



PEDAGOGY OF INTERCULTURAL DIALOGUE AT SCHOOL. A COMMITMENT TO MAKING VISIBILITY OF THE AFRO-COLOMBIAN CULTURE THROUGH THE TEACHING OF THE HISTORY OF AFRICA

Resumen

La escuela a través del tiempo ha sido un escenario de enseñanza y aprendizaje en el cual llegan estudiantes y docentes de diferentes lugares del país; pero también desde diferentes lugares del mundo, esto ha generado que dicho espacio académico se convierta en el epicentro de la multiculturalidad y la interculturalidad. Desafortunadamente, la escuela tradicionalmente ha desarrollado sus prácticas pedagógicas en el marco de la monoculturalidad, enfocada en aspectos eurocéntricos, propios de la cultura local, quienes excluyen e inferiorizan a aquellos estudiantes que pertenecen a una cultura diferente, como es el caso de los afrocolombianos.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados que son el resultado de la investigación fenomenológica que se desarrolló en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, bajo la línea de investigación, “Pedagogía e interculturalidad”. En el primer apartado, se presenta un acercamiento epistemológico al concepto de interculturalidad en la escuela desde la perspectiva de diferentes referentes teóricos. Posteriormente, se aborda la normativa vigente en el marco de la educación intercultural. El tercer apartado, hace énfasis en la historia de África, destacando los reinos antiguos más representativos. Lo anterior se desarrolla desde las aproximaciones teóricas de la pedagogía del diálogo en clave intercultural. Finalmente, se presentan algunas conclusiones a partir de los desafíos y retos que tiene la escuela para visibilizar la cultura afrocolombiana desde la perspectiva histórica en el contexto de la educación intercultural.

Palabras clave

Interculturalidad, Historia de África, Afrocolombianidad, pedagogía del diálogo.

Abstrac

The school through time has been a teaching and learning scenario, in which students and teachers come from different parts of the country; but also, from different parts of the world, this has generated that this academic space becomes the epicenter of multiculturalism and interculturality. Unfortunately, the school has traditionally developed its pedagogical practices within the framework of monoculturality, focused on Eurocentric aspects, typical of the local culture, who exclude and inferiorize those students who belong to a different culture, as is the case of Afro-Colombians.

This article is structured in four sections that are the result of the phenomenological research that was developed in the Doctorate program in Educational Sciences of the Universidad del Magdalena, under the line of research, “pedagogy and interculturality”. In the first section, an epistemological approach to the concept of interculturality in school was carried out from the perspective of different theoretical references. Subsequently, the current regulations in the framework of intercultural education were addressed. The third section emphasizes the history of Africa, highlighting the most representative ancient kingdoms. The foregoing is developed from the theoretical approaches of the pedagogy of dialogue in an intercultural key. Finally, some conclusions are presented based on the challenges that the school has to make visible the Afro-Colombian culture from the historical perspective in the context of intercultural education.

Keywords

Interculturality, History of Africa, Afro-Colombianity, pedagogy of dialogue.

* * *

Referencia: Valencia Moreno, W. A. - Sánchez Fontalvo, I. M. - Huerta Díaz, O. (2023). Pedagogía del diálogo en clave intercultural en la escuela. Una apuesta por visibilizar la cultura afrocolombiana a través de la enseñanza de la historia de África. *Cultura Latinoamericana*, 37 (1), pp. 108-124 DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.37.1.6>

El presente artículo es resultado de un proceso de investigación desarrollado en la Universidad del Magdalena y la Universidad Nacional de Colombia.

Fecha de recepción: 3 de enero de 2023; fecha de aceptación: 10 de febrero de 2023.

PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO EN CLAVE INTERCULTURAL EN LA ESCUELA. UNA APUESTA POR VISIBILIZAR LA CULTURA AFROCOLOMBIANA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA

Wilman Alfredo Valencia Moreno

Universidad del Magdalena

ORCID: 0000-0002-8012-2387

wlmanvalenciaam@unimagdalena.edu.co

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Universidad del Magdalena

ORCID: 0000-0002-5995-1498

isanchez@unimagdalena.edu.co

Omar Huerta Díaz

Universidad Nacional de Colombia

ORCID:0000-0002-8012-2387

obuertasd@unal.edu.co

DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.37.1.6>

Introducción

Hablar de discriminación o de racismo en un país como Colombia, no es algo nuevo, de hecho, es un fenómeno que empieza en el periodo de la Colonia en el que los españoles trajeron africanos como esclavos, para trabajar en las minas y en otros lugares del territorio nacional. Dichas prácticas, fueron legalizadas y justificadas por los europeos, al afirmar que los “negros” de África no tenían alma y por tal razón, debían ser tratados como animales. Dicho episodio histórico, generó en la población un imaginario en el cual las personas de piel negra serían inferiores a las de piel blanca, llevando



