



Imaginarios sociales afrodescendientes en estudiantes de séptimo grado y diseño de una estrategia didáctica decolonial en Policarpa, Nariño

Afro-descendant Social Imaginaries among Seventh-Grade Students and the Design of a Decolonial Didactic Strategy in Policarpa, Nariño

Omary Alexandra Chaves Molina ¹

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Docente del PTA FI 3.0² en la Institución Educativa Santa Cruz, Policarpa, Nariño, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0006-2217-1208>

omarychaves@gmail.com

¹ Socióloga, especialista en gestión de procesos psicosociales, magister en resolución de conflictos y mediación, maestrante en educación y doctorante en Ciencias de la Educación.

² Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, versión 3.0, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



RESUMEN

La identidad cultural afrodescendiente enfrenta procesos de invisibilización en las instituciones educativas colombianas, perpetuando imaginarios sociales que limitan su reconocimiento y valoración. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico llevado a cabo en la Institución Educativa Santa Cruz, en Policarpa, Nariño. El objetivo del artículo es analizar los imaginarios sociales afrodescendientes presentes en estudiantes de grado séptimo de la I.E. Santa Cruz, para fundamentar el diseño de una estrategia didáctica de ciencias sociales orientada a su resignificación desde un enfoque decolonial. Ello permitió la identificación de imaginarios sociales establecidos que incluyen estereotipos, folclorización, racismo interiorizado, exclusión escolar e imaginarios sociales emergentes, que destacan la oralidad como base del conocimiento, saberes ancestrales relacionados con el territorio y prácticas de resistencia cultural. El análisis de la malla curricular de ciencias sociales de grado séptimo evidenció la invisibilización de contenidos afrodescendientes y enfoques eurocéntricos. Con base en estos hallazgos, se diseñó la estrategia didáctica “cartografías de la voz: resignificación de imaginarios y saberes afrodescendientes”, fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos con enfoque decolonial. Se reveló, además, que los imaginarios sociales funcionan como herramientas de poder que aceptan las jerarquías raciales.

Palabras clave:

Identidad cultural,
relaciones
interétnicas,
enseñanza de las
ciencias sociales,
identidad cultural.

ABSTRACT

The Afro-descendant cultural identity faces processes of invisibilization in Colombian educational institutions, perpetuating social imaginaries that limit its recognition and valuation. This article presents the results of qualitative research with a hermeneutic approach carried out at the Institución Educativa Santa Cruz, in Policarpa, Nariño. The purpose of this article is to analyze the social imaginaries of African descent among seventh-grade students at Santa Cruz School, to inform the design of a social studies teaching strategy aimed at reframing these imaginaries from a decolonial perspective. This allowed the identification of established social imaginaries that include stereotypes, folklorization, internalized racism, school exclusion, and emerging social imaginaries, which highlight orality as a basis of knowledge, ancestral knowledge related to the territory, and cultural resistance practices. The analysis of the seventh-grade social sciences curriculum showed the invisibilization of Afro-descendant contents and Eurocentric approaches. Based on these findings, the didactic strategy “cartographies of the voice: resignification of imaginary and Afro-descendant knowledge” was designed, based on Project-Based Learning with a decolonial approach. It was also revealed that social imaginaries function as tools of power that accept racial hierarchies

Keywords:

Cultural identity,
Interethnic
relations, social
science education,
Cultural identity

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas colombianas, la identidad cultural afrodescendiente históricamente ha sufrido procesos de invisibilización, estigmatización y silenciamiento simbólico, lo que se refleja en la manera como son representados y valorados los estudiantes afrodescendientes en el salón de clases. Esta realidad persiste a pesar de la existencia de un marco normativo que reconoce los derechos de las comunidades negras y orienta su inclusión en la educación. Tanto en la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reglamentada mediante el Decreto 1122 de 1998 y desarrollada en lineamientos posteriores del Ministerio de Educación Nacional. Dichas disposiciones establecen que las instituciones educativas deben reconocer la diversidad étnica y cultural del país, y que la historia, los saberes y las prácticas de los pueblos afrodescendientes deben ser parte explícita de los planes curriculares de área y el proyecto educativo institucional.

En la Institución Educativa Santa Cruz, en el municipio de Policarpa (Nariño), los contenidos de ciencias sociales continúan privilegiando narrativas eurocéntricas y homogeneizadoras, mientras que la presencia afrodescendiente, sus luchas y aportes, se abordan de manera fragmentaria o se limitan al folclor. Los docentes de ciencias sociales no solo están llamados a cumplir una exigencia legal, sino también deben asumir una responsabilidad ética y pedagógica: situar su práctica en diálogo con las comunidades, los territorios y las normativas vigentes, y no seguir dictando clases exclusivamente desde libros que omiten o minimizan la experiencia afrodescendiente.

Los imaginarios sociales resultan una categoría fundamental para comprender esta tensión. Tal como plantea Taylor, el imaginario social remite a la forma en la que las personas imaginan su entorno social, las prácticas compartidas y las expectativas que consideran legítimas. En otras palabras, los imaginarios orientan cómo se ve, se nombra y se valora a los otros. En el caso de las poblaciones afrodescendientes, estos *imaginarios* se han configurado históricamente a partir de procesos de colonización, racialización y jerarquización social que han influido en la manera como se ha narrado la historia del país y como se han organizado las relaciones entre grupos. Quijano (2000) argumenta que “la colonialidad del poder [...] se funda en la imposición de una clasificación racial de la población mundial” (p. 779). A lo largo del tiempo se han tejido imaginarios sociales que asocian lo afrodescendiente con la esclavitud, la servidumbre o la marginalidad, junto con imágenes que los presentan como “menos capaces” o menos “cultos” en comparación con la cultura dominante, reproduciendo una idea de inferioridad. A la vez, han circulado imaginarios positivos que reconocen la alegría, la musicalidad, el talento deportivo, la sazón culinaria, la capacidad de vivir el día a día

y el valor de la conversación y el encuentro comunitario como rasgos característicos de muchas comunidades afrodescendientes. No obstante, cuando estos aspectos se reducen solo al “sazón”, el baile o el fútbol, sin reconocer la profundidad histórica, política y epistémica de sus aportes, también pueden reforzar miradas parciales que dejan intactas las jerarquías de fondo.

