconocidos por la escuela? ¿Cómo aparecen en los relatos las experiencias de vida del grupo y de sus familias Con relación a las clases o actividades escolares? (experiencia familiar, contraste entre saber escolar y saber comunitario).
Racismo estructural y no reconocimiento de las infancias en las prácticas escolares	Reconocimiento o negación de los saberes propios de las infancias; valoración de identidades y	¿Cómo las prácticas pedagógicas de la escuela Antonia Santos reconocen o no los saberes propios enseñados a las infancias? ¿Qué saberes propios de niñas y niños surgen en los relatos y de qué manera sienten que la escuela los

	experiencias culturales.	valora o los ignora? ¿Qué emociones aparecen al nombrarlos? (molestia, resignación, orgullo, alegría, etc.). ¿Cómo valoran que la
--	--------------------------	---

Matriz guía de observación		
Categoría	Aspectos a observar	Notas de campo – Registro descriptivo
		<p>La escuela integra o no estos saberes? ¿Qué recetas, comidas y prácticas gastronómicas nombran las/los participantes? ¿Cómo describen si estos conocimientos se mencionan o no en la escuela? ¿Qué ejemplos se nombran del comedor escolar?</p>
Relación de los cultivos y la escuela	<p>Vinculación entre prácticas agrícolas, territorio y procesos escolares.</p>	<p>¿Cómo se relacionan los cultivos del territorio con la escuela? ¿Existen experiencias pedagógicas ligadas a la siembra, cosecha o cuidado de plantas? ¿Se reconocen estos conocimientos dentro de las actividades escolares?</p>

<p>Prácticas pedagógicas surgentes y saberes comunitarios en el contexto escolar</p>	<p>Circulación de saberes comunitarios en la escuela.</p> <p>Integración entre comunidad y educación formal.</p>	<p>¿Cómo esos saberes permean la escuela, si ocurre o en definitiva no? ¿Se han utilizado los espacios de la escuela Antonia Santos para realizar ferias gastronómicas o culturales vinculadas con las/los estudiantes? ¿Qué prácticas comunitarias se mencionan y cómo describen su importancia en el territorio? (plantas medicinales, gastronomía propia).</p> <p>¿Qué ejemplos mencionan sobre cómo estos saberes podrían tener un lugar en la escuela?</p> <p>¿Cómo narran las/os integrantes del grupo <i>Esperanza de Vivir</i> que enseñan estos saberes a niñas/os en la vida cotidiana? (nombres de plantas, recetas, prácticas familiares</p>
---	--	--

Anexo P. Relatorías

Relatoría Jueves 2 de octubre

Curso: Actividad con el grupo de la profe Erika 3-1 (jornada de la tarde)

Elaborada por: Virgelina Caicedo Maquilón

Regresamos a la escuela a las 4:00 p.m; para trabajar con el grupo de la profesora Erika; al llegar, nos organizamos para orientar la actividad planeada, que tenía como propósito recordar experiencias pasadas y fortalecer la relación entre la memoria, la cultura y los saberes ancestrales.

Lo primero fue pedir a las niñas y los niños que movieran los pupitres para despejar el espacio, ya que trabajaríamos sentados en círculo en el piso, lo que facilita la cercanía y el diálogo; se establecieron acuerdos de respeto y silencio para poder escucharnos con atención.

Iniciamos haciendo memoria de la visita anterior, en la que algunos niños habían participado; recordaron la actividad del espejo, donde se miraron, reconocieron su rostro y dibujaron su reflejo; varias niñas, como Shayra, Mariana y Eilyn, compartieron que en esa ocasión se unieron grupos porque había llovido mucho y varias compañeras de las veredas no pudieron asistir; ese ejercicio nos permitió reconectarnos y reconocer la continuidad del proceso.

Después de evocar la experiencia del espejo, Alejandra los invitó a retomar esos dibujos y reflexionar sobre cómo se representaron; algunas niñas dijeron que habían borrado su

dibujo para hacerlo nuevamente porque querían verse distintas; este momento abrió el camino para iniciar la actividad central, en la que se organizaron en grupos de cinco para trabajar una nueva historia.