a que los africanos fueran traídos como esclavos. Por tal motivo, es muy común escuchar a estudiantes de la cultura local referirse a los estudiantes afrocolombianos utilizando la palabra “esclavo”, desconociendo la historia de África anterior al siglo XVI, historia que fue borrada por el colonialismo europeo que rechaza e invisibiliza la grandeza de varios reinos e imperios que florecieron en el continente africano. Desde esta perspectiva, la historia africana para el mundo colonial empieza en el momento en el cual los europeos inician unos de los procesos más deshumanizantes de la historia, momento en el que se da el tráfico de esclavos en atlántico.

De esta manera, se fue acomodando un discurso acompañado de prácticas discriminatorias y racistas hacia la población afrocolombiana, o descendientes de personas de África, quienes no tenían derechos y fueron tratados de una manera inhumana. A partir de lo anterior, surgen imaginarios sociales en los estudiantes, quienes resaltan que los “negros”, históricamente han sido esclavos de las personas de piel “blanca”, desconociendo la rica historia de los antiguos imperios de África.

Es una pena que el discurso racista estructurado en la colonia aún esté presente en la población colombiana, que sea reproducido en diferentes escenarios sociales, como la escuela, a través de los apodos y la burla hacia las personas de piel negra, negando la importancia de la historia afrocolombiana para el desarrollo de la nación.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad en la escuela se presenta como una alternativa para generar transformaciones en el ámbito social, que permita vigorizar y vislumbrar la cultura afrocolombiana en un contexto donde las prácticas discriminatorias y racistas se han naturalizado, sin olvidar que la comunidad educativa conoce muy poco de esta cultura, y en especial, su origen que se remonta a las sociedades y antiguos reinos de África. Por tal motivo, los diálogos entre las diferentes culturas en la escuela son de gran importancia para potencializar y garantizar la equidad cognitiva.

Metodología

En consonancia a lo anteriormente expuesto, se puede expresar que el proceso metodológico adoptado y desarrollado giró en torno a la investigación fenomenológica y la investigación acción cooperativa; es decir, que la investigación se ubicó en un paradigma mixto, que combinó el enfoque interpretativo a través de la fenomenología y el enfoque socio crítico, a partir de la investigación acción cooperativa.



Las metodologías orientadas a la interpretación y la comprensión de la realidad, pero también a su transformación, fueron importantes porque permitieron un acercamiento directo con los sujetos implícitos en el problema de investigación, en este caso, los estudiantes afrocolombianos. Para algunos autores “las metodologías orientadas a la interpretación y a la comprensión están inmersas en el enfoque histórico-hermenéutico y se orientan a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis” (Mateo 2001, citado por Ortiz, 2015, p. 22).

Para recolectar la información pertinente, se eligió la técnica de la observación con el instrumento *diario de campo*. La segunda técnica utilizada fue la entrevista a través del instrumento *encuesta semiestructurada*. Finalmente, se realizó una revisión de textos de la historia antigua de África.

Acercamiento Epistemológico al Concepto de Interculturalidad

La opresión, discriminación y el racismo han sido una constante en la supervivencia de las comunidades de los grupos étnicos en el país, una realidad que se ha reproducido de generación en generación durante décadas en Colombia. La interculturalidad se presenta como una herramienta para emancipar y liberar dichas comunidades, para lograr que sean visibles para el Estado, la escuela y otras esferas sociales que están inmersas en el país. Desde esta perspectiva, surgen varios autores o referentes teóricos que han trabajado por la igualdad y la equidad de aquellas comunidades que han sido invisibilizadas a lo largo de la historia.

A partir de lo anterior, la interculturalidad se convierte en una estrategia que va a permitir que la discriminación y el racismo, disminuyan o sean erradicados en los diferentes escenarios. Para ello, es fundamental que el Estado, así como la escuela, puedan pasar del monoculturalismo a los espacios de interculturalidad. Para Tubino, “En el modelo de Estado monocultural, la interculturalidad solo tiene cabida como acciones sueltas sin mayor relevancia. Para que la interculturalidad sea realmente política de Estado, el Estado tiene que cambiar, tiene que hacerse plurinacional” (2015, p. 136). Desde dicho panorama, el proyecto de la interculturalidad debería estar liderado por el Estado, reconociendo de manera significativa, la diversidad cultural que existe en el país, apoyando los diferentes proyectos, invirtiendo en educación, pero también, haciendo mayor presencia en aquellas zonas del país, en donde viven indígenas y afrocolombianos en condiciones inhumanas, de extrema pobreza y en el olvido.