Se hace necesario articular la teoría crítica y el pensamiento decolonial con la práctica pedagógica de las ciencias sociales, para aportar a la transformación de los imaginarios sociales que históricamente han inferiorizado la identidad cultural afrodescendiente. Desde este horizonte, la institución educativa se entiende como un espacio de disputa simbólica donde se reproducen, pero también se pueden cuestionar y reconfigurar, los significados hegemónicos. Por eso, el rol del docente de ciencias sociales deja de ser el de un simple transmisor de contenidos para convertirse en mediador de un diálogo de saberes, capaz de poner en relación la normatividad vigente, los marcos teóricos y los saberes vivos de las comunidades afrodescendientes.

En este artículo se caracterizan los imaginarios afrodescendientes y luego se propone una estrategia didáctica situada, que articula la teoría crítica, el pensamiento decolonial y la didáctica de las ciencias sociales. De manera que aporta a la discusión sobre como transformar los imaginarios sociales raciales y la crisis de identidad desde la práctica pedagógica. Mostrando que es posible pasar de una inclusión folclórica a una interculturalidad crítica que asuma las transformaciones en las relaciones de poder en el salón de clases.

MARCO TEÓRICO

Imaginarios sociales: matrices de la dominación y la resistencia

La categoría de imaginario social permite comprender cómo los sujetos interpretan y significan su entorno más allá de formulaciones teóricas explícitas. Taylor (2006), afirma que adopta el término imaginario “porque me refiero concretamente a la forma en las que personas corrientes imaginan su entorno social; algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas” (p. 38). En esta perspectiva, los *imaginarios sociales* no son meras opiniones individuales, sino configuraciones compartidas que orientan prácticas, expectativas y formas de relación. Es decir que “el imaginario social es

la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (Taylor, 2006, p. 39).

Desde Castoriadis (2005), la sociedad puede entenderse como una “institución imaginaria”, en la medida en la que el colectivo crea y legitima sus propios sentidos y los naturaliza como únicos posibles. Este autor diferencia entre *imaginarios instituidos*, que sostienen el orden vigente, e *imaginarios instituyentes*, que abren posibilidades de creación de nuevos significados. En el ámbito escolar, esta distinción resulta clave para analizar cómo ciertos *imaginarios raciales y culturales* se consolidan como verdades incuestionables, mientras otros emergen como formas de resistencia y *re-significación*. En el caso de los estudiantes de grado séptimo de la I.E. Santa Cruz, los *imaginarios instituidos* se expresan en estereotipos racializantes y discursos de inferiorización, pero también se identifican imaginarios instituyentes ligados al orgullo, la comunidad, la oralidad y la relación con el territorio.

Esta distinción permitió comprender que los imaginarios identificados en los estudiantes no constituyen únicamente percepciones individuales, sino significaciones sociales construidas colectivamente. Mientras los imaginarios instituidos reproducen visiones deficitarias sobre la afrodescendencia, los imaginarios instituyentes posibilitan la emergencia de nuevos sentidos asociados al orgullo cultural, la memoria comunitaria y la valoración de los saberes ancestrales.

Esta comprensión permite leer los testimonios estudiantiles no como casos aislados, sino como expresión de imaginarios sociales en disputa, que atraviesan las interacciones cotidianas en el salón de clases y configuran horizontes de posibilidad para la identidad afrodescendiente.

Colonialidad, racismo y educación

La colonialidad de las comunidades afrodescendientes inicia desde la llegada forzada (a Cartagena/Nueva Granada) de poblaciones africanas esclavizadas entre los siglos XVI-XIX, y aún hoy se pueden observar en lo que Quijano (2000) denomina “colonialidad del poder”, de estructuras jerárquicas que se perpetúan a través de la clasificación racial de la población mundial (p. 779), incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo” (p. 778), de modo que la organización del conocimiento y del valor cultural ha privilegiado la perspectiva europea como medida de humanidad y racionalidad.

Esta colonialidad se traduce en lo que Palacios, Rodríguez y Redondo (2021) describen como la imposición del saber del colonizador:

“la colonialidad del saber se expresa desde el ámbito epistemológico, en que todo el conocimiento y la producción cultural de los pueblos colonizados fue avasallada con la imposición de las ideas y los conocimientos de los colonialistas, teniendo como herramienta importante la imposición de la lengua del colonizador” (p. 136).

En el contexto escolar, esto se evidencia en la centralidad del castellano estándar, en la deslegitimación de otras formas de habla y en la selección de contenidos que privilegian miradas eurocéntricas.

Es decir que la institución educativa se convierte en el escenario donde se legitiman determinadas formas de saber y se invisibilizan otras. Por ello, la ausencia de contenidos afrodescendientes en el currículo y la validación exclusiva de referentes occidentales pueden entenderse como expresiones contemporáneas de la colonialidad del saber.

