
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v7n2p91-114>

OTRAS EDUCACIONES EN MEDIO DE LA POROSIDAD

OUTRAS EDUCAÇÃOES EM MEIO À POROSIDADE

OTHER EDUCATIONS IN THE MIDDLE OF POROSITY

Gustavo Rodríguez Valencia¹

Resumen: Para el caso de Colombia, fruto de las luchas indígenas y afrodescendientes, emergieron prácticas educativas en los contextos étnicos, ello generó una presión hacia el estado para la vinculación de las etnias en los espacios de la política educativa; adicionalmente, la mirada de los organismos internacionales sobre estos aspectos, los ubica en nociones como diversidad, multiculturalidad, interculturalidad. Las luchas indígenas y afrodescendientes, al igual que la presión de los organismos internacionales, han influido en el desarrollo de Políticas como la Etnoeducación. Fruto de diversos ejercicios de investigación acerca de la implementación de la Etnoeducación Afrodescendiente en Santiago de Cali, dado que es la segunda ciudad con población afrodescendiente de América Latina, aquí se presenta la entrevista a una profesora evidenciando un ejercicio pedagógico que bien se podría denominar como insumiso, el cual aprovechando los intersticios que deja la rígida estructura del sistema educativo logra penetrar aprovechando herramientas mismas del sistema.

Palabras claves: Etnoeducación. Afrodescendencia. Política Pública. Política Educativa. Insumisión epistémica.

Resumo: No caso da Colômbia, como resultado das lutas indígenas e afrodescendentes, surgiram práticas educacionais em contextos étnicos, que geraram pressão sobre o Estado para incluir grupos étnicos em espaços de política educacional; além disso, a visão das organizações internacionais sobre estes aspectos coloca-os em noções tais como diversidade, multiculturalismo e interculturalismo. As lutas indígenas e afrodescendentes, bem como a pressão das organizações internacionais, influenciaram o desenvolvimento de políticas tais como a educação étnica. Como resultado de vários exercícios de investigação sobre a implementação da educação étnica afro-descendente em Santiago de Cali, dado que é a segunda cidade com uma população afrodescendente na América Latina, apresentamos aqui uma entrevista com uma professora mostrando um exercício pedagógico que poderia muito bem ser chamado de insubmisso, o qual, aproveitando os interstícios deixados pela estrutura rígida do sistema educativo, consegue penetrar tirando partido das próprias ferramentas do sistema.

¹ Coordinador en la Secretaría Distrital de Educación de Santiago de Cali, Colombia. E-mail: grodriguez.val@gmail.com Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-8929-8864>

Palavras-chave: Etno-educação. Afrodescendente. Política pública. Política educativa. Insubordinação epistêmica.

Abstract: In the case of Colombia, as a result of the indigenous and Afro-descendant struggles, educational practices emerged in ethnic contexts, which generated pressure on the state for the inclusion of ethnic groups in educational policy spaces; additionally, the view of international organizations on these aspects, places them in notions such as diversity, multiculturalism, interculturalism. The indigenous and Afro-descendant struggles, as well as the pressure of international organizations, have influenced the development of policies such as Ethno-education. As a result of several research exercises about the implementation of Afro-descendant Ethno-education in Santiago de Cali, given that it is the second city with Afro-descendant population in Latin America, here is presented the interview to a teacher evidencing a pedagogical exercise that could well be called as insubmissive, which taking advantage of the interstices left by the rigid structure of the educational system manages to penetrate taking advantage of the same tools of the system.

Key words: Ethno-Education. Afrodescendence. Public Policy. Educational Policy. Epistemic insubordination.

Recebido em: 20/03/2023

Aceito para publicação em: 11/04/2023

1 INTRODUCCIÓN

La Etnoeducación fue establecida normativamente por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) hace más de 25 años y la desarrolla de forma explícita a través del decreto 804 de 1995, definiéndola como una Política para atender la diversidad cultural MEN (2013), fundamentada en el aspecto étnico; a su vez, la plantea como una política que considera la multiculturalidad y la interculturalidad, como si los dos conceptos fuesen iguales y además, precisa que con ella se alcanzará la calidad educativa de las etnias para la cuales está dirigida.

Acerca del origen de la Etnoeducación afrocolombiana, es conveniente precisar inicialmente fue desarrollada, practicada y promovida por movimientos sociales de la década de los años setenta en el siglo pasado, cuyo propósito era el de generar conciencia social a través de diversos procesos como el de la “alfabetización”, posteriormente se institucionaliza, a raíz de la presión de los movimientos sociales, se convierte en lo que hoy en día se manifiesta, perdiendo su esencia inicial. La presencia actual conjuga dos aspectos; por un lado, la fuerza de los movimientos sociales afrocolombianos y por otro, el acatamiento a los mandatos internacionales para atender fenómenos como la diversidad, según lo plantea la normatividad que sustenta la Política.

El distrito de Santiago de Cali, Colombia, es la segunda ciudad en América del Sur con población Afrodescendiente y ello amerita una revisión y análisis de la implementación de esta política en la ciudad; es importante a su vez, identificar los vacíos, porosidades y potencialidades de la misma, lo cual puede servir de comparación con análisis realizados en otros contextos.

Realizar esta revisión es relevante en cuanto aparece normativamente como una Política para atender la diversidad, involucrando categorías vigentes en la discusión académica como lo son la interculturalidad y la multiculturalidad, éstas hacen parte de uno de los debates del siglo XXI y sobre todo en el campo de la educación, tal como lo señalan Dietz y Mateos (2009): “Este es a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI.” (p. 48)

Desde hace décadas, los organismos internacionales ejercen presión sobre los países más pobres, decidiendo sobre aspectos como el educativo, hoy por LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

cuenta de organismos como la OCDE (2016; 2018), se endurece la presión sobre el sistema educativo Colombiano y por supuesto ello afecta la labor de las y los docentes, esto con la anuencia de un número considerable de directivas (os) docentes de las IEO² denominadas Etnoeducadoras³, presión que va desde la unificación de los currículos, de los procesos de planificación expresados a través de los planes de aula, hasta pretender que en la escuela, las y los docentes se uniformen inclusive en los planes de aula, lo que quiere decir que quienes tienen a cargo un grado en cada Institución, realicen las mismas actividades con las niñas y los niños, violando principios como la libertad de cátedra, forzando la homogeneización de la práctica docente y de los seres humanos que la desarrollan. Este panorama en las ciudades como el Distrito de Santiago de Cali, hace complejo el desarrollo de procesos que se intenten salir de las definiciones formateadas de la estructura escolar.