Consecuentemente, el proyecto cobra importancia si es liderado por el Estado, pero la escuela asume un papel preponderante si genera y lidera un cambio que permita pasar del multiculturalismo a la interculturalidad. Uno de los retos más significativos, se orienta hacia la adaptación creativa de la acción afirmativa evitando la formación de “islas étnicas” que fortalecen la exclusión social y los prejuicios socioculturales. A partir de lo planteado anteriormente bajo la perspectiva de Fidel Tubino, Catherine Walsh, también asume la interculturalidad desde una perspectiva política, desde un enfoque social. Para esta autora, la interculturalidad debe ser una obligación de todos, pero entendida como aquella necesidad de saber, conocer y valorar la diferencia étnica y cultural que puede existir en una sociedad. Desafortunadamente, el sistema político y social, no nos permite conocernos de esta manera, muchos valores, símbolos, códigos culturales y demás, no son conocidos por la población blanca y mestiza, este es el caso de las culturas indígenas y africanas. “La interculturalidad es precisamente conocer e intercambiar las experiencias, conocer su cultura, su costumbre” (Walsh, 2002, p. 63).

Hablar de interculturalidad necesariamente requiere aceptar la coexistencia de interpretaciones diferentes de este concepto que corresponde a historias locales y realidades sociales que; sin embargo, se hallan imbricadas en diseños globales, (Walsh, 2002, p. 115). La autora explica el uso del término interculturalidad desde tres perspectivas: La primera es la relacional, que hace referencia al contacto e intercambio entre culturas de forma más básica y general, de esta manera se genera una mejor comprensión; el problema de esta perspectiva es que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua que se presentan en dicha relación.

La segunda perspectiva que hace énfasis es la funcionalidad de la interculturalidad. Es decir, que la interculturalidad es funcional al sistema existente, el cual no tiene en cuenta las causas de la desigualdad social y cultural; dicha perspectiva es compatible con el modelo neoliberal. Por último, la tercera perspectiva se orienta hacia la interculturalidad crítica, esta perspectiva parte del problema estructural – colonial - racial. Dicho de otra manera, la desigualdad social parte del reconocimiento de la diferencia, la cual jerarquiza a través de la matriz colonial de poder, donde la discriminación estructura la pirámide social que ubica a personas de piel blanca en la cima, mientras los indígenas y afrodescendientes quedan rezagados en la parte inferior.

Partiendo de estas premisas, la interculturalidad crítica busca la transformación de la estructura colonial, de las instituciones y por



consiguiente de las relaciones sociales, es un proyecto que no se queda en el simple reconocer, tolerar o incorporar la diferencia dentro de la matriz y estructura establecida.

Cabe mencionar que la educación incorpora en sus dinámicas la interculturalidad. Para tal fin, la autora explora la genealogía del uso de la interculturalidad a partir de educación intercultural bilingüe, las reformas de los años 90 y las emergentes políticas educativas del siglo XXI.

Es menester dilucidar que, la interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80, en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG y el mismo estado con la educación intercultural bilingüe. Desde entonces, la interculturalidad se empieza a asumir en el campo educativo desde una doble connotación, como primera medida, un sentido político-reivindicativo, que está concebido desde la lucha indígena con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente aceptada. Como segunda medida, la interculturalidad fue asumida desde un sentido socio-estatal de burocratización.

De esta manera se puede afirmar que, dichas reformas tanto en su práctica, como en su conceptualización se ocuparon de adecuar la educación a las exigencias de la modernidad, dejando de lado la posibilidad de interculturalizar el sistema educativo.

La verdadera intencionalidad de las reformas de los 90, era añadir o acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad entendida como convivencia, más que repensar el sistema educativo. Aún cabe señalar que, dichas reformas generaron un problema muy visible en la producción de textos escolares, la formación de docentes, y los currículos utilizados en la escuela; bajo el pretexto de la interculturalidad las editoriales de libros escolares asumen una política de representación, que mientras incorporan imágenes de indígenas y negros, refuerzan estereotipos y procesos coloniales. En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra limitada al tratamiento antropológico de la tradición folclórica.