En esta misma línea, Fanon (2009) analiza cómo el racismo “opera también en la subjetividad, produciendo un profundo complejo de inferioridad en el sujeto colonizado, al quedar su identidad definida desde la mirada del otro” (p. 174). Estos planteamientos se reflejan en testimonios de estudiantes que expresan insatisfacción con rasgos corporales asociados a la afrodescendencia o que relatan experiencias de bullying por su color de piel, hasta el punto de no querer asistir a la institución educativa. Esto significa que la discriminación deja de operar únicamente desde el exterior y comienza a afectar la manera en que las personas se perciben a sí mismas.

Y, Maldonado-Torres (2007), vincula estos procesos con la “colonialidad del ser”, en la que el sujeto internaliza la jerarquía racial de manera que llega a sentir vergüenza de su propia cultura. En el salón de clases, esto se observa cuando los estudiantes modifican su acento para “hablar normal” o cuando silencian elementos de su cultura familiar para evitar la burla.

Identidad cultural afrodescendiente: construcción, resistencia y re-existencia

La identidad cultural afrodescendiente en Colombia se construye en el cruce entre procesos de dominación histórica y prácticas de resistencia comunitaria. Pese a la existencia de normativas como la Ley 70 de 1993 y la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, persisten mallas curriculares y prácticas pedagógicas que no reconocen las contribuciones de los saberes afrodescendientes y muestra una

visión única de la realidad, sin considerar la diversidad cultural y sus aportes a la construcción de país.

Al mismo tiempo, el trabajo investigativo enfatiza que la identidad afrodescendiente no se reduce a la experiencia de opresión, reconociendo que la identidad afrodescendiente no se limita a experiencias de exclusión o discriminación, sino que también se configura desde procesos de resistencia, orgullo cultural, solidaridad comunitaria y transmisión intergeneracional de saberes.

Se documentó que prácticas como la oralidad, la música, la cocina tradicional, la pesca o las reuniones familiares en torno a la conversación constituyen matrices epistémicas y éticas donde se aprenden valores como la paciencia, la solidaridad y el respeto por la naturaleza. En este sentido, la identidad cultural afrodescendiente se comprende como construcción, resistencia y re-existencia, en tanto recrea formas de vida que desafían la lógica de inferiorización y sostienen horizontes propios de dignidad y comunidad.

Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales

Frente a la persistencia de imaginarios coloniales, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como “horizonte de acción transformadora” que visibiliza otras maneras de ser, vivir y saber, fomentando modos otros de pensar, aprender y enseñar (p. 22). Esta perspectiva se distancia de un “multiculturalismo ornamental” que se limita a exhibir la diferencia sin cuestionar las jerarquías de poder, y plantea la necesidad de transformar las estructuras que sostienen el racismo y la exclusión. Dado que “La interculturalidad [...] no es solo la posibilidad de una relación respetuosa entre pueblos diferentes, sino una propuesta política y epistémica de transformar las estructuras de poder” (Walsh, 2009, p. 13). Desde las pedagogías decoloniales “alientan una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que sacude, rearma y construye” (Walsh, 2009, p. 23). Es decir que una pedagogía decolonial no consiste únicamente en incluir contenidos sobre comunidades históricamente excluidas. Implica cuestionar quién produce el conocimiento legítimo, qué saberes son reconocidos dentro de la escuela y cuáles permanecen invisibilizados. Por ello, la oralidad, la memoria comunitaria, los saberes ancestrales y la experiencia territorial dejan de ser elementos complementarios para convertirse en fuentes válidas de conocimiento escolar.

Se reafirma que “la inclusión verdadera solo es posible legitimando saberes ancestrales y experiencias identitarias en pedagogías que transforman el currículo” (Walsh, 2013, p. 45). Lo anterior se conecta con la idea de justicia epistémica,

entendida como el reconocimiento de la capacidad de los sujetos históricamente subalternizados para producir conocimiento sobre sí mismos y su mundo.

Didáctica de las ciencias sociales e inclusión de saberes afrodescendientes

La didáctica de las ciencias sociales se presenta como un campo privilegiado para disputar los imaginarios hegemónicos y construir lecturas más complejas de la realidad. Sin embargo, en la práctica, los currículos escolares y las prácticas pedagógicas no suelen reflejar la historia, la cultura y las contribuciones de los saberes afrodescendientes, pues cuentan con enfoques homogeneizadores y eurocéntricos. Estudios internacionales del Decenio Internacional para los Afrodescendientes confirman que esta invisibilización perpetúa desigualdades raciales y por eso se requieren pedagogías decoloniales en los salones de clases latinoamericanos (Naciones Unidas, 2015).

En respuesta a este panorama, se propone una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia una praxis decolonial, en la que el aula se conciba como espacio de diálogo de saberes y problematización crítica de la realidad. Se retoma la idea de que “la escuela tiende a reproducir las desigualdades sociales en lugar de contribuir a su transformación” (Coll, 1992), lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias que rompan con la mera transmisión de contenidos y habiliten la participación de los estudiantes

Desde esta perspectiva, una didáctica de las ciencias sociales con orientación decolonial busca que los estudiantes analicen críticamente las narrativas históricas dominantes, reconozcan la pluralidad de saberes presentes en sus territorios y participen activamente en la construcción de nuevas interpretaciones sobre su realidad social y cultural. Así, la didáctica de las ciencias sociales se asume no solo como mediación de contenidos, sino como práctica política y ética.

METODOLOGÍA

Se investigó bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y un método descriptivo, orientado a comprender en profundidad los imaginarios sociales afrodescendientes presentes en estudiantes de grado séptimo y su relación con la malla curricular. Esta elección metodológica respondió al interés de interpretar las voces, experiencias y significados que los estudiantes atribuyen a la identidad cultural afrodescendiente en su contexto escolar.