Se destaca aquí una experiencia que rompe las formas comunes de construir conocimiento, generando lo que se podría denominar una insumisión epistémica, se adopta como guía el concepto expresado por García (2016) “es decir, la *insumisión epistémica* se entiende aquí como el pensamiento afro que confronta, critica y subvierte el proyecto colonizador europeo-occidental y la estructura académica que lo sostiene.” (p 9). Diría que, en este caso, se aprecia la subversión de la estructura educativa forzada desde los organismos internacionales y acatada por los gobiernos colombianos.

2 METODOLOGÍA

Este artículo hace parte de los resultados de un proceso de investigación que analizó la implementación de la Etnoeducación Afrocolombiana en el Distrito de Santiago de Cali, Colombia, corresponde a la utilización de metodologías cualitativas, en este caso, la entrevista en profundidad esencialmente abierta, realizada con el propósito de identificar las prácticas educativas de profesoras y profesores etnoeducadoras y etnoeducadores.

² Institución Educativa Oficial. Se refiere a las Instituciones que desarrollan los niveles de educación primaria, secundaria y media.

³ Las IEO Etnoeducadoras se caracterizan por estar en comunas (distribución geográfica/poblacional/territorial) de la ciudad con población mayoritariamente afrodescendiente y/o el número mayor de estudiantes son afrodescendientes.

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

¿Profesora que la llevó a ejercer la docencia? “Inicialmente no creí que podría iniciar en la docencia, pues como ya lo dije, cuando empecé el bachillerato en la normal, el escuchar a las profesoras decir que “no servía para ser profesora”, perder ese primer año, reiniciar y terminar en un colegio comercial mi bachillerato, me llevaron a pensar que realmente “no servía para ser docente”, pero como vengo de familia paterna de maestras y maestros (abuelas, tías abuelas, padre, tías y primas), algo se aprende en el proceso de crianza y socialización, y en cuanto tuve la oportunidad de trabajar en un colegio privado, con el apoyo, acompañamiento y enseñanzas de mi padre, fui puliendo mi desempeño como docente de básica primaria, posteriormente realicé un curso de profesionalización docente, como requisito para poder continuar trabajando en una Institución educativa privada, mientras iniciaba mis estudios de licenciatura, hoy estoy convencida del papel tan importante que desempeña un docente al acompañar a las familias (y más aún en ésta época de crisis sanitaria⁴) en este proceso de educación de sus hijos e hijas, pero el reto se hace más grande cuando eres etnoeducadora⁵, ya que se debe promover procesos en contra de una serie de elementos que obstaculizan el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes y sus familias, que se reconozcan y respeten, partiendo de aquello que los hace diferentes.”

¿Al respecto de lo que viene desarrollando en conjunto con otras docentes de primero de primaria en tiempo de pandemia, por favor me comenta en qué consiste su iniciativa? “La iniciativa se planeó para un grupo de estudiantes de grado primero de primaria, de una institución etnoeducadora del oriente de la ciudad de Cali, con el objetivo de fortalecer la identidad de los estudiantes, que están iniciando su proceso de formación, ya que es importante que primero se conozca y reconozca como un ser individual y social, a través de diferentes actividades relacionadas con su familia y territorio, esto permite que cada estudiante observe las características, cualidades, costumbres de los otros y las compare con las propias, logrando comprender esas diferencias o semejanzas culturales, respetándolas y conviviendo con ellas sin discriminación alguna, y paralelo a estas actividades, se fortalecen otros aprendizajes relacionados con las

⁴ Se refiere a la crisis generada por el COVID

⁵ Docente nombrada para trabajar solamente en las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) Etnoeducadoras.

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

competencias y aprendizajes de las áreas que se logran articular, ya que esta interactuando con los diferentes elementos de su entorno, para enriquecer su proceso de aprendizaje.”

¿Qué las llevó a tomar esa iniciativa? “Dos aspectos nos llevaron a tomar la iniciativa, el primero tiene que ver con la situación de emergencia sanitaria por la pandemia (COVID 19), ya que los niños permanecerían todo el tiempo con sus padres y/o cuidadores, esta actividad les permitió estrechar lazos familiares ya que con las actividades propuestas siempre se establecieron diálogos entre los estudiantes y el resto de familiares; y el segundo aspecto, fortalecer la identidad de los estudiantes conociendo quien es él, su nombre, gustos, reconociendo a sus familiares, no solo a las personas que conviven con él, sino también los que están lejos que ya no llegan por la situación de confinamiento o por otras razones, (identificar sus afectos por los integrantes de la familia), el diálogo por medio de entrevistas, entre otras actividades, permiten iniciar el camino hacia la construcción de su propia subjetividad.”

...“El objetivo del proyecto desarrollado para primero de primaria fue el de impulsar el conocimiento y autoreconocimiento de los niños y niñas del grado primero de primaria, en el camino de erigir su propia subjetividad, con la construcción de la noción de familia y territorio, esto aprovechando que en el proceso mencionado se entrevistaron (4) cuatro profesoras y (1) un profesor, las (5) cinco personas entrevistadas hacen parte de (2) dos instituciones etnoeducadoras. Las profesoras y el profesor, fueron identificadas(o) durante el proceso de investigación, en la etapa de observación que se realizó en las Instituciones educativas etnoeducadoras. Todas las personas entrevistadas desarrollan procesos alternativos frente a la formalidad curricular y pedagógica, se escogió una que da cuenta de la penetración entre las porosidades de la estructura rígida del sistema educativo en el Distrito de Santiago de Cali, Colombia.

La entrevista tuvo los siguientes parámetros:

- Origen de la persona entrevistada
- Proceso de acercamiento a su ejercicio docente
- Motivación para el desarrollo de su práctica etnoeducativa
- Características de su práctica etnoeducativa. (proceso, método)
- Resultados de la práctica etnoeducativa.

Se presenta aquí, una entrevista realizada a una docente de básica primaria, cuya experiencia se describe de manera general, debido a la limitación de la extensión del texto.

Profesora ¿**Usted dónde nació?** “Nací aquí en Cali.”