En cuanto a las políticas educativas del siglo XXI, Caterin Walsh toma como base dos ejes de cambio. El primer eje, “desarrollo humano integral” enfatiza la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis; la meta es mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar del ser humano a escala individual y social, potencializando la equidad, la democracia y el respeto a la diversidad étnica y cultural.

En el segundo eje de cambio, la educación intercultural, toma como referencia los principales proyectos educativos que se fueron implementando en la región. El primer país en generar cambios en la educación fue México, que implementó un nuevo modelo educativo



que va desde primaria hasta la universidad. Dicho proyecto aborda la interculturalidad en todos los niveles educativos.

Otro de los países que generó cambios fue Colombia, a través de la cátedra de estudios afrocolombianos, la cual se convirtió en el primer avance de la educación intercultural desde la perspectiva de las comunidades afrocolombianas, aunque su implementación a nivel nacional es muy limitada y se toma como una materia étnica y no como base para pensar con los conocimientos, las historias, memorias y actualidades de la Colombia de descendencia africana.

Desde la misma estructura política colonial, hegemónica, algunos autores asumen la interculturalidad como un proyecto político, que debe permear la educación. A partir de lo anterior, “la interculturalidad se presenta como una oportunidad para recuperar espacios políticos que estaban siendo cuestionados a causa del mismo fracaso de la escuela, y para volver a colocar en el centro del protagonismo a los agentes estatales, en este caso, la autoridad pedagógica representada en el maestro” (Regasky, 2002, p. 143).

Para que la interculturalidad pueda permear los espacios educativos, es muy importante incorporar reformas educativas que asignen un papel preponderante a la diversidad cultural. En Bolivia, las reformas educativas asumen que la educación boliviana es intercultural y bilingüe, así lo estipula el artículo 1, de la Constitución Política. Dichas reformas educativas, buscan crear un clima político en donde los sectores que históricamente han sido oprimidos, y excluidos, tendrán las facultades y libertades necesarias para incidir en el futuro del país. De esta manera, la interculturalidad se convierte en una herramienta para eliminar la exclusión.

Pero también, reconstruyendo la historia de indígenas y afrocolombianos, es una labor importante del Estado, para poder avanzar hacia un contexto nacional intercultural. Como lo afirma Tubino “la interculturalidad como proyecto de justicia cultural en nuestro país debe partir de la reconstrucción de las memorias históricas para, desde allí, idear un proyecto de país inclusivo de la diversidad y de un Estado-nación plural que no excluya” (2015, p. 260).

De esta manera, la interculturalidad permite el diálogo entre culturas, la convivencia, entre otros aspectos que conllevan a la visibilidad de los grupos sociales que han estado invisibles ante el Estado y en general, de toda la sociedad. Asunto en el que Tubino afirma que “hablar de interculturalidad es, desde esta perspectiva, hablar de los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas” (2015, p. 264). Es así, como la interculturalidad en el escenario educativo podría cambiar la percepción de estudiantes, docentes y



en general de toda la comunidad educativa, acerca de los grupos étnicos que han sido víctimas del racismo y la discriminación a lo largo de la historia.

Sin duda alguna, la escuela es un espacio de socialización de paz, de interacción en el cual la interculturalidad tiene cabida. Es un espacio multicultural por naturaleza, en el cual conviven estudiantes y docentes de diferentes culturas, bajo valores como el respeto y la tolerancia, aunque estos valores, no son del todo efectivos, porque en medio de dicho contexto diverso, persisten los apodos, la burla y la discriminación hacia los grupos étnicos minoritarios, que no hacen parte de la cultura local. Trabajar en valores como el respeto y la tolerancia, es muy importante, debido a que la multiculturalidad requiere de ellos, pero también la intercultural. “interculturalidad resume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan” (Tubino, 2015, p. 171). Dichos valores son fundamentales para la convivencia y el diálogo entre culturas.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural invita a cuestionar las miradas culturalistas y academicistas que dejan por fuera las demandas políticas de los actores sociales territoriales del desarrollo de una educación pertinente y para la vida. Para ello, hacemos un llamado a la comunidad académica a tejer interculturalidad, identidad y ciudadanía para empezar a analizar de manera crítica y sosegada como en Colombia, la violencia estructural (politiquería, corrupción, clientelismo y burocracia), propicia las desigualdades socioeconómicas de la población en particular de los colectivos socioculturales que representan la nación afrocolombiana en los múltiples territorios del país, pero a la vez han sido y son un factor determinante de la violencia fratricida (la que genera el derramamiento de sangre) que azota al país aún en estos tiempos de postacuerdo, agudizando aún más la pobreza que padecen los sectores populares, especialmente las comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas y moradores de los barrios periféricos y marginales de los centros urbanos, semiurbanos y rurales.