Enfoque y diseño

El enfoque hermenéutico permitió analizar la construcción, reproducción y posible transformación de los imaginarios sociales en contextos educativos atravesados por relaciones históricas de poder y racismo. Desde esta perspectiva, se asumió que los imaginarios sociales no son únicamente representaciones, sino dispositivos de poder que naturalizan jerarquías raciales y legitiman formas de exclusión, al tiempo que pueden ser interpelados mediante prácticas pedagógicas transformadoras. El diseño fue de tipo descriptivo-interpretativo, pues buscó caracterizar los imaginarios presentes en el grupo de estudio.

Contexto y participantes

La I.E. Santa Cruz, ubicada en el municipio de Policarpa, departamento de Nariño, un territorio marcado por la presencia de comunidades afrodescendientes y dinámicas históricas de conflicto y resistencia. La unidad de trabajo fueron 28 estudiantes de grado séptimo, de los cuales nueve se autorreconocen como afrodescendientes, lo que permitió tener un salón de clases con diversidad cultural para el análisis de los imaginarios sociales afrodescendientes.

Selección de participantes: la selección de los participantes se basó en criterios de accesibilidad y pertinencia, teniendo en cuenta que se trataba del grupo con el cual se venía trabajando en el área de ciencias sociales y donde se identificó la problemática de invisibilización de la identidad afrodescendiente.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizaron cuatro técnicas para la recolección de información: entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo y revisión documental.

Se aplicó la entrevista semiestructurada para explorar las percepciones, experiencias, narrativas, la cultura y su presencia en la institución educativa con relación a la población afrodescendiente. Estructurada con preguntas abiertas, que indaga sobre los imaginarios afrodescendientes y las experiencias en el salón de clases.

Se realizó un ejercicio de observación participante que permitió obtener un registro detallados de acciones y situaciones reales en el contexto: el salón de clase y otros espacios de la institución educativa fueron el escenario de las interacciones, expresiones verbales, situaciones de inclusión o exclusión y dinámicas de participación de los estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes.

En el diario de campo se registró información de las observaciones, reflexiones y situaciones ocurridas durante la observación. También incluye notas preliminares, fragmentos de conversaciones y reacciones de los estudiantes, siendo esto clave para la articulación de lo pedagógico con el análisis de los imaginarios sociales.

La revisión documental se centró en la malla curricular de ciencias sociales en el grado séptimo y libros escolares utilizados; con el propósito de analizar cómo se incluye o se omite la identidad cultural afrodescendiente en lo curricular y los documentos asociados al proceso de enseñanza aprendizaje. Este análisis contrasta el discurso curricular con las experiencias narradas por los estudiantes y las prácticas observadas en el salón de clases.

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó en tres fases. En la primera fase, considerada de acercamiento con la institución educativa, se socializó la finalidad de la investigación; y con los estudiantes de grado séptimo, se realizó la solicitud del consentimiento correspondiente.

La segunda fase corresponde a la implementación de la entrevista semiestructurada. También se intensificó la observación y el registro en el diario de campo de las acciones implementadas en la clase de ciencias sociales y de otros escenarios escolares.

En la tercera fase, revisión y análisis de la malla curricular del área de ciencias sociales y de los textos educativos utilizados en el desarrollo de clases y actividades académicas.

Análisis de la información

Se realizó mediante el método de análisis de contenido, que permitió la obtención de categorías y subcategorías para la sistematización de los imaginarios sociales identificados a partir de las transcripciones de las entrevistas, los registros de observación participante y el diario de campo.

La codificación se efectuó mediante la lectura y revisión de la información sistematizada, permitiendo identificar categorías como estereotipos, folclorización, racismo, exclusión, oralidad, saberes ancestrales, territorio, orgullo, comunidad y resistencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó la matriz de análisis de datos que permitió organizar la información en dos grandes ejes: imaginarios instituidos (red de estereotipos racializantes y folclorización, racismo internalizado y jerarquías corporales, exclusión escolar y desigualdad, lenguaje, identidad y silenciamiento) e imaginarios instituyentes (oralidad como matriz epistémica, saberes ancestrales, relación con el territorio, agencia cultural y discursos alternativos). Para la interpretación de la información se tuvieron en cuenta los aportes de Taylor, Castoriadis, Fanon, Quijano y Walsh.

Finalmente, la triangulación entre los testimonios de los estudiantes, la observación participante, la revisión documental y el marco teórico permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos, evidenciando la invisibilización de los saberes afrodescendientes en la malla curricular de ciencias sociales y fundamentando el diseño de la estrategia didáctica *Cartografías de la Voz: resignificación de imaginarios y saberes afrodescendientes*.

RESULTADOS

Imaginarios instituidos: estereotipos, racismo y exclusión escolar

El análisis de las entrevistas con los estudiantes evidenció la presencia de imaginarios instituidos que reproducen estereotipos racializantes hacia personas afrodescendientes. Asociando la afrodescendencia con atributos negativos relacionados con la conducta y la apariencia física. Por ejemplo, un estudiante manifestó que las personas afrodescendientes son “bulliciosas, peleoneras y cansonas”, mientras que otro señaló que “muchos creen que los negros son ladrones o que les gusta meter vicio” testimonios estudiantiles citados en la investigación). Estos relatos muestran cómo circulan imaginarios sociales que reducen la identidad afrodescendiente a categorías estigmatizantes, además de mostrar cómo se ha naturalizado una visión negativa que reduce la diversidad de experiencias afrodescendientes a etiquetas homogeneizadoras.

Durante la observación participante también se registraron expresiones similares en interacciones cotidianas entre compañeros, evidenciando que estos imaginarios no constituyen casos aislados sino formas naturalizadas de comprender la diferencia cultural dentro del contexto escolar. El análisis permitió identificar una red de imaginarios instituidos que reproducen estereotipos de atribución de identidad racial; en este caso de la población afrodescendiente en la I. E Santa Cruz. En los discursos de algunos estudiantes aparecen expresiones que asocian a las personas

afrodescendientes con comportamientos relacionados con la agresividad, la suciedad o la delincuencia, lo que evidencia la presencia de lo que en la investigación se denomina una *red de estereotipos racializantes y folclorización*.