¿**Dónde estudió?** “La primaria en la Escuela Angélica Sierra en el barrio la Unión de Vivienda Popular, el bachillerato lo terminé en el colegio Joaquín de Caicedo y Cuero, aunque antes había estudiado en la normal, donde las profesoras me decían que “no servía para ser profesora”, porqué su actitud dictatorial me producía miedo, nervios, y no era capaz de explicar en las exposiciones, era una disciplina muy rígida en cuanto a lo que ellas, llamaban las lecciones orales, su normalidad inspiraba terror; hoy puedo decir que allí con esas experiencias vividas, aprendí lo que no se debe hacer con un estudiante, aprendí que para ser profesora hay que tener creatividad y sobre todo humanidad, no seguir formulas e inclusive hasta formas de pararse, formas de mirar el tablero, formas de mirar a los estudiantes, es decir, ... yo era anormal en la normal, no se puede tratar cruelmente a un estudiante, el aprendizaje debe ir asociado con la empatía y la simpatía.”...”luego la licenciatura la hice en español y literatura en la Universidad del Quindío, estudié una especialización en lúdica y recreación para el servicio cultural y social en la Fundación Universitaria Los Libertadores y Maestría en Educación en la Universidad Javeriana.” los niños permanecerían todo el tiempo con sus padres y/o cuidadores, esta actividad permitió estrechar lazos familiares, ya que con las actividades propuestas siempre se establecieron diálogos entre los estudiantes y el resto de familiares, fortaleciendo la identidad de los estudiantes, conociendo quién es él, su nombre, gustos, reconociendo a sus familiares, no solo a las personas que conviven con él, sino también los que estaban lejos, que ya no llegaban por la situación de confinamiento o por otras razones, (identificar sus afectos por los integrantes de la familia), esto a diferencia de las formas tradicionales de asumir en la escuela el tema de la familia en la que se privilegia y solo se menciona la familia nuclear, descartando las formas familiares reales del contexto y además, haciendo énfasis en que la familia no es solo la consanguínea, sino la que el niño reconoce a partir de sus formas de relacionarse con las personas. El dialogo por medio de entrevistas, actividades relacionadas con su familia y territorio, permite que cada

estudiante observe las características, cualidades, costumbres de los otros y las compare con las propias, logrando comprender esas diferencias o semejanzas culturales respetándolas y conviviendo con ellas sin discriminación alguna, y paralelo a estas actividades se fortalecen otros aprendizajes relacionados con las competencias y aprendizajes de las áreas que se logran articular, para lograr un aprendizaje significativo, ya que esta interactuando con los diferentes elementos de su entorno, para enriquecer su proceso de aprendizaje. Con estas estrategias los niños desarrollaron la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas sencillas, identificaron el entorno, clasificaron animales de los lugares de procedencia de la familia, identificaron sexo, comidas de los lugares de procedencia, entre otros.”

...“Este proyecto en particular se fundamenta en los momentos que describen Alfonso Torres y Juan Carlos Torres en el año 2000 en el texto *Subjetividad y sujetos sociales* en la obra de Hugo Zemelman, de la siguiente forma:

- “El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano;
- El momento de lo colectivo, de la identidad, del horizonte histórico compartido; pero no como agregado de individuos sino como espacio de reconocimiento común.
- El momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder.” (p 13)

...”Estos momentos que el autor diferencia son claves para el proceso de decolonizar las prácticas pedagógicas, hacer a un lado la homogenización y permitir a los estudiantes rescatar su identidad, reconocerse, reconocer al otro y tomar posturas críticas frente a la diferentes ideologías sociales, políticas y económicas que han borrado su historia.

Con estas estrategias se alcanzan logros como: que los estudiantes se sientan menos afectados por el racismo y que eviten esta práctica, también se logra que construyan y fortalezcan su identidad al igual que su proceso de aprendizaje.”

¿En qué grados ha venido desarrollando su experiencia? “Este sería el tercer año del armado del proceso, se ha venido implementando con dos grados cuarto de primaria y este año con un primero, en compañía del profesor Rodríguez.”

¿Los planes de área de esos grados contienen los procesos que usted ha desarrollado? “Los planes de área⁶ no siempre desarrollan procesos, son enunciados de estándares de competencias, a los cuales se les insertan los derechos básicos (DBA) y los aprendizajes que se aproximan al cumplimiento de los DBA. De los planes tomé para desarrollar algunos aprendizajes, de los cuales si desea más adelante podemos hablar con mayor profundidad. En general los planes de área, me refiero a los que desarrollan las instituciones etnoeducadoras son muy similares, algunos son copiados de libros de texto de diversas editoriales que para nada consideran la diversidad y menos la diferencia. Por ejemplo, los libros “multiáreas” de Norma⁷ son asumidos como planes de área y de aula.”

¿En su proceso ha desarrollado alguna metodología que se pueda replicar? “Uyy eso tan grande... no tanto, mi experiencia aún sigue en construcción, puedo decirle que tengo unos elementos conceptuales y estratégicos que se van articulando y generando una cierta continuidad.”

¿Cuáles son? “Puedo decir que una línea de concepto y estratégica es el trabajo sobre la construcción de subjetividad como lo dice un autor llamado Hugo Zemelman y de allí se avanza hacia la identidad y el autoreconocimiento, mi experiencia me ha mostrado que éstos, deben partir de su propia vida, la de sus familias, la de sus territorios de origen y no de Europa hacia Aguablanca⁸, como tampoco de Colombia hacia Aguablanca, ni de Cali hacia Aguablanca, sino al contrario, del lugar y del espacio y costumbres de los ancestros de los niños, hacia este nuevo territorio que se llama Cali. Por ejemplo, ese cuento del trabajo sobre la ciudadanía y sobre el buen ciudadano como promueven e imponen algunos coordinadores⁹, repitiendo lo que dice el MEN¹⁰, desdibuja la construcción de sujeto en los niños, porque ellos no son Cali, ellos son ríos, campo, naturaleza, familia, costumbres y eso no está en la ciudad a la que llegaron ellos o sus padres y familiares; por lo tanto, se diría que con lo del buen ciudadano se está negando el origen de los niños y se desvía su subjetividad. También le puedo decir que otra

⁶ En el proceso de planeación educativa en Colombia, se construyen planes de área, los cuales dan cuenta de los grandes temas, contenidos, competencias a alcanzar dentro de un área del conocimiento específico.

⁷ Editorial tradicional productora de textos en Colombia.

⁸ Zona compuesta por barrios con carencias estructurales en cuanto a Necesidades Básicas, construidos por migrantes, en una alta proporción afrocolombianos de la costa pacífica Colombiana.

⁹ Directivos docentes de las Instituciones Educativas

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

línea de trabajo está alrededor de algunos aprendizajes que en el modelo de competencias se derivan o se toman como evidencias de los estándares de competencias, creo que allí hay algunos que son aprovechables, para tratarlos no como esta en las cartillas de PTA¹¹ o en los libros de Norma, o en los mandatos del Ministerio, sino aproximándose y construyéndolos desde la realidad de los estudiantes.”