En el segundo momento, Jeimmy contó el relato de Leliani, un cuento que habla del amor propio y el cuidado del cuerpo, en especial del cabello, desde una mirada cultural; los niños escucharon con atención, y al finalizar, Alejandra preguntó qué les había parecido; yuleisy comentó que le gustó mucho porque la niña del cuento cuidaba su pelo y se sentía feliz con él; a partir de esto, Jeimmy les preguntó si ellos también cuidaban su cabello y recordaron lo trabajado el día anterior sobre las plantas que sus abuelas y mamás usan para el cuidado capilar, como el romero y el aguacate.

Este diálogo permitió vincular la lectura con sus propias experiencias y con la transmisión de saberes ancestrales familiares; a continuación, se les entregaron hojas de colores para salir al patio y dibujar una historia inspirada en lo que habíamos conversado acerca de una historia contada por sus abuelos, algo aprendido sobre las plantas o sobre su propio cuidado.

Durante la actividad en el patio, Shayra preguntó qué significaba “cultura”; esto generó un intercambio muy valioso; Alejandra explicó que la cultura es el conjunto de rasgos distintivos como el lenguaje, las costumbres, las creencias, los valores y las artes que caracterizan a un grupo o comunidad; los niños mostraron interés y alegría por comprenderlo.

Mientras tanto, Jeimmy y Alejandra conversaron con el grupo sobre la huerta en la azotea, dialogando sobre las posibilidades de volver a incluir el proyecto pedagógico en

la escuela; los niños expresaron entusiasmo y coincidieron en que una huerta permitiría seguir aprendiendo sobre las plantas, los remedios y los conocimientos ancestrales.

Para cerrar la jornada, compartimos los dibujos y cuentos realizados, y luego jugamos un rato a la lleva y al tingo-tango, lo que generó un ambiente de alegría y compañerismo; finalizamos la actividad con la sensación de haber fortalecido no solo el vínculo con los niños, sino también su comprensión sobre lo que significa la cultura y la importancia de cuidar tanto la naturaleza como a sí mismos.

Conclusión

Esta jornada fue muy significativa porque nos permitió reconocer cómo los niños van construyendo su identidad cultural a partir de sus recuerdos, historias familiares y prácticas cotidianas; la conexión entre los cuentos, los dibujos y las conversaciones sobre la huerta evidenció que la memoria y la cultura pueden ser herramientas poderosas de aprendizaje.

Además, el espacio de juego y diálogo mostró que la educación comunitaria se fortalece cuando se combina el aprendizaje sensible con el trabajo colectivo, cuando se escucha y se valora la voz de cada niño y niña; nos fuimos con la certeza de que sembrar —ya sea una planta o una historia— también es una forma de cuidar la vida.

Relatoría Jueves 2 de octubre Curso:

Actividad con el grupo de tercero de la profe Milena Lugar: Escuela Antonia Santos.

Elaborado por: Virgelina Caicedo Maquilón.

Al llegar al aula del grupo de tercero, nos encontramos con la profesora Milena, quien tiene un carácter fuerte y una forma de dirigirse a los niños bastante autoritaria; desde el comienzo pudimos notar su tono elevado al hablarles, usando expresiones como “organícese”, “usted es un hombre”, o “coordine eso que está loquito”; aunque no dijimos nada en el momento, sí nos causó impresión, especialmente porque era la primera vez que teníamos contacto directo con este grupo, ya que en ocasiones anteriores la profesora había estado incapacitada.

Iniciamos la actividad con la orientación de la profe Jeimmy, quien propuso tomarnos de las manos en círculo para presentarnos; les contamos quiénes éramos, de dónde veníamos y qué íbamos a hacer; explicamos que estudiamos Educación Comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional y que íbamos a realizar una actividad sobre ancestralidad y plantas medicinales.