Los efectos de estos imaginarios también aparecen en la manera en que algunos estudiantes afrodescendientes construyen su propia imagen. Un participante expresó: “A mí no me gusta mi nariz. Y hay personas que no les gusta el pelo de nosotros” (Saray), mientras otra estudiante afirmó: “Lo pueden avergonzar por pertenecer a esa cultura, yo no quería pertenecer” (Karen). Estas afirmaciones permiten observar procesos de interiorización de discursos raciales que afectan la valoración positiva de los rasgos identitarios afrodescendientes. Lo cual no solo afecta la autoimagen de los estudiantes, sino también su permanencia escolar. En el diario de campo se registró el caso de Karen, quien manifestó:

“Pues hay veces que a mí en el colegio me hacen *bullying* por mi color de piel y eso profe, y hay veces que no quiero ir más al colegio, pero mamá me dice que termine este resto de año y ya el que viene no voy a estudiar aquí”.

Estos relatos evidencian cómo las experiencias de discriminación racial pueden generar procesos de racismo internalizado, sentimientos de exclusión y debilitamiento del vínculo con la institución educativa.

La exclusión escolar constituye otra dimensión de estos imaginarios instituidos. Observaciones registradas en el diario de campo señalan que “en las izadas de bandera, salen pocos negros” o que se suele afirmar que “los afrodescendientes no tienen buen rendimiento académico”, atribuyendo las dificultades escolares a características de la identidad y no a condiciones estructurales o pedagógicas. Además, se describen casos de estudiantes afrodescendientes que dejan de asistir regularmente al colegio, en parte por la falta de apoyos y por la sensación de no estar plenamente incluidos. Estos hallazgos confirman que los imaginarios instituidos operan como dispositivos de poder que legitiman desigualdades y limitan las posibilidades de reconocimiento de la identidad cultural afrodescendiente en el aula.

Lenguaje, identidad y silenciamiento

Se identificaron prácticas de silenciamiento lingüístico. Durante las entrevistas algunos estudiantes reconocieron que modificaban su forma habitual de hablar cuando están en el contexto escolar. Uno de ellos afirmó: “hablamos diferente cuando estamos con la familia, pero aquí toca hablar normal”. Otro estudiante manifestó que ciertas

expresiones utilizadas en su comunidad eran motivo de burla entre compañeros, razón por la cual preferían evitarlas en el colegio.

Durante la observación participante se evidenció que varios estudiantes modificaban su acento natural para ajustarse a las formas de habla consideradas aceptables en el contexto escolar. Asimismo, en las actividades académicas y producciones escritas casi no aparecían expresiones o giros propios de la oralidad afrodescendiente local, pese a que en conversaciones informales los estudiantes reconocían que “el hablado nos diferencia” y que constituye un rasgo importante de su identidad cultural. Estas prácticas se materializaban en la autocorrección del lenguaje, la omisión voluntaria de expresiones propias de la comunidad y la evitación de formas de habla que pudieran generar comentarios o burlas.

Esta tendencia a neutralizar la forma de hablar se interpreta como una estrategia de protección frente al riesgo de discriminación y exclusión. En el salón de clases se privilegia el registro lingüístico considerado estándar, mientras que otras formas de expresión asociadas a la identidad afrodescendiente permanecen poco visibles. De este modo, el lenguaje se convierte en un espacio donde se negocian la pertenencia, el reconocimiento y la aceptación dentro de la vida escolar.

Imaginarios instituyentes: oralidad, saberes ancestrales y territorio

Junto a los imaginarios instituidos, se identificaron imaginarios instituyentes que abren posibilidades de resignificación y resistencia. En los testimonios de los estudiantes emergen con fuerza la oralidad, los saberes ancestrales y la relación con el territorio como elementos centrales de la identidad afrodescendiente. Los estudiantes valoran la conversación con los abuelos, las historias transmitidas en familia, las prácticas de pesca, la cocina tradicional y la música como espacios donde se aprende a ser paciente, a respetar la naturaleza, a vivir en comunidad y a enfrentar las dificultades cotidianas.

Estos imaginarios instituyentes se asocian con un orgullo identitario que se expresa en frases como “orgulloso porque soy de esta cultura. La fortaleza, ser fuerte y poder aceptar las cosas como son” (D.O.). Desde Castoriadis (2005), pueden entenderse como expresiones de un imaginario social instituyente que “crea y legitima nuevos sentidos” frente a las significaciones hegemónicas. En este caso, los estudiantes no solo reproducen estereotipos, sino que también elaboran narrativas alternas donde la cultura afrodescendiente aparece como fuente de fortaleza, creatividad y comunidad.

La oralidad se configura como “matriz epistémica y práctica de resistencia”, en la medida en que permite transmitir saberes que no están presentes en los libros ni en

las mallas curriculares oficiales. Al recuperar estos relatos, se visibiliza que la identidad afrodescendiente no se reduce a los imaginarios deficitarios, sino que contiene horizontes de dignidad y justicia que pueden nutrir una educación intercultural crítica.

La relación con el territorio también emergió como una dimensión constitutiva de la identidad afrodescendiente. Los estudiantes no lo conciben únicamente como un espacio físico, sino como un escenario donde se transmiten conocimientos, valores y formas de vida. En los testimonios aparecen prácticas como la pesca, la casería, la cocina tradicional y la convivencia familiar como experiencias de aprendizaje vinculadas al territorio. Al respecto, un estudiante expresó:

“En la cacería y la pesca, los niños aprenden lo que nos enseñan los abuelos. La cocina me la enseñó mi mamá: los bollos, el arroz con coco, el pescado frito. Y cada vez que bailamos, estoy contando lo que nos decía la abuela”.