Hemos venido conversando sobre la implementación del trabajo, ahora **¿Cómo ve usted las políticas educativas frente a la Etnoeducación?** “Las políticas en el papel mencionan que atienden las diferencias de un país pluriétnico y multicultural, brindando una supuesta autonomía, estas son generales y otras específicas para educación, entre otras están el artículo 7º de la constitución nacional, el artículo 55 de la misma constitución, la ley 70 de 1993, el artículo 55 de la ley 115 de 1994, el decreto 804 de 1995 y el decreto 1122 de 1998. Sin embargo, la evaluación que realiza el ICFES¹², es de forma estandarizada, negando lo que expresa la normatividad que supuestamente considera la diversidad y las diferencias; esto dificulta el trabajo en las instituciones etnoeducadoras, ya que se debe atender a las diferencias, pero a su vez, responder por unos aprendizajes que den cuenta de competencias que (todos los estudiantes) deben alcanzar en determinado grado para ser evaluados en pruebas internas y externas. En las externas internacionales, igual está la competencia por un puesto o lugar entre varios países, desconociendo sus particularidades.”

¿En ese marco institucional como se presenta la Etnoeducación en la ciudad? “Con este panorama, a los docentes etnoeducadores nos corresponde buscar estrategias que brinden la posibilidad de fortalecer la identidad, los saberes y conocimientos de los grupos étnicos que atendemos, en este caso a las comunidades afrocolombianas, en un contexto hostil por la carga de racismo y discriminación que se vive en la ciudad de Cali, que dificulta el progreso tanto académico como laboral de nuestras comunidades ubicadas en el distrito de Aguablanca, donde se concentra la mayoría de las instituciones etnoeducadoras.”

...“Como etnoeducadoras tenemos la responsabilidad de realizar investigación y autoformarnos para ser conscientes de los procesos pedagógicos

¹¹ Programa del MEN (Programa Todos a Aprender) creado para capacitar a los docentes.

¹² Entidad encargada de planificar y aplicar las evaluaciones externas de las y los estudiantes en Colombia.

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

que realizamos, apoyarnos en autores que sustenten las prácticas que realizamos, porque del estado no tendremos ese tipo de capacitaciones, particularmente considero algunos autores del constructivismo social, para los cuales prima el contexto o entorno de los estudiantes como elemento fundamental para la construcción de un aprendizaje significativo, ya que se parte de su contexto para ir accediendo y ampliando sus conocimientos, también algunos autores como el maestro e investigador Hugo Zemelman, quien presenta unos elementos pertinentes en la construcción del sujeto y su subjetividad, Catherine Walsh quien hace aportes interesantes sobre pedagogías decoloniales, Jorge García sobre el tema de las pedagogías insumisas, Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo en sus reflexiones sobre la iglesia docente, entre otros autores, que en esta línea de las reflexiones sobre la colonialidad aportan gran cantidad de reflexiones críticas sobre el papel de la escuela colonial y globalizada como promotora de la uniformidad y la estandarización, negando la diversidad cultural de nuestras comunidades.

En la experiencia como etnoeducadora, al igual que la de muchos colegas, se han vivido casos donde se evidencia el racismo, la discriminación y que se perciben como detonantes para que muchos estudiantes no se auto-reconozcan, ni reconozcan a sus compañeros.”

A propósito de los autores que acaba de mencionar, **¿Cómo los refleja en su proceso pedagógico?**

“En estas entrevistas no podría entrar en la minucia de la acción, pero reconozco que en la escuela aún está presente la iglesia todo el tiempo, lo que Castillo y Caicedo (2010) llaman la iglesia docente de otras épocas aún sigue vigente, aunque disfrazada pero sigue, usted mismo¹³ en sus observaciones ha visto cómo se reza en la escuela, como se saluda; en fin, en mi práctica eso no existe, aclaro no porque crea o no crea en Dios, sino porque no estoy en la escuela para adoctrinar sobre una religión, mi papel es otro, la educación y la formación no tienen que ver con las creencias, esos son asuntos individuales que no tienen por qué ser obligados en la escuela, tengo claro que con la excusa de la espiritualidad, no puedo meter en la cabeza de los niños mis creencias religiosas. Sobre la insumisión que plantea García, considero que en Cali hay docentes que de alguna forma promovemos la construcción de saberes distintos a los del sistema, precisamente

¹³ Refiriéndose al autor de este documento.

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

utilizando sus vacíos y si se podría decir que desarrollamos alguna especie de insumisión, debido a que nos toca bordear la fuerza del sistema, para poder llegar donde los niños como creemos que debe ser y eso produce otras formas de conocer, cambia la relación entre el saber y el conocer y entre la fuerza de la estructura y las esquivadas¹⁴ de las docentes.”

¿Ahora bien, regresemos a las estrategias del proceso? “Considero que la construcción de la subjetividad desde la raíz y no desde Europa o Colombia o Cali, es un pilar fundamental para el desarrollo cognitivo y del pensamiento de los estudiantes, lo que después se verá reflejado en la forma como enfrentan al mundo a través del conocimiento y de sus vivencias diarias. Para atender a esta problemática se organizaron algunas estrategias pedagógicas y didácticas que minimicen estas situaciones y fortalezcan su identidad conociéndose y conociendo a sus compañeros. Diría que el eje es la promoción del pensamiento crítico y algunos elementos movilizados del proceso son:

1. Fortalecer el autoreconocimiento del estudiante.
2. Utilización de los aprendizajes “institucionales”.

“1. En cuanto a este, brevemente se realizará una descripción general de su desarrollo, solo con un ejemplo. Se hace entrega al grupo de estudiantes de una variedad de imágenes para que escojan la que se parece a ellos y la coloreen, el estudiante X₁, elige la imagen de un niño mestizo, le pinta su cabello rubio, le escribe su nombre, ante esta situación los compañeros empiezan a molestarlo diciéndole que él es “negro”, que debe pintarlo de otro color, el estudiante se molesta, guarda su dibujo. En ese momento, primero se entabla una conversación entre docente y estudiante, ambos (docente-estudiante) se comprometen a traer fotos de sus familias. Así inicia la estrategia (comparación: partir de sus contextos familiares, incluido el de la docente), después de comparar fotos y ver que su familia y la de su profesora, son similares y como ella se reconoce como afrocolombiana, el estudiante comenta “mis tíos dicen que soy cafecito”, se decide realizar la presentación de información nueva, para que el estudiante comparé sus saberes previos, los que trae de su entorno familiar, con la información que se brinda sobre los diferentes grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, mestizos, room, palenqueros) utilizando

¹⁴ Movimientos para saltar obstáculos
LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

diferentes tipos de textos como, videos, lecturas, imágenes resaltando las características y cualidades de cada uno de los grupos....”