Después de presentarnos, los niños también compartieron sus nombres y comenzó la conversación con la pregunta:

¿Qué entienden por ancestralidad? ¿Qué saben de sus familias?

Jeimmy les narró un cuento sobre la memoria y las raíces familiares, el mismo que habíamos utilizado en la jornada de la mañana; al finalizar, Alejandra los invitó a cerrar los ojos y a pensar qué imágenes o recuerdos venían a su mente.

Las respuestas fueron muy lindas. Un niño compartió que recordó a su familia sembrando muchas matas y semillas, cubriéndolas con tierra, y mencionó las palas y la

hierbabuena; Ailén dijo que imaginó a su familia sembrando un palo de aguacate, al que regaban todos los días.

Luego pasamos al momento de reconocimiento sensorial de las plantas medicinales; les entregamos diferentes plantas para que las olieran y las identificaran; les preguntamos si las conocían y para qué las usaban en sus casa; algunas de las respuestas fueron:

- “Esa sirve para la barriga”,
- “Es limoncillo, para la gripa”,
- “Eso huele a bivaporú”,
- “Es eucalipto, para hacer remedio con aguapanela y limón”.

También reconocieron el oreganón, que dijeron se usa para la comida, y la hierbabuena, que mencionamos es digestiva. Otra planta que identificaron fue el paico, “para las lombrices”, y el romero, “para el cabello”.

Durante la actividad, aunque el grupo participaba con entusiasmo, la profesora Milena continuaba regañando con frecuencia a los niños, interrumpiendo a veces los momentos de diálogo; en una ocasión incluso le dijo a un niño:

“Usted no es el papá de todos; váyase para su puesto. Usted es un hombre, los hombres no se meten en chismes de mujeres. “Nosotras permanecemos observando, intentando mantener la armonía del ejercicio.

En el segundo momento, hicimos una reflexión con ellos sobre lo que aprendieron; algunos dijeron que descubrieron que las plantas servían para curar, para cocinar y que se podían sembrar en la casa; luego, Jeimmy les preguntó si sabían qué era una huerta, y respondieron que era “como un cultivo para las matas”.

Samara mencionó que en su casa tenían plantas de tomate, lulo, hierbabuena, romero y tomillo; mariana dijo que en su casa sembraban aguacate, plátano, manzanilla, limoncillo y pronto alivio, y recordó que su abuela Francia tenía muchas matas sembradas.

Para cerrar la actividad, Aleja empezó a recoger los materiales mientras Jeimmy invitaba a los niños a estirarse; realizamos un ejercicio corporal de cierre, donde se movieron y relajaron, agradeciéndoles por su participación; no alcanzamos a desarrollar un espacio más largo de cierre porque ya era hora del descanso.

Conclusión

Esta experiencia fue significativa porque permitió reconocer cómo los niños tienen saberes propios sobre las plantas medicinales y cómo en sus hogares aún se transmiten esos conocimientos desde las abuelas y madres; sin embargo, también nos hizo reflexionar sobre las formas de trato y de comunicación en el aula, y cómo estas pueden influir en la participación y confianza del grupo; aunque la profesora tiene un carácter fuerte, los niños mostraron disposición, curiosidad y cariño hacia la actividad, lo cual reafirma la importancia de las estrategias pedagógicas sensibles, respetuosas y vinculadas al territorio y la memoria familiar.

Nombre de la actividad: *"Semillas que cantan, tamboras que sanan"*

Fecha: 1 de octubre 2025

Lugar: Escuela Antonia

Santos **Curso:** 302

Facilitadoras: Alejandra Rodríguez Cante – Virgelina Caicedo Maquilon – Jeimmy

Rodríguez Ordoñez

Práctica Pedagógica de Territorio

Desarrollo de la sesión.

