

Currículo intercultural en la traza de los pueblos negros

Intercultural curriculum in the trace of black people

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-102>

Luis Alfredo González Monroy

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente Catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Director de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Magdalena. Miembro del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU), categorizado en A por Minciencias. Correos electrónicos: lgonzalezm@unimagdalena.edu.co, dunkarinca@gmail.com

Mileidy Salcedo Barragán

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Docente Catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Codirectora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia. Miembro del Grupo de investigación en infancia y educación (GIEDU), categorizado en A por Minciencias. Correo electrónico: msalcedo@unimagdalena.edu.co

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Docente de Planta adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Director de los Doctorados en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia y Educación Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Director del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU), categorizado en A por Minciencias. Correos electrónicos: isanchez@unimagdalena.edu.co, ivamas24@hotmail.com

RESUMEN

La escuela colombiana se forja en el día a día bajo un modelo de homogeneidad, concebido para la producción industrial, el consumo de bienes y valores, el culto a la vanidad y la competitividad social. Esta ha tomado la forma de borrador de identidades, donde sus actores se asumen como objetos codificados en un sistema input-output. Sin embargo, las comunidades del Abya Yala, empieza a alzar sus voces de reivindicación, empuñando lápices que ya empiezan a dibujar proyectos de vida para hacerlos hechos reales en existencias de tranquilidad y buen vivir. En este

sentido, las negritudes del Caribe colombiano rural empiezan a trazar elaboraciones de currículos locales, que afianzan saberes ancestrales en sus escenarios de formación, donde el diálogo pedagógico tiene el sentido de ser recíproco, altruista, intercultural y honesto.

Para ello, emplean el método de la doble reflexividad, en la cual, las experiencias humanas son comprendidas desde los contextos culturales para darle sentido a la práctica pedagógica, recreada en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde la biosfera y el acervo sociocultural comunitario son su fin vinculante. Este ejercicio de corresponsabilidad curricular en realidades negras conlleva a replantear los Proyectos Educativos Institucionales, mutándolos a Afrocolombianos-PEA.

Palabras clave: Afrocolombianidad, currículo intercultural, contexto local, tradición oral, identidad propia, población negra.

ABSTRACT

The Colombian school is forged daily under a model of homogeneity, conceived for industrial production, the consumption of goods and values, the cult of vanity and social competitiveness. This has taken the form of identity eraser, where its actors are assumed to be encoded objects in an input-output system. However, the communities of Abya Yala, begin to raise their voices of vindication, wielding pencils that are already beginning to draw life projects to make them real facts in stocks of tranquility and good living. In this sense, the blacks of the rural Colombian Caribbean begin to draw elaborations of local curricula, which strengthen ancestral knowledge in their training scenarios, where the pedagogical dialogue has the sense of being reciprocal, altruistic, intercultural, and honest.

To do this, they use the method of double reflexivity, in which human experiences are understood from cultural contexts to give meaning to pedagogical practice, recreated in the construction of a more just and equitable society, where the biosphere and the heritage sociocultural community are its binding

purpose. This exercise of curricular co-responsibility in black realities leads to rethinking the Institutional Educational Projects, changing them to Afro-Colombians-PEA.

Keywords: Afro-Colombianity, intercultural curriculum, local context, oral tradition, own identity, black population.

1 INTRODUCCIÓN

Las comunidades negras ancladas en la geografía colombiana han empezado a reflexionar sobre sí mismas, encontrándose que en su policromía también se dan distintas diversidades y maneras de afrontar los contextos de vida que el destino les deparó. Como toda la humanidad, sus asentamientos tuvieron como principio hacer existencia cerca del agua, desde el mar hasta los nacederos en las cumbres de las cordilleras y macizos. De otra parte, quienes no gozaron de esa oportunidad y su presencia se recreó en el desierto, su única alternativa se fijó en la excavación de pozos y en la captación de la lluvia a través bidones y tinajas.