“Durante el desarrollo de la primera actividad se habían tomado algunas fotos de los estudiantes trabajando, se toma la decisión de retomar esas fotos para la clase de sociales realizando un plegable sobre la abolición de la esclavización (texto histórico), se organiza en forma de historieta y las imágenes de los estudiantes interactuando con los diálogos sobre el tema, antes de repartir la historieta, teniendo previamente los consentimientos informados de los padres, se les pregunta a los estudiantes si están de acuerdo en que sus fotos se coloquen en el documento, todos los estudiantes aceptan. Para no alargar más el asunto, durante el proceso de interacción alrededor de la historieta, tanto en su casa como en la escuela, hubo expresiones como la del estudiante X₁ explicando: “ profesora ya entendí, soy afro, es que ese día me equivoqué, porque no sabía bien, pero ya sé, porque usted y mi mamá me explicaron y con todas las tareas que hicimos”, al ver su foto en primer plano y las de sus compañeros a todo color en la historieta, hablando de la abolición de la esclavización y de todos los afro que han estudiado y son médicos, escritores, deportistas, músicos reconocidos, el estudiante propone que también se nombren a sus profesores, la coordinadora y la rectora, que son afro y que también han estudiado y son profesionales...” “El anterior es un proceso que requiere al menos cinco sesiones de trabajo, siguiendo el ritmo de los estudiantes.”

“Otra unidad de tratamiento fue el racismo y la discriminación, los estudiantes expresan lo que para ellos significan esos dos términos, algunas de las manifestaciones de los estudiantes con relación a la discriminación y el racismo, fueron: “rasismo es que una persona sea rasista”, “discriminacion es cuando alguien dice no voy a jugar contigo porque eres negra”, “rasismo es cuando una persona no le quiere tratar porque es negra, “racismo es criticar a las personas diciéndole apodo por el color de la piel”, “yo entiendo que racismo y discriminación son lo mismo discriminar a la persona por su apariencia. Racismo es molestar a las personas por la apariencia de color de tono o de piel”.

“Se comparten textos multimodales (expositivos, videos), presentando a los estudiantes nueva información sobre los conceptos de los términos, logrando que movilicen sus saberes, con reflexiones a través de las cuales se evidencia que reconocen otras formas de discriminación con manifestaciones como: “hay que

hablar con el niño de que todos podemos jugar porque somos amigos”, para este estudiante lo que prima es la amistad frente a la tradicional igualdad de las sociedades liberales, “creo que racismo es que un mestizo no le gusta los afrocolombianos por su color de piel”, “no sabía que había discriminación sexual e ideológica”, “Aprendí que no debo discriminar a las personas por no tener dinero”, “aprendí a que debo respetar a los demás, no juzgar por el color de piel”, “porque no seamos iguales podemos ser amigos”...

“Con la socialización de las investigaciones relacionadas sobre su origen ancestral, de sus familias y la articulación de las estrategias didácticas desarrolladas sobre discriminación/ racismo, desplazamiento, migración, se logró que los estudiantes ampliaran su visión sobre la importancia de reconocer la diferencia y respetarla, se evidencia un nivel de análisis crítico de los estudiantes, pues realizan la asociación de las causas del desplazamiento no solo de sus familias, sino también de las familias de sus compañeros venezolanos y la forma como son tratados por otras personas o vecinos. Demostrando que la discriminación no solo tiene que ver con el color de piel, sino también con otros aspectos que la misma sociedad alimenta, como el lugar donde se vive o el lugar de origen, el estrato socioeconómico al que se pertenece, preferencias sexuales, apariencia física, entre otras.

En este orden de ideas, la estrategia pretendió, primero, brindar a los estudiantes información que les permitiera ampliar y movilizar sus saberes, logrando el análisis y comparación de la información para ampliar sus conocimientos sobre las diversas formas del racismo y la discriminación, dejando a un lado las prácticas tradicionales que pretenden seguir naturalizando el racismo, hablando solo del color de piel, segundo logró incidir en el currículo, ya que los textos expositivos e históricos, no hacen parte de los planes de estudios de básica primaria, pues su lectura se inicia en bachillerato¹⁵.”

En la línea planteada por García (2016), este proceso deja entrever el distanciamiento que toma de las formas curriculares tradicionales y aproxima nuevas formas de conocer para las niñas y los niños.

...“Considero importante que en las prácticas educativas siempre este mediando el contexto o entorno de los estudiantes, como lo dice Bruner en la educación puerta de la cultura...le pone comillas por favor “cultura, mente y

¹⁵ Educación básica secundaria
LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

educación”, dice: “el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de recursos culturales para construir significados propios del mundo”¹⁶.

¿Antes usted mencionó a Zemelman, como lo relaciona con este tipo de procesos? “Con esta actividad fuera de fortalecer su identidad, partiendo desde su familia, lo que ha vivido la misma, se logra la aceptación propia y el respeto de sus compañeros y hacia sus compañeros en el proceso de reconocerse y reconocer no solo a sus compañeros sino también a su familia, allí conecto a Zemelman, quien es citado por Torres y Torres en un texto del año 2000 que se llama”... (toma su cabeza para recordar) “dice: “por favor comillas “Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman”, sobre la construcción de sujeto y subjetividad aclara que,...” “comillas por favor, “Cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinamismos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación determinados y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad”¹⁷, por eso menciono de manera general el proceso, debido a que no se puede hacer una receta del mismo, hay que tomar elementos esenciales que están en la familia, en la historia de la familia, en la vivencia del sujeto estudiante y en su relación con el otro estudiante, teniendo en cuenta que cada uno tiene una carga que viene de su pasado y a partir de ella se relaciona con los otros.”

“Adicionalmente, se puede mencionar que la estrategia, considera la presentación de diferentes tipos de texto que están dentro de lo que se puede llamar multimodalidad, entonces utilicé textos expositivos de carácter histórico, textos discontinuos como la historieta, videos, en este caso relacionados con el tema de la esclavización, textos jurídicos los cuales muestran las leyes que progresivamente se han ido implementando para reivindicar los derechos de nuestras comunidades, además se trabajó desde el diálogo constante sobre las percepciones de los que están de la Simón Bolívar¹⁸ hacia allá (señala hacia el occidente), y se ve en los

¹⁶ La entrevistada hace referencia a Jerome Bruner, La educación, puerta de la cultura, Machado, Madrid, p 29.