Se da inicio a la sesión con una conversación espontánea alrededor del tema central: la música que nos representa y retomando lo que ya se había trabajado en encuentros anteriores con respecto a las plantas y saberes de nuestros mayores y mayores; a partir de allí, se generó un espacio de diálogo en el que los y las estudiantes compartieron lo que sabían, creían o ya habían visto sobre los instrumentos y ritmos musicales.

Participaciones:

- Aime mencionó el bunde, lo cual abrió el paso a una breve conversación sobre este ritmo del pacífico colombiano, asociado a ceremonias, memorias, espiritualidad, y ritos.
- Otros estudiantes mencionaron instrumentos como flautas, campanas, baterías, maracas, las voces, el tambor, la marimba y se nombraron también el Cununo y el Guasa.
- Se habló del currulao, ritmo que identificaron como más movido, con pasos más expresivos y sensuales.

- Se conversó también sobre la juga, descrita como un baile de coqueteo que se baila en parejas con pañuelos y al ritmo marcado con los instrumentos.

Luego de este diálogo, se reorganizó el salón para dejar un espacio en el centro; las sillas se movieron en forma de mesa redonda, con el objetivo de preparar el espacio para las actividades corporales y expresivas; todos y todas participaron en la organización mostrando disposición y entusiasmo.

Una situación destacada fue la de Eilyn Mariana, quien expresó que no podía participar del baile por razones religiosas (es cristiana); esta fue respetada por el grupo y las facilitadoras.

Momentos de exploración corporal y musical

Se reprodujeron distintas canciones tradicionales del pacífico; los estudiantes se movieron libremente por el espacio; permitiendo una conexión libre y espontánea con el ritmo; entre las canciones sonó "El bunde de san Antonio" que generó un ambiente de entusiasmo y libertad.

Se hicieron preguntas para promover la reflexión:

- ¿Qué escuchan?
- ¿Qué aprenden?

Las respuestas fueron diversas, destacando el reconocimiento de ritmos, sensaciones corporales y emociones.

Representaciones grupales

Los niños y las niñas se dividieron en cuatro grupos, con nombres elegidos por ellos mismos:

1. Las Estrellas

2. Los Tigres
3. Las Leonas
4. Las Mas Famosas de Colombia

Cada grupo preparo una representación de un ritmo tradicional en su mayoría quisieron bailar el mapalé.

- Algunos niños se mostraron tímidos al principio, pero con la compañía de sus compañeros/ras fueron ganando confianza.
- Hubo momentos de miradas, comparaciones y comentarios entre grupos, reflejo del proceso de socialización y competencia.

Momentos significativos y observaciones

- Durante la jornada, se celebró el cumpleaños de Juan Esteban, lo que generò un ambiente agradable, aunque hubo momentos en los que se dispersó el grupo.
- En general, se evidencio buena disposición, aunque hubo un poquito de buya y dispersión, además del calor del espacio.
- Se mencionó el interés por temas como las plantas, el romero, y la creación de una huerta escolar, como parte del deseo de recuperar la identidad y la memoria y las costumbres comunitarias.

Reflexión final

Al cierre de la actividad, se preguntó al grupo que habían aprendido durante la sesión; entre las respuestas incluyeron:

- Samanta – “Aprendí a bailar mapalé”
- Nayara – “Aprendí el ritmo de la música”

- Juan Manuel –“Aprendimos de los ritmos”
- Yuleisy –“Aprendi de las plantas y del Romero y del Matarratón y la Yerba buena”

Se hablo alrededor de la ide de que si les gustria ayudarnos a crear una huerta para recuperar nuestra identidad y de nuestra memoria.

Conclusiones Generales

La música tradicional se reconoce como una forma importante de acercamiento que permite a los y las estudiantes reconectar con sus raíces culturales, como memoria colectiva y con el sentido de lo comunitario.

El reconocimiento de estos ritmos permite explorar la identidad desde una formas más lúdica y expresiva.

La propuesta pedagógica logró articular el territorio, la memoria y la expresión artística en un solo espacio de construcción colectivo.