Definido el espacio para hacer familia, este se escrutó de manera aguda, y su riqueza abrió la luz para construir la habitación, encender el hogar, adquirir proteína y calorías, menguar el dolor y el sufrimiento con hojas, tallos y raíces, pero también emergió la espiritualidad con apóstrofes, rezos, vapores e inciensos, dando lugar a la memoria histórica en actos de remembranza. Se organiza entonces, una sociedad de cofradía que va adquiriendo con las dinámicas de la vida cotidiana, el sentido de *ethos*¹ como principio de *etnos*, linajes y culturas.

En este sentido, las comunidades negras inician un proceso de reivindicación mediante la interpretación de sus realidades para tomar postura y conciencia étnica². Bajo esta convicción adquiere relevancia la figura de la escuela, como único organismo del Estado que logra llegar a las vecindades dispersas en entornos invisibilizados y en olvido. Pero esta llegada tiene un tinte de nueva colonización, ahora usando como herramienta de sometimiento el currículo escolar explícito. Ante este avatar, en Colombia se viene dando un brote de resistencia pedagógica al que se le podría denominar “afrodociencia”, en el cual, sus implicados alzan sus voces para reescribir nuevas hojas de ruta formativa y ser implementadas en sus comunidades. Por lo tanto, surge la idea de hablar ahora de Proyectos Educativos Afrocomunitarios-PEAC.

El punto de partida de esta comunicación se sitúa en la reflexión surgida de los resultados de un estudio realizado en la comunidad afrocolombiana de Palos Prieto, ubicada en el municipio de Pueblo Viejo-Magdalena, inmersión realizada entre los años 2016 y 2018 por las maestras Leila Milena Villamil Rojas y Liliana Esther Villafañe Ariza, adscritas a la Institución Educativa Departamental San Juan de Palos Prieto.

¹ Luis Alfredo González Monroy, “Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural” (tesis de doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, Universidad del Magdalena, 2015), 63.

² Víctor D. Bonilla, Orlando Fals Borda, Gonzalo Castillo y Augusto Libreros *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción* (Bogotá: Publicaciones de la Rosca, 1972), 74.

De igual manera, es necesario acotar que como derivado académico se publicó en el año 2019 el libro titulado: “*Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*”.

La intención teleológica del estudio mencionado³ estuvo referida en develar los sentidos y significados que atribuyen las comunidades afrocolombianas a la construcción de un currículo intercultural que afiance los saberes ancestrales en el Caribe colombiano. En este sentido, es necesario aclarar que la colectividad de Palos Prieto es de ascendencia negra y su origen parte de haber sido una comunidad cimarrona establecida como palenque. Su escuela se asume como mayoritaria y no etnoeducativa, sus miembros se consideran afrocolombianos y el currículo ofrecido es el oficial, implementado y auditado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, situación que genera una tensión del orden de la identidad y el imaginario cultural de los actores socio-escolares allí establecidos. A este respecto Villamil y Villafaña en una de sus conclusiones hacen la siguiente exhortación:

Un currículo que responda a la realidad local y cultural que la rodea. Que permita a sus beneficiarios, apropiarse de su historia y memoria ancestral que les impida crear en ellos, una notable contradicción que pudiera llevarlos al desconocimiento y rechazo de su identidad cultural, étnica y lingüística. En este sentido, la escuela al crear espacios de reflexión abiertos y respetuosos permite el fortalecimiento de su identidad y afirmación cultural propia, al mismo tiempo que prepara para insertarlos a contextos nuevos, diversos y cada vez más competentes.⁴

De otra parte, se hace necesario para el negro entenderse negro e iniciar la reelaboración de su identidad partiendo de su procedencia ancestral, en una simbiosis con el sentimiento despertado de arraigo al territorio donde se hace vida y hace resistencia⁵. Por lo tanto, la vocación productiva de la familia en la cual se nace con sus distintas manifestaciones de expresión espiritual determina su singularidad en una sociedad plural, pero también homogeneizante y descalificante. En relación con lo último, se hace necesario superar las etiquetas y estereotipos que surgen muchas veces desde el interior de las comunidades, afectando de manera profunda a los cándidos y distraídos.