¹⁷ La entrevistada hace referencia a Torres y Torres (2000), Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman, p 11.

¹⁸ Comentario del autor. Se refiere a la Autopista Simón Bolívar, que se podría definir como el límite entre el Distrito de Aguablanca y el resto de la ciudad.

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

periódicos, en los avisos que hay en la calle, estos textos e imágenes permitieron ir construyendo un pensamiento crítico entorno a sus realidades sociales y culturales.”

...“2. Utilizar los aprendizajes. A través de este elemento movilizador se utilizan los aprendizajes que ya están establecidos y que se relacionan con los estándares de competencia y hacer un giro de ellos, en cuanto a su forma de ser trabajados en el aula. Por ejemplo, el aprendizaje: *“relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos”* está definido para primaria, nivel en el cual no se interviene y se trabaja ya con los estudiantes de bachillerato (secundaria) y lo que se hace regularmente es una relación entre la lectura de un texto y la pregunta sobre cómo se relaciona con lo que se está viviendo, lo que descarta la posibilidad de preguntar por el pasado del estudiante.”

“El aprendizaje mencionado se trabajó en cuarto grado de primaria y para ello, se escogió el tema, del origen del hombre y se le preguntó a los estudiantes acerca de lo que ellos sabían sobre ese tema y lo que habían escuchado sobre el mismo, esto quedó escrito en papel para ser retomado luego. Aquí la intención del tema, fue darle movilidad al concepto de origen y las diásporas; por eso, luego se inició con un conversatorio sobre el origen de sus familias, la mayoría solo sabía dónde nació cada uno, pero no de dónde venían sus familias, unos pocos contaron que se habían venido de “Tumaco, Chocó, Nariño, Buenaventura, Venezuela”, manifestaron algunas razones por las cuales se vinieron a Cali, como la violencia, no había trabajo, siendo reiterativo la violencia, seguidamente se les pidió realizar en clase su “familiograma”, actividad que terminarían en casa para que investigaran el origen de sus familiares, ya que la mayoría no lo conocía, se socializaría en la siguiente jornada con el objetivo de ir preparando a los estudiantes para la movilización de sus saberes entorno al origen, a la migración, desplazamiento y relacionarlos con la diáspora africana y el origen del hombre.”

“En las jornadas siguientes, los estudiantes conversaron y presentaron sus familiogramas, las relaciones que se veían en torno a los lugares donde han vivido y en medio de risas se reconocían, preguntándose entre sí por sus lugares de origen y el de sus familias, así fueron entendiendo que el estudiante Y, habla fuerte porque vivía cerca del río y para comunicarse tenían que hablar duro¹⁹ como dicen ellos,

¹⁹ Tono alto de voz
LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

que el estudiante Z era calladito²⁰ porque venía de un lugar donde hace frío y allá todos hablan pasito²¹ como dicen ellos y se percibió que con el pasar de las conversaciones ninguno se burlaba del otro. Cabe destacar que las actividades iniciales se realizaron con el propósito de activar la reflexión acerca de su historia y por lo tanto, de su propia subjetividad, una subjetividad reflexiva, orientada hacia el desarrollo de habilidades que fortalezcan el nivel de lectura crítico.”

La entrevista da cuenta del proceso de caminar hacia lo que se podría denominar una epistemología decolonial, se destaca la importancia de la relación entre el pensar histórico y la construcción de subjetividad como lo plantea Zemelman (2011) al afirmar:

En esta perspectiva, abordamos los desafíos del pensar histórico para hacernos cargo de sus exigencias categoriales tomando como base el movimiento de la subjetividad. Desde esta base se complejiza la relación de objetivación hacia lo externo en la medida en que cumple la función de delimitar espacios para el sujeto, de manera que la construcción de contenidos se traduce en posibilidades históricamente viables, lo que plantea tomar conciencia del sentido que permanece oculto en lo que decimos, o bien, que está subordinado a las lógicas dominantes” (p 42-43).

¿Ya nos contó sobre el origen de las familias y donde quedó lo del origen del hombre? “Ah ok quedamos en que los estudiantes se fueron a su casa y conversaron con sus familiares sobre ese asunto, luego al día siguiente llegaron al salón de clase y allí se fueron consolidando los saberes previos sobre el origen del hombre, luego utilizando la multimodalidad, se presentaron videos sobre el origen del hombre y se iban confrontando esos saberes previos con los textos de los videos y en ese ejercicio de ir y venir los estudiantes iniciaron un proceso de reflexión de lo que sabían previamente con lo nuevo.”

“El conversatorio giró en torno al origen del hombre, después de escuchar las ideas y conocimientos que tenían acerca del tema, se les pidió que lo escribieran en una hoja y se guardó hasta el final de las actividades programadas y contrastarla con los nuevos conocimientos. Entre las respuestas obtenidas se encuentran... “el hombre fue creado por dios y maría, y la mujer también”, “Dios creó al hombre con barro el fue el primer ser umano”, “yo aparesco en la barriga y cuando nasco ya

²⁰ Silencioso

²¹ Tono bajo de voz

LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

aparecía mi familia”, “el primer ser hombre fue adan llamado haci y fue por Dios nos hizo y la mujer fue eva porque Dios la hizo, “el primer ser humano nacio de la barriga de la mamá”, “nacimos del barro, Dios creo al ser humano y se reproducen”, “el primer hombre y mujer fue eva y Dabid fuero los primero”, “el primer ser umano lo creo dios.”

“En esta parte, se observa que la escuela solo trabaja la religiosidad, no le permite a los estudiantes comparar otras realidades o formas de pensar y ver el mundo, para desarrollar su pensamiento crítico, la escuela solo replica una historia, la de la colonialidad, fortalece la supremacía de la ideología religiosa, dejando de lado otras ideologías; sin embargo, en las pruebas saber²² del grado 11° se evalúa el pensamiento crítico, pero los currículos no permiten fortalecer ese pensamiento desde la básica primaria.”

...“Para abordar el tema del origen del hombre se utilizan videos y textos expositivos como: “¿Qué es el ADN mitocondrial?”: ¿De qué tratará según su título?, “del ADN para saber si es el hijo del papá”, según el texto ¿Qué es el ADN mitocondrial? Algunas respuestas después de las lecturas y las comparaciones entre los distintos medios de presentación fueron: “es un pequeño orgánulo que está dentro de la mitocondria”, ¿por qué solo las mujeres traspasan el ADN mitocondrial? “porque cuando el óvulo de la mujer se encuentra con el espermatozoide del hombre, el espermatozoide entra al óvulo de la mujer y pierde la cola y ahí están las mitocondrias y se mueren y las mitocondrias de la mujer no se mueren”.