Nombre de la actividad: *Cine foro*

Fecha: 1 de octubre 2025

Lugar: Escuela Antonia

Santos **Curso:** 301

Facilitadoras: Alejandra Rodríguez Cante – Virgelina Caicedo Maquilon – Jeimmy

Rodríguez Ordoñez

Práctica Pedagógica de Territorio

Contexto general de las actividades

La jornada inicio con un breve recordatorio de las temáticas trabajadas en sesiones anteriores, donde los y las estudiantes participaron activamente compartiendo lo que recordaban; algunos mencionaron plantas medicinales como la hierba buena el cimarrón el romero y como que estas habían mencionado eras utilizadas por sus abuelas “mamitas”, reconociendo el valor del conocimiento y los saberes en el cuidado personal y la salud

A partir de este punto, se les informo que se les proyectaría una películas esto de hizo en un salón diferente al que utilizan normalmente, ya que era el único espacio disponible con recursos tecnológicos (un televisor tipo computador donado por la gobernación durante actividades sobre las emociones)

Desarrollo de la actividad

La película seleccionada fue Kiriku y la hechicera, un film animado ambientado en África, donde narran la historia de un niño pequeño, Kiriku, que desde que nace muestra gran inteligencia, valentía y compasión; a lo largo de la película Kiriku se enfrenta a la hechicera Karabà, quien ha robado el agua del pueblo y los tiene sometidos; sin embargo, en lugar de enfrentarse a la bruja con violencia, Kiriku decide entender las razones que hay detrás del comportamiento de ella y buscar la solución desde el conocimiento la empatía y el dialogo.

Se da inicio a la sesión con una conversación espontanea alrededor del tema central: la música que nos representa y retomando lo que ya se había trabajado en encuentros anteriores con respecto a las plantas y saberes de nuestros mayores y mayores; a partir de allí, se generó un espacio de dialogo en el que los y las estudiantes compartieron lo que sabían, creían o ya habían visto sobre los instrumentos y ritmos musicales.

Dificultades técnicas

La conexión duro bastante tiempo debido a que la escuela no cuenta con internet; fue necesario compartir datos desde un dispositivo personal para poder buscar y reproducir la película; además, el sonido del televisor era muy bajo, pero gracias al apoyo de la profesora Ana, se logró conseguir un bafle de otro curso que permitió mejorar el audio; el aula, aunque más amplia, estaba muy calurosa y solo se contaba con un ventilador. Un estudiante (Juan Manuel) se lo llevo al lugar donde estaba sentado.

Durante la sesión algunos niños estaban inquietos, otros atentos; dos estudiantes permanecieron sentados en el puesto de la maestra terminando la tarea de biología; para acompañar la actividad se les compartió crispetas.

Debido a los inconvenientes técnicos, solo fue posible ver aproximadamente 40 min de la película.

Conclusiones finales

Con relación al cuidado de agua: Varios estudiantes mencionaron que en la película el agua desaparecía por que un “monstruo se la tomaba” y que “el agua es vida” reconociendo su importancia para la comunidad.

Importancia de las plantas: Recordaron como las plantas en la historia estaban vinculadas a la vida y la salud como las plantas medicinales. (abuelas)

Valor de conocimiento ancestral: Retoman la enseñanza de las “mamitas” principalmente como portadoras del saber muy parecido a lo que pasaba en la película.

Interés de la huerta escolar: Ante la pregunta de que si les gustaría tener una huerta en la escuela respondieron que les gustaría mucho poder conocer las plantas cuidarlas como lo hacen en sus casas.

Lugar Escuela Antonia Santos Tema: Música, memoria y saberes ancestrales sobre la siembra y las plantas.

Duración: Jornada mañana

Desarrollo de la actividad

La actividad inició con la disposición del grupo 3-3 en círculo para una escucha colectiva; a partir de las canciones y del sonido del tambor que ponen las facilitadoras, motiva a los niños a dialogar sobre sus experiencias: donde las han escuchado, en qué contextos y qué significados le daban.