Esta perspectiva académica está direccionada en la necesidad de construir una educación pertinente y contextualizada en los territorios de Colombia que han padecido la crueldad del conflicto, generando desplazamientos forzados, incertidumbre y desarraigo.

Según Huertas, el sistema educativo y los enfoques curriculares de carácter estatal, bajo las actuales premisas de política pública del contexto colombiano; país multicultural y de múltiples contrastes y pluralidad en una gama de dimensiones humanas y sociales; no facilita a las comunidades educativas la posibilidad de adquirir nuevos sentidos y nuevos referentes a la par de su identidad y cultura, que les permita



entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante que subyace en todas las esferas de la sociedad colombiana, en particular desde la educación (2020, p. 84). Esto propicia que no se cuestione radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales del estado, “Plural” que se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, y se extienda y articulen a otros sectores marginados de la sociedad (Fontalvo, 2013, p. 48).

Normativa Vigente en el Marco de la Educación Intercultural desde la Perspectiva Afrocolombiana

La lucha por el reconocimiento étnico y cultural se materializa en Colombia con la Constitución Política de 1991. Este documento político, elimina los principios de homogeneidad que estaban implícitos en la constitución política de 1886 y por primera vez en la historia nacional, las comunidades indígenas y afrocolombianas son reconocidas por el estado colombiano.

La Constitución Política de Colombia de 1991, declara en el artículo primero ser un Estado unitario, democrático, participativo y pluralista. Esta disposición evidencia el principio de diversidad cultural consagrado en el artículo 7, y es el resultado inicial de las diferentes luchas de los movimientos indígenas y el naciente movimiento afrocolombiano. La constitución, fue un gran paso para la protección de los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos, que estableció el derecho a la autonomía, la autodeterminación, la etnoeducación y la consolidación de territorios propios.

Con la nueva constitución se abre paso a la instauración de la ley general de educación de 1994, la cual orienta los lineamientos en materia educativa, que ya no son encauzados por la rama ejecutiva, sino que se crea una instancia independiente para guiar la educación en Colombia.

La ley 115 apuesta por una educación intercultural e inclusiva, así lo expresan algunos de sus decretos. Para los fines de la educación podemos citar algunos de sus artículos: 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Ley General de Educación, 1994).



Para las comunidades indígenas y afrocolombianas, la ley 115 permite trabajar la diversidad cultural a partir del componente educativo; es así como establece en su artículo 55, la definición de etnoeducación. “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley General de Educación). Y para el artículo 56, principios y fines. “La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”.

Es evidente que la ley 115 muestra avances significativos en materia de inclusión, al tener en cuenta la educación para afrocolombianos, personas con discapacidad, indígenas, campesinos, y para la rehabilitación social; para estos distintos grupos resulta un avance en la medida en que tradicionalmente habían sido invisibilizados, y sus necesidades educativas particulares, así como la pertinencia de medidas afirmativas, las cuales habían estado excluidas de la agenda educativa oficial (Martínez, 2014, p. 145).

De esta manera, la ley 115 abre el escenario para la educación intercultural que se convierte en pieza clave para la inclusión. Como afirma (Aguado, 2003, citado por Leiva 2010, p. 152) “La educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo”.

Los artículos citados anteriormente son sin duda, una evidencia del avance de Colombia en materia de educación intercultural e inclusión. No se puede desconocer lo valiosos que han sido la constitución política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, documentos que reconocen la diversidad étnica y cultural de Colombia. Sin embargo, a pesar de que existe la normativa, en el sistema educativo aún persiste la exclusión, inequidad y discriminación social. Es un camino largo para llegar a la escuela intercultural e inclusiva que se espera, una escuela en la cual la xenofobia, la discriminación y la desigualdad no sean los elementos protagónicos



Enseñanza de la Historia de África a Través de la Pedagogía del Diálogo en Clave Intercultural

El trabajo mancomunado entre docentes fue de gran ayuda para diseñar y vivenciar prácticas pedagógicas dialogantes en clave intercultural en la escuela pública OEA. Los docentes que participaron de los grupos focales fueron profesionales de diferentes áreas del conocimiento, como Lengua Castellana, Inglés, Sociales y Tiflología. Cada uno aportó desde su campo de conocimiento para poder realizar la intervención pedagógica en los grados sextos y séptimos.