Este hallazgo muestra que el territorio funciona como un espacio de memoria y transmisión intergeneracional, donde los saberes ancestrales se preservan y fortalecen mediante la experiencia cotidiana y la oralidad.

Malla curricular de ciencias sociales de grado séptimo e invisibilización de lo afrodescendiente

El análisis de la malla curricular de ciencias sociales de grado séptimo y de los libros escolares utilizados en la I.E. Santa Cruz se realizó a partir de cuatro criterios: primero, la inclusión de contenidos sobre historia, cultura y aportes de las comunidades afrodescendientes; segundo, la incorporación de la Ley 70 de 1993 y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; tercero, la representación de la diversidad étnica y cultural; y cuarto, el enfoque predominante en la organización de los contenidos. A partir de estos criterios se evidenció una limitada inclusión de referentes afrodescendientes y el predominio de perspectivas eurocéntricas. Asimismo, las mallas curriculares y los materiales escolares revisados reflejan escasamente los saberes, experiencias y contribuciones de las comunidades afrodescendientes, favoreciendo procesos de invisibilización en el contexto educativo.

En el caso del grado séptimo, se identificó que las unidades temáticas se centran en procesos históricos nacionales e internacionales desde una perspectiva occidental, con escasa referencia a las experiencias y aportes de las comunidades afrodescendientes. Esta ausencia refuerza los imaginarios instituidos, pues la limitada presencia de estos contenidos transmite implícitamente que no forman parte del conocimiento escolar legítimo

De los hallazgos al diseño de “cartografías de la voz”

La estrategia didáctica se diseña a partir de las necesidades expresadas por los estudiantes durante la investigación. La presencia simultánea de imaginarios instituidos (estereotipos, racismo, exclusión y silenciamiento) e imaginarios instituyentes (orgullo, oralidad, saberes ancestrales y territorio) permitió identificar la necesidad de construir una propuesta didáctica orientada al reconocimiento y resignificación de la identidad cultural afrodescendiente.

Como resultado del proceso investigativo se diseñó la estrategia didáctica *Cartografías de la Voz: resignificación de imaginarios y saberes afrodescendientes*, fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales. Su diseño parte del reconocimiento de que los imaginarios identificados en la investigación lo cuales son expresiones de relaciones históricas de poder que han contribuido a la invisibilización de los saberes afrodescendientes.

El carácter decolonial de la estrategia radica en que busca cuestionar la centralidad exclusiva de los referentes eurocéntricos presentes en la enseñanza de las ciencias sociales y reconocer la oralidad, la memoria colectiva, los saberes ancestrales y las experiencias territoriales de las comunidades afrodescendientes como fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta perspectiva, los estudiantes son investigadores de sus propias historias, prácticas culturales y memorias comunitarias, favoreciendo procesos de justicia epistémica y diálogo de saberes.

La estrategia quedó organizada en cuatro fases articuladas: La primera, sensibilización diagnóstica, permite identificar y problematizar los imaginarios sociales presentes en el aula. La segunda, investigación participativa, orienta a los estudiantes en la recuperación de relatos familiares, prácticas culturales, memorias comunitarias y saberes vinculados al territorio. La tercera, creación transformadora, promueve la elaboración de cartografías de la voz, relatos y producciones pedagógicas mediante las cuales los estudiantes resignifican los imaginarios identificados y construyen nuevas narrativas sobre la identidad afrodescendiente. Finalmente, la fase de socialización evaluativa genera espacios de diálogo con la comunidad educativa para visibilizar los aprendizajes construidos y reflexionar críticamente sobre las prácticas escolares y curriculares.

El diseño de la estrategia constituye uno de los principales aportes de la investigación, al traducir los hallazgos empíricos en una propuesta didáctica contextualizada para la enseñanza de las ciencias sociales. La estrategia propone

reconocer los saberes afrodescendientes como legítimos dentro del currículo, contribuyendo al cuestionamiento de imaginarios racializados y al fortalecimiento del reconocimiento de la identidad cultural afrodescendiente. La implementación y evaluación de esta estrategia se proyecta como una línea de investigación futura que permitirá valorar su incidencia en los procesos de transformación de los imaginarios sociales en el contexto escolar.

DISCUSIÓN

Los imaginarios sociales afrodescendientes presentes en el grado séptimo de la I.E. Santa Cruz se inscriben en lo que Quijano (2000) ha denominado “colonialidad del poder”, “un entramado histórico que jerarquiza racialmente a las poblaciones” y organiza el conocimiento desde un “eje eurocéntrico” (p.779). La red de estereotipos que asocia a las personas afrodescendientes con la violencia, la delincuencia o el bajo rendimiento académico evidencia cómo estos imaginarios instituidos naturalizan las desigualdades y legitiman prácticas de exclusión en el ámbito escolar. Es claro, que la colonialidad del poder no opera únicamente en estructuras económicas o políticas, sino también en las relaciones cotidianas que se producen dentro del aula. Los estereotipos identificados no surgen de experiencias directas de los estudiantes, sino de significaciones históricamente construidas que continúan reproduciendo jerarquías raciales. En este sentido, la investigación evidencia cómo dichas jerarquías siguen organizando las formas de reconocimiento y valoración de los sujetos afrodescendientes dentro del espacio escolar. Tal como señala las Naciones Unidas (2015), la invisibilización de los aportes afrodescendientes en los textos escolares y en la malla curricular perpetúa estereotipos negativos y limita la construcción de identidades positivas en los salones de clase, demandando educación libre de discriminación y racismo.