- Algunos de ellos/as mencionaron haber escuchado el tambor en fechas especiales como las fiestas, en las iglesias o en reuniones familiares
- Otros/as compartieron que habían escuchado instrumentos como el piano, danza
- Destacaron en la referencia familiar donde tocaban el tambor que se ha transmitido de generación a generación, los saberes musicales como la hermana de Manuel Stiven que interpreta el tambor, ella es Ana maria.

Continuamente, se abrió un espacio de conversación sobre la siembra y el cuidado, preguntando a la/os niñas/os que cultivos habían visto en sus casas, fincas juntos a sus abuelas/os.

- Mencionaron cultivos o cosechas como plátano, limón, aguacate, papaya, sandía, zapallo, cacao, y más.

- ellas/os mencionaron que fueron sus abuelos o padres quienes le han mostrado la siembra, se articula esa relación intergeneracional

Para el tercer momento; se invita a las niñas y los niños que realicen un ejercicio de memoria, e identifiquen aquellas plantas que conocen de su casa y que usos le daban:

- Hablan de plantas como la ortiga, el matarratón, la lengua de suegra, el cimarrón; la albahaca, el orégano y el eucalipto
- Los niños compartieron creencias y prácticas familiares: desde el uso del eucalipto para sahumeros o espantar zancudos, hasta la idea de que ciertas plantas sirven para atraer dinero o proteger del “mal de ojo” (malas energías)
- Se reconoció el vínculo de la medicina ancestral y la música, ya que al preparar o dar en remedio se cantan arrullos, canciones de cuna o cantos religiosos (de dios) cuando siembran y recogen y cantan.

Luego, se realizó un ejercicio práctico de reconocimiento de plantas medicinales; se sientan en círculo y se rota un atado de las plantas: hierbabuena, paico, romero, albahaca, orégano y eucalipto; los/as niñas/os pudieron tocarlas, olerlas y asociarlas a experiencias de recuerdos con su casa y familia

- Por ejemplo, la hierbabuena con el dolor de estómago, el romero para la comida, cuidado del cuidado de pelo
- La albahaca la utilizan como remedio para vómito y dolores de cabeza, olor de los huesos

- Paico: Para sobar lo niños/as que tienen lombrices, cuando tienes ojo, para las lombrices
- La albahaca fue mencionada como remedio para vómitos y dolores de cabeza, mientras que el orégano despertó creencias en torno a la buena fortuna /se echa en el bolso) y la protección espiritual.

La jornada cerró con un círculo de tambor y danza, en el que se mezclaron cantos improvisados con referencias a las plantas (“Yo soy la sábila y la cabeza voy a curar”, “Yo soy el romero y vengo a cantar”, “Yo soy el cimarrón, sirvo pa’ la sopa y también pa’ jugar”); esta dinámica permitió integrar la música, el cuerpo y la memoria viva de los saberes ancestrales.

Reflexión final

En la conversación de cierre, los niños resaltaron la importancia de la tierra, el alimento y el tambor como elementos que sostienen la vida y transmiten conocimientos de sus “mamitas y abuelos”; reconocieron que las plantas no solo nutren y curan, sino que también conectan con las tradiciones familiares y comunitarias.

Conclusiones

- La actividad permitió articular expresiones artísticas (música y danza) con saberes ancestrales (siembra y plantas medicinales
- Fue posible evidenciar también el valor de la oralidad en la transmisión de conocimientos, donde los relatos de abuelos, padres y madres juegan un papel fundamental.
- Los niños manifestaron interés y apropiación cultural, reconociendo que

su identidad se nutre tanto de la música como de la relación con la tierra.

- El uso del tambor como eje pedagógico favoreció la expresión corporal, la memoria y el sentido de pertenencia.

Lugar: Escuela Antonia Santos Tema: Relatos que nos hablan desde su memoria y experiencia; duración: jornada tarde

Desarrollo de la actividad 1. Introducción y motivación

La profe pregunta al grupo: ¿Qué música han escuchado o escuchan?