La pedagogía del diálogo en clave intercultural surge a raíz del diálogo entre los docentes participantes del grupo de discusión, como se mencionó anteriormente, dicha propuesta pedagógica busca que el estudiante sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y que el diálogo se convierta en la principal herramienta para construir conocimientos que incorporen aquellos saberes de las diferentes culturas; en dicho escenario, los estudiantes y los docentes, juegan un papel fundamental.

Desde esta perspectiva, la pedagogía del diálogo recoge algunos planteamientos del maestro Zubiría “para quien el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa a partir del diálogo entre estudiantes y docentes” (2014, p. 196). La escuela es el escenario en donde los estudiantes conviven diariamente, pero la escuela no puede olvidar que cada estudiante hace parte de una cultura particular, la cual se ha estructurado a través de la familia y los demás sujetos que hacen parte de la misma, dichos conocimientos y saberes se han transmitido de generación en generación por fuera de la escuela.

En dicho escenario, radica la importancia del diálogo en la escuela para conocer y compartir aquellos saberes que identifican la cultura de cada uno de los estudiantes. Para Zubiría, “los seres humanos aprendemos a pensar, amar, valorar y a actuar, solo gracias a la presencia de los mediadores culturales” (2014, p. 204).

Esos mediadores son los docentes, quienes, a través de sus prácticas pedagógicas, pueden visibilizar las culturas que están inmersas en el contexto escolar

La propuesta que se planteó para desarrollar el último objetivo de la investigación recoge tres etapas, en las cuales los docentes incorporan saberes de la cultura afrocolombiana a través de la pedagogía del diálogo en clave intercultural con finalidad de mitigar o erradicar las prácticas discriminatorias hacia los estudiantes afrocolombianos, a través de la enseñanza de la historia de África. Con los aportes de los diferentes docentes, se estructuraron tres etapas denominadas: exploratoria, cognitiva intercultural y socio expresiva.



Es de mencionar que, la enseñanza de la historia de África es de gran importancia porque en el currículo y en los planes de estudio de grado sexto, se hace énfasis en algunas civilizaciones antiguas, las cuales se consideran las más importantes y por esta razón ocupan un lugar preponderante en las clases de historia. Las civilizaciones que trabajan en profundidad son esencialmente europeas, como la civilización romana y griega, pero también algunas de Asia, como la mesopotámica. La civilización de Egipto, aunque es africana, se ha presentado en el discurso como una civilización europea. De esta manera se invisibilizan reinos e imperios importantes de África como Punt, Cartago, Axum, Ghana, Mali, Kush entre otros. Dichos reinos e imperios reflejan la grandeza de la historia de África, la cual evidencia que los africanos no siempre fueron esclavos y que, por el contrario, gozaban de una relativa autonomía gubernamental la cual fue interrumpida por los colonizadores en el siglo XVI.

Etapa Exploratoria

Se configura como el primer escenario de la pedagogía del diálogo en clave intercultural. En dicha etapa el docente y los estudiantes generan el primer encuentro cultural en el aula. Durante la exploración, el docente conoce el origen cultural de los estudiantes, explora los conocimientos previos de los mismos a través de actividades lúdicas. Dicha etapa es fundamental para el proceso formativo de los estudiantes porque durante estas clases, los estudiantes y los docentes reflexionan acerca de la diversidad cultural que hay en el salón de clases.

Tradicionalmente, la escuela tiende a homogenizar el salón de clases a través de las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes centran su atención en los saberes o conocimientos que deben adquirir todos los estudiantes durante el periodo académico; pero desconocen o le prestan poca importancia, a los saberes no occidentales, que están implícitos en la escuela a través de la multiculturalidad que se manifiesta por medio de los estudiantes.

Para la primera etapa del proceso pedagógico, es importante que el docente, como guía del proceso educativo, genere preguntas de reflexión en torno al conocimiento de la cultura afrocolombiana y hacia el conocimiento de la historia de África; también podrá presentar videos o documentales que generen un acercamiento epistemológico con relación al tema que se quiere desarrollar, sin que el video desarrolle la temática en su totalidad.



Etapa Cognitiva Intercultural

Luego de explorar los conocimientos previos del estudiante y de conocer su origen cultural, en la etapa cognitiva el docente como guía y los estudiantes como sujetos activos en el proceso, relacionan los conocimientos previos y los temas que si quieren abordar. En la etapa se relacionan saberes o conocimientos organizados en el plan curricular, con los conocimientos de la cultura mencionada anteriormente.