El racismo internalizado y la crisis identitaria dialogan directamente con los aportes de Fanon (2009), donde se muestra cómo “el racismo produce en el sujeto colonizado un profundo complejo de inferioridad, al quedar su identidad definida desde la mirada del otro” (p. 46). De manera particular, los testimonios de estudiantes que manifestaron inconformidad con su apariencia física, así como aquellos que relataron experiencias de burla por el color de piel o por rasgos asociados a la afrodescendencia, permiten comprender lo que Fanon (2009) denomina “epidermización de la inferioridad”, evidenciando cómo los imaginarios sociales negativos se incorporan en la propia autopercepción. Más que una discriminación externa, se muestra cómo algunos estudiantes llegan a interiorizar representaciones negativas sobre sí mismos, afectando

su autoestima, su sentido de pertenencia e incluso su disposición para participar en la vida escolar. Los testimonios de estudiantes que expresan inconformidad con su apariencia o que relatan experiencias de bullying hacen que la escuela, lejos de neutralizar estas dinámicas, las reproduce al no reconocer, ni valorar la identidad afrodescendiente como parte del saber legítimo. En este sentido, el salón de clases se convierte en un “campo de batalla simbólica” donde se disputan significados sobre quiénes son sujetos de conocimiento y quiénes no.

Al mismo tiempo, la presencia de *imaginarios instituyentes* que se articulan en torno a la oralidad, los saberes ancestrales, el territorio, la música, la cocina y las prácticas comunitarias, son fuentes de orgullo y fortaleza identitaria. Esto coincide con la lectura de Castoriadis (2005), para quien la sociedad es una “*institución imaginaria*” en la que coexisten *significaciones instituidas* y *fuerzas instituyentes* que abren posibilidades de creación de nuevos sentidos. Esto muestra que los *imaginarios instituyentes* encontrados en la investigación se constituyen en recursos pedagógicos para resignificar la identidad cultural dentro de contextos rurales multiculturales.

Los imaginarios instituyentes se expresan en la valoración de sus raíces, en el reconocimiento de la ayuda mutua como principio comunitario y en la resignificación de experiencias cotidianas (como la pesca o las reuniones familiares) como espacios de aprendizaje. La estrategia “*Cartografías de la Voz*” es una propuesta que potencia los *imaginarios instituyentes* como base para la transformación pedagógica.

Desde la interculturalidad crítica, Walsh (2009) advierte que muchas políticas educativas corren el riesgo de quedarse en un “multiculturalismo ornamental” que exhibe la diferencia sin cuestionar las jerarquías de poder (p. 42). Esto se refleja en las reflexiones de los estudiantes, quienes cuestionan que el reconocimiento de su cultura se limite a actividades conmemorativas. En palabras de una estudiante: “Se es afro todo el año, no solo en el día de la afrocolombianidad”

Desde el análisis del currículo del área de ciencias sociales en la I.E. Santa Cruz se encuentran que la institucionalización de los marcos normativos como la Ley 70 de 1993, la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* y otros instrumentos, ha sido parcial, sin impactar de manera sustantiva la organización de contenidos ni las prácticas de aula. Además, hay una persistencia de una estructura curricular que continúa privilegiando determinados conocimientos como universales y legítimos. Por ello, la investigación coincide con Walsh (2009) cuando plantea que el reconocimiento de la diversidad cultural resulta insuficiente si no se transforman las relaciones de poder que producen exclusión e invisibilización dentro de la escuela. La ausencia de contenidos

afrodescendientes sistemáticos en el área de ciencias sociales confirma que lo afro sigue siendo tratado como un complemento y no como un eje estructurante de la malla curricular, lo que refuerza la crítica de Walsh sobre propuestas que no desmontan las lógicas raciales de fondo.

En este escenario, la estrategia didáctica “Cartografías de la Voz” se propone como una respuesta pedagógica situada que articula teoría crítica, pensamiento decolonial y didáctica de las ciencias sociales. Al colocar en el centro la voz de los estudiantes, sus historias familiares, sus saberes ancestrales y su relación con el territorio; la estrategia opera como un dispositivo para desnaturalizar los imaginarios instituidos y fortalecer aquellos instituyentes que contribuyen al reconocimiento de la identidad cultural afrodescendiente. Su carácter decolonial radica en que propone reconocer a los estudiantes, y a sus comunidades, portadores de conocimiento, incorporando la oralidad, la memoria familiar, los saberes ancestrales y la experiencia territorial como fuentes legítimas para el aprendizaje. De esta manera busca cuestionar la jerarquización de saberes presente en el currículo tradicional y generar espacios donde las voces históricamente invisibilizadas participen en la construcción del conocimiento escolar. No obstante, la inclusión no puede reducirse a “nombrar” a las comunidades afrodescendientes en la malla curricular de ciencias sociales de grado séptimo, sino que requiere legitimar sus saberes como parte del conocimiento escolar y transformar la práctica pedagógica.

La propuesta también dialoga con los planteamientos de Naciones Unidas (2015) y experiencias latinoamericanas del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, que muestran cómo la incorporación de pedagogías decoloniales y la participación comunitaria generan procesos significativos de reafirmación identitaria, combate al racismo y mejora en la equidad educativa para estudiantes afrodescendientes. La propuesta “Cartografías de la voz: resignificación de imaginarios y saberes afrodescendientes” es un aporte que fortalece la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el ámbito escolar, además redirige las acciones de la didáctica de las ciencias sociales a una práctica desde lo intercultural dado en contextos rurales y con amplia diversidad cultural como lo es el corregimiento de Santa Cruz en el municipio de Policarpa.