- Los niños responden: *La Quemona, reguetón, música que los hace sentir bien.*

Después, se invita a ponerse de pie para realizar ejercicios de estiramiento y calentamiento corporal al ritmo del bunde, disponiendo al grupo en círculo.

2; reconocimiento de sonidos e instrumentos

Se reproduce el sonido del cununo, mientras los niños bailan y se mueven por el espacio; luego, se dialoga sobre los lugares donde han escuchado esa música:

- Taliana: en Candelaria con los abuelos.

- Shaira: en Cali, en celebraciones con vestuarios típicos.
- Valentina: en la sede preescolar Solorza, donde su madre de familia enseñaba; recuerda que tuvieron que desplazarse por situaciones de conflicto.

Posteriormente, se mencionan los instrumentos que conocen:

- Joshua: tambores y maracas.
- Anyeline: tambores y piano.
- Víctor: flauta, tambores y maracas.
- Jean Carlos: tambores, maracas y marimbas.

3; experiencia corporal y emocional

Se pone nuevamente música de bunde y se invita a moverse con movimientos suaves; al preguntar qué sintieron, responden:

- “Ganas de bailar”.
- “Me dio pena”.
- “No sentí nada”.
- “Sentí el ritmo”.

Luego se introduce el currulao; al preguntar quién lo ha escuchado, Juan Manuel responde que “aquí no se hace nada sobre eso”.

4; creación colectiva de bailes

El grupo se divide en tres equipos para crear mini bailes inspirados en los sonidos escuchados:

- Primer grupo: representó sonidos del mar, los árboles, el pueblo, los tanques de agua y los lugares donde se bañan.
- Segundo grupo: inspirado en el tambor.
- Tercer grupo: representó las olas, la piscina y el río, añadiendo “sabor a la cosa”.

La facilitadora pregunta cómo se sintieron; los niños expresan que se sintieron bien y que les gustó la experiencia.

5; cierre reflexivo

En el tercer momento, cada niño recibe una hoja para dibujar o escribir lo que sintieron, lo que escucharon y los recuerdos que la música les evocó.

Conclusiones

- La actividad permitió a los niños identificar músicas tradicionales como el bunde y el currulao, reconocer instrumentos propios de estas expresiones y relacionarlos con sus experiencias familiares y comunitarias
- El ejercicio corporal fortaleció la confianza, la expresión libre y el reconocimiento de las emociones que despierta la música
- La creación de mini bailes por grupos potenció la imaginación y el trabajo en equipo, vinculando los sonidos a elementos de la naturaleza y de su cotidianidad.
- **El cierre con dibujos y escritos facilitó que plasmarán sus percepciones y recuerdos, consolidando el aprendizaje desde lo vivido.**

Relatoría -Recorrido a la memoria con las plantas

Fecha: jueves 2 de octubre

Curso: 3-2 (Profe Ana)

Elaborada por: Virgelina Caicedo Maquilón.

El encuentro inició con la bienvenida del grupo por parte de la profesora Ana, quienes

recordaron a los niños quiénes eran las profesoras visitantes y el propósito del espacio; Alejandra abrió la jornada preguntándoles qué recordaban del día anterior; algunos respondieron que habían trabajado con la música, el tambor y las maracas; la docente les explicó que en esta ocasión continuarán con un nuevo recorrido a la memoria, esta vez a través de las plantas, y que escucharán un cuento que invitaría a la reflexión.

Los niños fueron organizando sus sillas en círculo, siguiendo las orientaciones de las profesoras; Alejandra inició preguntando qué sabían sobre las plantas que curan; las respuestas fueron diversas: Andrés mencionó el matarratón y dijo que servía para limpiar las enfermedades; Chayri agregó que también era útil para la fiebre; Joshua comentó que las hojas de los árboles curan, y Víctor reafirmó que el matarratón cura las enfermedades; también apareció el nombre de la hierbamora.