Esta etapa propone incorporar en el currículo, saberes o conocimientos de la cultura afrocolombiana, sin olvidar o dejar a un lado, los conocimientos científicos occidentales que han estado presentes en la escuela. Precisamente la interculturalidad busca relacionar referentes conocimientos, destacando aquellos que no se toman como importantes o relevantes, como los conocimientos de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

En la etapa cognitiva intercultural el componente epistemológico es fundamental, porque allí se profundizan aquellos conocimientos que se plantean en el plan de estudios. En este caso, los reinos e imperios antiguos de África.

Es importante mencionar que los africanos no fueron esclavos durante toda su historia, argumentos que permanecen en el imaginario social de los estudiantes, quienes en la escuela solo han escuchado el discurso occidental en el que los africanos solo aparecen en la historia a partir del siglo XVI, cuando llegan a América como esclavos.

Desde esta perspectiva, es importante que el discurso en la clase de historia se presente desde una epistemología intercultural, en la cual se destaquen los reinos de Punt, Axum, Cartago, Kush y los imperios de Gana y Mali, por mencionar algunos que, sin duda alguna, fueron igual de importantes a los europeos.

La tierra de Punt, según varias fuentes, se ubicó al sur de Egipto, en la actual Eritrea y Yemen. La mayor parte de la documentación de dicha tierra se conoce gracias a los escritos egipcios. Los punitas, se destacaron por sus relaciones comerciales con el antiguo Egipto, quienes importaban principalmente el ébano. Los punitas estaban gobernados por su propia familia real y en la época de Hatshepsut, sus nombres eran rey Parahu y reina Ati. Esta población tenía varios dioses, como el dios Amón, pero también rendían culto a la diosa Hathor.

Por otra parte, el reino de Axum, dictó su prosperidad debido a su ubicación geográfica, estaba situado entre varias rutas comerciales que llevaban a Egipto, más abajo a Etiopía y a la Barbaria en la costa de Somalia, donde se recolectaba el preciado incienso. Dicha posición le



permitió al reino tener una temporada de lluvias muy abundantes que duraba de junio a septiembre. La tierra en este reino era muy fértil, se decía que podía producir más de una cosecha al año. Hoy en día Axum todavía existe, aunque como un pequeño pueblo en el norte de Etiopía. Del reino de Axum se destacan algunos reyes como Endubis, quien gobernó aproximadamente desde el 270 hasta el 300 d. C. y fue el primer rey conocido que emite monedas.

Al igual que Axum, Cartago también fue un reino privilegiado por su ubicación geográfica. El reino se construyó en uno de los lugares más importantes de toda la zona. Se encontraba en la intersección de dos grandes rutas comerciales; una que iba de España al Levante y la otra a Tiro. Su privilegiada ubicación geográfica, le permitió a Cartago crecer rápidamente a nivel comercial y económico. Durante el siglo VIII a. C., ya era una ciudad renombrada donde el comercio estaba en auge. Cartago se convirtió en una ciudad próspera, que rápidamente llegó a dominar gran parte del mediterráneo, todo gracias a la clase rica de comerciantes y mercaderes, quienes tomaban la mayoría de las decisiones políticas y administrativas.

Otro de los reinos destacados de África es, Kush, el cual aparece con este nombre en las fuentes egipcias, aunque dicho reino corresponde al reino Kerma. Los nativos de las regiones de Kush eran egipcios a distintos niveles. Las familias ricas adoptaron nombres egipcios y se les permitía una educación egipcia. La ciudad más importante del reino fue Napata y algunos de los reyes más reconocidos fueron Alara y Kashtha. El reino fue importante debido a que, en algún momento de la historia, logró someter a Egipto, a tal punto, que una de las ciudades más importantes como Menfis, estuvo bajo el poder Kushita.

Finalmente, los imperios de Ghana y Mali se destacan en la historia del continente africano. Para el primero, su nombre inicial era Waguda y estaba gobernado por un rey, cuyo título oficial era “Ghana”, La zona denominada Waguda, fue nombrada por un pueblo nómada llamado Soninke. La grandeza del pueblo Soninke corresponde al comercio intenso con los pueblos bereberes de la región del Sahara que permitió que el imperio de Ghana emergiera como uno de los más ricos de África occidental. El comercio temprano con los bereberes del Sahara proporcionó hierro y caballos a los Soninkes de Ghana. Las armas que fabricaron y la implementación del caballo para la guerra le dio a Ghana el dominio sobre otros clanes más pequeños.