Es importante señalar que los imaginarios sociales afrodescendientes presentes en estudiantes de grado séptimo no son homogéneos ni exclusivamente negativos. Por el contrario, coexisten significaciones instituidas con significaciones instituyentes vinculadas. Esta coexistencia evidencia la necesidad de que la I.E. deje de concebir

la identidad afrodescendiente desde perspectivas deficitarias y la reconozca como una fuente legítima de conocimiento, memoria y transformación social.

CONCLUSIONES

Los imaginarios sociales afrodescendientes presentes en el grado séptimo de la I.E. Santa Cruz, constituyen construcciones sociales que reproducen relaciones históricas de poder, expresadas en estereotipos y prácticas de racismo que asocian a las personas afrodescendientes con la violencia, el desorden, el bajo rendimiento académico o la delincuencia, así como en procesos de racismo internalizado y silenciamiento lingüístico que afectan la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes. En contraste, los imaginarios instituyentes evidencian la permanencia de referentes culturales que fortalecen el orgullo, la comunidad y la riqueza cultural afrodescendiente, mostrando que la escuela es un escenario donde coexisten procesos de reproducción y de transformación de significados.

De este modo, la identidad cultural afrodescendiente se sustenta en prácticas de resistencia, expresadas en la oralidad, los saberes ancestrales, la relación con el territorio, la música, la gastronomía y la comunidad, reconocidas por los estudiantes como fuentes de aprendizaje. Dichas prácticas constituyen un potencial pedagógico que, al incorporarse en la enseñanza de las ciencias sociales, favorece procesos de reconocimiento identitario y diálogo de saberes contextualizados.

En relación con la malla del área de ciencias sociales y los materiales utilizados en la I.E. Santa Cruz, se evidencia la invisibilización de la historia y los aportes culturales de las comunidades afrodescendientes, lo que reafirma la persistencia de un enfoque curricular predominantemente eurocéntrico. Lo anterior genera tensión con el marco normativo colombiano que reconoce la diversidad étnica y cultural y establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como obligatoria en las instituciones educativas, poniendo de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente y el diseño de materiales contextualizados que contribuyan a una educación intercultural crítica.

La estrategia didáctica *“Cartografías de la Voz: resignificación de imaginarios y saberes afrodescendientes”* se constituye en el principal aporte de la investigación, al proponer una ruta pedagógica sustentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos y enfoques decoloniales para trabajar el reconocimiento de la identidad cultural afrodescendiente en el aula de ciencias sociales. Dicha propuesta busca transformar

las formas en que se construye y legitima el conocimiento escolar, otorgando un lugar central a la oralidad, la memoria comunitaria y los saberes territoriales.

Por último, el artículo invita a los docentes de ciencias sociales y a las instituciones educativas a revisar sus prácticas, utilizar materiales contextualizados y abrir espacios de diálogo de saberes con las comunidades afrodescendientes. Avanzar hacia una interculturalidad crítica implica reconocer la identidad cultural afrodescendiente como un componente estructural del currículo y no como un contenido complementario, favoreciendo procesos educativos que contribuyan a enfrentar las expresiones de racismo aún presentes en el contexto escolar.

Si bien los resultados de la investigación que dan origen a este artículo corresponden a un contexto educativo específico, incluido el diseño de la estrategia didáctica *Cartografías de la Voz*; aportan elementos relevantes para comprender los *imaginarios sociales afrodescendientes* en escenarios escolares rurales y constituyen un punto de partida para futuras investigaciones. En este sentido, estudios posteriores podrían analizar el impacto de la estrategia propuesta en la transformación de los imaginarios sociales, así como ampliar el análisis a otros grados escolares, instituciones y contextos territoriales que permitan profundizar en la relación entre currículo, identidad cultural afrodescendiente y prácticas pedagógicas decoloniales. De igual manera, este artículo reafirma la importancia de seguir investigando esta temática, pues reconocer los imaginarios sociales que circulan en la escuela constituye un paso necesario para visibilizar los saberes afrodescendientes, fortalecer su reconocimiento como forma legítima de conocimiento y avanzar hacia prácticas pedagógicas que contribuyan a la resignificación de las relaciones históricas de exclusión presentes en el contexto educativo.

DECLARACIÓN DE USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El presente artículo se apoyó en Perplexity AI como asistente para la corrección ortotipográfica, gramatical y de estilo del texto. Esta herramienta no fue usada para generar contenido, desarrollar argumentos, realizar análisis o elaborar conclusiones. La totalidad del texto académico es producción intelectual de la autora, a partir del análisis e interpretación de hallazgos de la investigación titulada: *“imaginarios sociales afrodescendientes: el diseño de una estrategia didáctica para el reconocimiento de la identidad cultural en los estudiantes del grado séptimo de la I.E. Santa Cruz, Policarpa, Nariño”*. De igual manera, la selección, evaluación, verificación de las

fuentes bibliográficas, la revisión y la validación final del artículo; son responsabilidad exclusivamente de la autora.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Congreso de la República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Coll, C. (1992). *Educación y diversidad cultural*. Anthropos.
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. En R. Grosfoguel, N. MaldonadoTorres y S. Wynter (Eds.), *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 41210). Akal.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*.
- Naciones Unidas. (2015). *Decenio Internacional de los Afrodescendientes 2015-2024*. <https://www.un.org/es/decade-afrodescendants/>
- Palacios, A., Rodríguez, M., y Redondo, L. (2021). *Lenguaje y colonialidad*. Akal.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-213). CLACSO
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Amorrortu.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural: Construyendo interculturalidad crítica. En A. Tarabini (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Salesianos.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)*. Abya-Yala.