...“Al finalizar la lectura, los estudiantes comentaron:” “profe, este texto expositivo, nos enseñó muchas cosas nuevas, No profe, lo que no me gustó es que nosotros por ser hombres no tenemos el ADN mitocondrial”, “profe, los textos expositivos son más difíciles que leer los cuentos, los mitos, las leyendas”, con estos comentarios se evidenció que los estudiantes empezaron a reflexionar, relacionar y a comparar los tipos de textos que leían, como los narrativos, reconociendo la diferencia en la información que se presentan en los textos expositivos. Durante la básica primaria los estudiantes interactúan en mayor proporción con los textos narrativos y los textos expositivos según los planes de estudios, se les presentan en bachillerato, esto hace que los estudiantes durante su proceso escolar no alcancen el nivel crítico, pues con un solo tipo de texto, difícilmente tendrán la oportunidad de comparar

²² Pruebas desarrolladas por el ICFES (Instituto creado para evaluación de la Educación en Colombia) para evaluar las competencias y aprendizajes de las y los estudiantes del país. LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

informaciones y tomar una postura crítica sobre cualquier asunto que tenga que ver con su entorno.”

“Durante la presentación del video sobre el origen del hombre, los estudiantes se muestran inquietos y entre ellos se hacen comentarios como: “uy... de monos nos convertimos en hombre”, “ah... si yo vi un programa que en África hay muchos monos y micos”, la docente pregunta ¿Cómo te pareció el video?, ¿por qué?, ¿qué nos enseña el video? ¿Es importante la información que nos brinda? Algunos estudiantes hacen las siguientes manifestaciones: “me pareció muy bueno porque nos enseña de África”, “si es importante porque aprendemos cosas nuevas que no sabíamos”, “también dice que el hombre viene de África”.

“Las manifestaciones de los estudiantes confirman la falta de información que tienen sobre el origen del hombre, debido a que la escuela solo le permite interactuar con los textos narrativos, con la justificación de que estos, les permiten aproximarlos de manera lúdica a la lectura; en esta estrategia se observa que los tipos de textos brindados, diferentes al narrativo, también despertaron interés y motivación por “conocer cosas nuevas”, comparar con lo que ya sabían y reflexionar al respecto; como se evidencia, el tipo de texto es una excusa para aproximar a los estudiantes desde primaria al pensamiento crítico y para ello, la multimodalidad fue un apoyo interesante en el proceso.”

...“se invita a un docente historiador conocedor de las diásporas, quien presenta a los estudiantes un gran mapa con todos los continentes, se coloca en el piso, en todo el centro del salón, el invitado pide a los estudiantes y a las madres de familia invitadas que se sienten en el suelo alrededor del mapa y busquen y señalen los lugares que se mencionan en el video que observaron previamente, algunos estudiantes en el piso y tocando los lugares dicen: “Zimbabue”, “Tanzania”, “Mozambique”, otros estudiantes empiezan a buscar en el mapa otros lugares que han escuchado, y los van ubicando, el invitado les muestra y retoma las rutas que se mostraron en el video sobre las migraciones o desplazamientos que tomaron los primeros habitantes para poblar la tierra y les cuenta lo que es una diáspora y como desde el origen del hombre hubo diásporas, estas actividades permitieron ubicar al estudiante espacialmente y se percibe que lograron relacionar y comparar la información del video y la vivencia con el mapa, tocando con sus manos cada uno de

los países que se relacionaban en el video y reconociendo las rutas a través de lo que hoy son países.”

“Durante el conversatorio, algunos estudiantes, compararon la llegada de sus familias a Cali con los términos migración y desplazamiento, algunos comentarios fueron: “profe cierto que por un ejemplo, los venezolanos son desplazados y migran a Cali, porque allá les quitaron todas las cosas, no hay comida”, “También nosotros somos desplazados porque nos tuvimos que venir de Guapi por la violencia”, “eso es migración como las aves que vimos en el video, pero nosotros somos personas”. Aquí se infiere que las actividades realizadas, han servido de puente o enganche para que los estudiantes vayan organizando sus ideas, relacionando la información nueva con su contexto, fortaleciendo así sus conocimientos y capacidad de análisis, pues relacionan la información recibida con sus vivencias y saberes. La estrategia termina con la comprensión del texto expositivo “¿Eva mitocondrial? Este es el origen de la humanidad, según la genética.”

...“Al final de las actividades programadas en la estrategia sobre el “origen del hombre”, se realiza un conversatorio de realimentación sobre todo lo aprendido durante el proceso, algunos comentarios tanto orales como escritos fueron: “yo aprendí que no somos cualquier mono, somos un mono que tiene el cerebro grande y eso lo hace especial”, “no sabía que nosotros los humanos veníamos de un mono que tenía la cabeza grande, yo pensaba que nosotros nos ha creado Dios,” “yo no sabía que una científica podía encontrar nuestro ADN y también del mapeo genealógico”, “el hombre apareció en un lugar llamado Simbabwe allí surgió el primer hombre que fue *Homo sapiens* pero fue en un lugar muy lejos por sur África”, “los hombres surtimos *Homo sapiens*, también el ADN solo se transmite en mujeres maternas”, “aprendí que el hombre era un mono pero no cualquier mono era uno con el cerebro grande tanvin no sabí que una señora existió hace 200.000 años”, “aprendí que el hombre no se generó del mono sino de un animal llamado *Homo sapiens*. no sabía que la Eva mitocondrial era de las mujeres yo pensé que era de todos los hombres y mujeres”, “me acuerdo que los hombres se crearon en una tierra llamada Zimbabue y en otra tierra llamada Tamsania.”. Otro estudiante manifiesta que: “el ADN existía y que el hombre lo esclaviza a los demás y Eva mitocondrial existía”, relacionando el proceso de esclavización con el origen del hombre ubicado en Tanzania, otros estudiantes expresaron: “aprendí sobre el ADN mitocondrial y que nos llamamos *Homo sapiens*”,

“aprendí del ser humano desde el pensamiento científico”. Esta estudiante cierra su manifestación con una pregunta: “fuimos creados en 7 días o somos una evolución de años.” Esta estudiante expresa: “para decidir sobre la pregunta hay que seguir leyendo...”