Mientras el segundo, el imperio de Mali, surge con el declive de Ghana. Al sur los reinos Kaniaga se hicieron con el poder a orillas del río Níger y sus afluentes. El reino más poderoso de los reinos politeístas fue Susu, quien estaba gobernado por la familia Kante, los mismos eran herreros. En aquellas sociedades los herreros gozaban de un alto



estatus, pues tenían el poder para producir herramientas que le sirvieran a toda la sociedad. Los territorios que le pertenecían a Ghana, pasaron al dominio de los Susu, quienes extendieron su dominio hasta convertir el territorio en un imperio.

Cabe mencionar que Axum, Put y Cartago, fueron reinos que se desarrollaron en el norte de África y tuvieron un papel importante a nivel económico y político, debido a su organización social y a su ubicación geográfica. Fueron tan importantes, que se convirtieron en potencias económicas, dominando el mediterráneo durante los primeros siglos de nuestra era.

Etapas socio-expresiva

Para la etapa final de la pedagogía del diálogo en clave intercultural, se propone un espacio en que los estudiantes se apropian del proceso de una manera más autónoma durante la etapa socio-expresiva. Los mismos expresan de diferentes maneras lo aprendido durante el periodo académico a través de conversatorios, foros o exposiciones, relacionando los conocimientos propios del área, en este caso nos referimos a la historia antigua y medieval de África, en la cual se hace un recorrido histórico por los reinos e imperios antiguos de África.

Cabe mencionar que, durante las tres etapas de la pedagogía propuesta anteriormente, los estudiantes juegan un papel activo muy importante, porque son ellos quienes orientan su aprendizaje, los docentes se convierten en guías que acompañan el proceso.

Conclusiones

La investigación concreta y vislumbra alternativas de cambio que exige la realidad para su praxis, vista desde el escenario social y educativo donde están ubicadas las dos sedes de la institución educativa y las limitaciones del contexto local, regional y nacional. Los colombianos no hemos sido educados para comprender y asumir que nuestras bases identitarias no son únicamente europeas... sino en igual y más trascendencia de África y el Abya Yala (América).

En este orden de ideas, y en el marco del diálogo de saberes pluriversos y otros modos de conocer la realidad propia del contexto sociocultural y educativo, el estudio permitió que emergieran elementos cargados de novedad y de identidad, que desembocaran en una propuesta socioeducativa - comunitaria basada en el diálogo y en clave intercultural, que enriqueció las prácticas pedagógicas y resignificó la cátedra afrocolombiana, a través de la historia antigua de África.



De este modo, el estudio se posicionó críticamente frente al estado actual de la educación en cuanto a la apuesta por una educación intercultural con perspectiva territorial afrodescendiente, que incorporó en el desarrollo de la tesis una perspectiva histórica de los procesos sociales relevantes, además en la parte central abordó la representación de los actores para recrear fenomenológicamente la situación de estudio con gran pertinencia metodológica, que luego ensayó mediante una investigación acción cooperativa.

Trabajar desde la afrocolombianidad, proporcionar herramientas importantes para mitigar las prácticas racistas y discriminatorias en la escuela hacia dicha población, recorrer la historia de África, permitió que los estudiantes conocieran aspectos diferentes de los africanos, más allá del hecho de que fueron esclavos de los españoles durante el siglo XVI. Dicha historia está presente en los estudiantes de la cultura local, quienes la utilizan para interiorizar a los estudiantes afrocolombianos. Por tal motivo, la historia trabajada desde un ámbito intercultural suministra herramientas epistemológicas que permiten develar la realidad histórica de los pueblos africanos, quienes antes del nefasto periodo de la esclavitud, fueron protagonistas de la historia al construir reinos como el de Axum, Punt e imperios como el de Ghana y Mali, que se convirtieron en verdaderas potencias económicas en la antigüedad.

Visibilizar la historia de África y vislumbrar la grandeza de los reinos e imperios que allí se desarrollaron, permite fortalecer la identidad cultural de los estudiantes afrocolombianos y de esta manera, generar espacios de reflexión que minimicen la discriminación y las prácticas racistas en la escuela.

Referencias

- Leiva, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 149-182
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se dicta la Ley General de Educación*. (8 de febrero de 1994) Congreso de la República de Colombia.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Ediciones de la U.
- Regalsky, P. (2002). Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Norma Fuller. Lima.
- Sánchez, M. (2013). La diversidad como factor de enriquecimiento. En *Diversidad e inclusión educativa*. (pp. 19-30). Los libros de la catarata.



- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Norma Fuller.
- Zubiria, J. (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.