A continuación, se conformó un círculo de pie y se propuso un cuento sobre las plantas que curan y el cultivo de caña; Alejandra invitó a cerrar los ojos para escuchar el relato La tierra crece al ritmo del tambor, leído por Jeimmy; los niños escucharon atentamente, imaginando las escenas; al finalizar, se compartieron las sensaciones que les produjo: Juan Manuel dijo que imaginó cómo las semillas caían en los surcos mientras sonaba el tambor; Juan recordó a sus abuelos sembrando; Chayri pensó en su padre trabajando con el café mientras escuchaba música en el celular.

Luego, Alejandra preguntó si sabían quiénes eran los ancestros y ancestras; Víctor respondió que eran los abuelos y abuelas que saben mucho; Taliana contó que su mamá usaba plantas para cocinar y curar, y la profesora explicó que cuando ella decía “mamitas”, se refería a las abuelas; Chayri mencionó que en su familia toman hierbabuena; Joshua agregó que su abuela siembra plantas medicinales y las cuida

echándoles agua; Juan Manuel recordó que su papá hace remedios con eucalipto, limón y panela para la gripa.

Después de esta conversación, se realizó una pausa con movimiento corporal; aleja propuso estiramientos y juegos de movimiento; algunos niños comentaron que estaban cansados, pero poco a poco se animaron; se puso música de mapalé a petición del grupo, y se incorporó el tambor como parte del ejercicio simbólico: cuando sonaba el tambor, debían girar, saltar y “despertar como semillas”, abriendo los brazos para recibir la luz del sol; el ambiente se llenó de energía, ritmo y alegría.

Pasado este momento, se retomó la calma y los niños volvieron a sentarse en círculo para el reconocimiento de las plantas; las profesoras les pasaron ramas de diferentes especies para que las observaran, tocaran y olieran; Taliana reconoció el eucalipto y contó que en su casa lo usan para remedios y té; Matías también identificó el eucalipto; Juan Manuel dijo que otra planta era romero, y varios coincidieron en que la ruda servía para curar la tos y la gripa.

Durante este ejercicio, los niños compartieron experiencias familiares con las plantas medicinales: Dominic recordó que cuando su mamá tuvo un bebé la “saumeraron” con hierbas; Matías dijo que lo bañaron con plantas cuando estaba enfermo; Angely relató que su abuela se cayó y la curaron con remedios naturales; Chayri explicó que el romero sirve para el dolor de cabeza y para el pelo; Juan Manuel agregó que en su casa lo mezclan con aguacate; y Luz Adriana comentó que su mamá hacía remedios con romero y cebolla morada para que le creciera el cabello; también reconocieron el paico como una planta usada para dolores corporales, quemaduras y lombrices.

Ante la confusión entre hierba mora, menta y paico, las profesoras aprovecharon para

aclarar las diferencias; cuando notaron que el grupo se dispersaba, Alejandra propuso nuevamente una dinámica corporal: trotar, mover brazos, hacer flexiones y aplaudir sin golpear a los demás; esto ayudó a recuperar la atención.

Para el cierre, se invitó a los niños a dibujar en una hoja algo que representara lo que aprendieron del día: las plantas, los tambores o los recuerdos familiares; mientras dibujaban, compartieron reflexiones: Juan Manuel dijo que su papá le enseña a regar las cañas; Angely dibujó un cuento sobre un niño que cuidaba los árboles junto a su abuelo; por último, varios coincidieron en que habían aprendido mucho y que la naturaleza debía cuidarse.

Conclusión

La jornada fue una experiencia de memoria, cuerpo y espacio; a través del cuento, el diálogo y el contacto con las plantas, los niños relacionaron los saberes familiares con la vida cotidiana y comprendieron el valor de las prácticas ancestrales de cuidado y sanación; la música, el movimiento y la palabra se entrelazaron para fortalecer su vínculo con la naturaleza y con la historia de sus mayores, recordando que las plantas no solo curan el cuerpo, sino también la memoria y el espíritu.