“Con inquietudes como estas de una niña de primaria, se muestra que es posible implementar estrategias pedagógicas que permitan movilizar saberes en los estudiantes con el objetivo de fortalecer su capacidad crítica. Esta práctica educativa está en consonancia con lo que dice Zulma Palermo en des/colonizar la universidad, quien expresa: “desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países”, esto implica modificar temas, contenidos, formas y estilos de transmisión, es decir, decolonizar nuestras prácticas pedagógicas. Debo aclarar que luego se fueron analizando los comentarios de los estudiantes y precisándolos con ellos mismos.”

¿Cuáles podrían ser las conclusiones que ha podido identificar del proceso desarrollado? “Para concluir, se observa que efectivamente los estudiantes de primaria, logran movilizar sus saberes previos y los relacionan con la nueva información, reconociendo que hay otras ideas (ideologías) sobre el origen del hombre, sobre el racismo y la discriminación, y que a través de la reflexión, el sentimiento, la ciencia y la investigación puede ser explicado.”

...“Es evidente que en la escuela todavía impera el cristianismo como eje en la construcción de sujeto, limitando a los estudiantes en su proceso de pensamiento analítico y crítico.”

...“También se observa que el texto expositivo, articulado con las actividades de reconocimiento de su familia, de su historia, permite que los niños inicien un desplazamiento de su imaginario inicial.” ... “El rescate del sujeto resulta aún más necesario, dado que los poderes que regulan el orden mundial actual, hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos.”

3 CONSIDERACIONES FINALES

El contexto de la investigación, en el que aparece relevante la entrevista realizada, da cuenta de la reflexión sobre la asociación que realiza la política LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

etnoeducativa afrocolombiana entre diferencia e interculturalidad, evidenciando la ausencia de claridades de la Política educativa institucional, en tanto que en los discursos no se clarifica. Se emplea aquí el dúo diversidad y modernidad para destacar que la diversidad está asociada con la construcción del estado moderno, mientras que contemplar la diferencia, es parte de una postura reflexiva que alienta el descubrimiento de los intersticios de la crítica a lo moderno que genera homogeneización, promovida desde la categoría multiculturalidad. Tratar sobre la diferencia desde Bhabha (2002), significa reconocer las luchas de poder, las subalternidades, hecho que posiciona el discurso en lo que Walsh (2010), identifica como interculturalidad crítica, dado que este reconocimiento, orienta la reflexión acerca del poder, el cual se expresa como lo manifestaba Fanon (1983; 2009), en la línea del ser y la del no-ser, Grosfoguel (2012), destacando las contradicciones, igualmente en De Sousa Santos (2011), en la línea abismal y en la sociología de las ausencias, inclusive planteando un camino hacia la modificación de la situación, a partir de la traducción intercultural, en el poder, la exclusión y subalternidad de Castillo y Guido (2015), las prácticas distintas (de otro modo) de las poblaciones en el “pluriverso” de Quijano (2016), para todas y todos, la interculturalidad comprendida como proceso de cambio, de de-construcción, de giros decoloniales, encarna una acción Política y ética.

Es claro cómo este tipo de procesos desarrollados desde la escuela, tienen un sentido diferente al realizado generalmente en la institucionalidad, escuela; se destaca la lucha contra la homogeneización, el camino hacia la construcción de sujeto ya mencionado previamente, lo anterior, a su vez, promoviendo la construcción de una liberación a la manera planteada por Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* (2009), cuando afirma:

.... Pero lo importante no es que los negros se eduquen en los términos del eurocentrismo (el objetivo de la escuela colonial), sino que los negros se liberen por medio de una pedagogía decolonial que los enseñe a no ser esclavos de los propios arquetipos hegemónicos. Estos arquetipos y los colonizadores/colonizados que los repiten son producto de un sistema psicológico-económico. (p. 281-282)

Se evidencia como durante el proceso descrito por la profesora, se sale del “arquetipo hegemónico” al asumir un aprendizaje desde temáticas distintas a las tradicionales, al desarrollar como principio la relación historia/subjetividad de *LexCult*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

Zemelman, en tanto tradicionalmente al estudiante se le impone una ciudadanía que desconoce su historia, su familia y ella gira hacia el mismo estudiante y parte de él mismo.

Esta estrategia se utiliza para contrastar los conocimientos previos que los estudiantes de primaria tenían sobre su propio origen y el origen del hombre, dando cuenta del tipo de pedagogías referidas por Walsh (2013).

La experiencia descrita evidencia la lucha contra la homogeneización que impulsa el sistema educativo a través de sus diversos actores, frente a las lógicas que pretenden homogeneizar la vida social negando o anulando al sujeto.

REFERENCIAS

BHABHA, Homi Kharshedji. **El lugar de la cultura**. Traducción: Cesar Aira. Buenos Aires: Manantial, 2002

CARRILLO, Alfonso Torres; AZÓCAR, Juan Carlos Torres. **Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman**. FOLIOS – Revista de la Facultad de Humanidades, n. 12, ene/jun., 2000.

COLOMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia de 1991**.

COLOMBIA. **Decreto nº 804 de 1995**. Reglamenta la Atención Educativa para Grupos Étnicos.

COLOMBIA. **Decreto nº 1122 de 1998**. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

COLOMBIA. **Ley nº 70 de 1993**. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.

COLOMBIA. **Ley Nº 115 de 1994**. Ley General de Educación

FRANTZ, Fanon. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

FRANTZ, Fanon. **Los Condenados de la Tierra**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

GUZMÁN, Elizabeth Castillo; ORTIZ, José Antonio Caicedo. **Las luchas por otras educaciones en el bicentenario de la iglesia-docente a las educaciones étnicas**. Revista Nómadas, n. 33, p. 109-128, oct., 2010,

GÚZMAN, Elizabeth Castillo; GUEVARA, Sandra Patricia Guido. **La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?** Revista Colombiana de LexCult, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 91-114, maio/ago. 2023

Educación, n. 69, 2015.

GARCÍA, Jorge Enrique. **Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX.** Pasto: Universidad de Nariño, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. **El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?** Tabula Rasa, n. 16, p. 79-102, ene./jun., 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2012). **Normatividad Básica para Etnoeducación.**

ODINA, Teresa Aguado; OLMO, Margarita del (Coords.). **Educación Intercultural: perspectivas y propuestas.** Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2009.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). **Revisión de Recursos Escolares: Colombia (Resumen).** París: OCDE, 2018.

QUIJANO, Oliver. **Ecosimías: Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad.** Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologías del Sur.** Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, n. 54, p. 17-39, jul./sep., 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Construyendo Interculturalidad Crítica, v. 75, p. 75-96, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZEMELMAN, Hugo. **Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto.** Desacatos n. 37, p. 33-48, 2011.