De esta manera, se ha de entender al currículo escolar como el lápiz con el cual, la escuela bosqueja el plan de vida de sus estudiantes. Para ello, se hace prudente tener en cuenta las características y singularidades de las localidades. De estas últimas, se han de tomar todos los elementos que constituyen el acervo cultural autóctono e incorporarlo en la estructura curricular planteada por el Estado, planteándose un acuerdo entre saberes y conocimientos en mitades iguales (50% - 50%). Con esta proyección se elude la tentación de pensar que las comunidades culturalmente diversas se presentan egoculturales y sistemáticamente en rebeldía.

³ Leila Milena Villamil Rojas y Lilibian Esther Villafaña. Sentidos y significados que atribuyen las comunidades afrocolombianas a la construcción de un currículo intercultural que afiance los saberes ancestrales en el Caribe colombiano. (Tesis de maestría en Educación-SUE-Caribe, Universidad del Magdalena, 2018), 40.

⁴ *Ibid.* 112

⁵ Luis Villoro. *Sobre la identidad de los pueblos. En Estado plural y pluralidad de las culturas*. Ciudad de México, México: UNAM, Paidós, 1998. 56.

2 CONEXOS EPISTÉMICOS

La interculturalidad como categoría epistémica ha venido trascendiendo de manera paulatina todas las esferas de las sociedades del Abya Yala, al punto que hoy hace parte de las dinámicas políticas de los Estados donde se pronuncia. Se ha hecho funcional⁶, conllevando a ser asumida en la práctica real de las comunidades, como paliativos para engañar el hambre y las necesidades básicas de supervivencia. Se establece desde acciones afirmativas simuladas en subsidios condicionados que enflaquecen la dignidad de las personas y promueven en ellas la desesperanza y el resentimiento social.

De igual manera, la interculturalidad se ha de asumir como gestora en la construcción de sociedades capaces de entenderse diferentes en una postura de reproche frente a los sistemas autoritarios, que homogenizan borrando cosmovisiones vernáculas legadas de generación en generación. Se hace prioritario entender que en un escenario natural de la vida cotidiana como el estar en un restaurante, sala de cine, café o aula de clases, percibir a los otros que hacen presencia junto a la nuestra, no significa que estemos siendo interculturales. Lo que estamos llevando a la práctica es un ejercicio de tolerancia en la moralidad y el principio del buen ciudadano.

En el ámbito de la educación, la interculturalidad en América se concibió para las comunidades culturalmente subalternizadas⁷, aquellas a las que además se les etiquetó como originarias bilingües, descartándose en principio a los pueblos venideros de la diáspora africana y gitana. Hoy la categoría se ha desplegado hacia otros colectivos y sus perspectivas teóricas se han ampliado en la comprensión de estar al tanto de la pluridiversidad de la que hacemos parte actuante. A pesar de lo anterior, la interculturalización de la acción pedagógica no ha logrado posesionarse en el quehacer de los maestros, directivos y padres de familia que secularizan a los establecimientos escolares.

En concordancia con lo descrito en el párrafo anterior, en Colombia se optó por hablar de etnoeducación como política estratégica del Estado, proyectando una acción ética hacia los pueblos originarios con la regla de hacer posibles futuros deseables⁸ para el público al cual se presupuestan. Concepto hoy en debate, no solo es discurrir en favor de un determinado grupo social, sino que se hace necesario abrir espacio franco a una diversidad de demandas sociales, culturales y económicas urgentes. Se viene dando en consideración en el país un fenómeno de egoísmo étnico en los grupos indígenas que reclaman como derecho propio la etnoeducación y los beneficios que esta despliega.

Se hace necesario entonces, un cambio en la normatividad vigente, mutar de etnoeducación a educación intercultural, en el espectro de buscar un equilibrio sano con los colectivos humanos que también hacen nacionalidad. Las licenciaturas formadoras de etnoeducadores en Colombia reflexionan acerca de la procedencia de sus estudiantes y sus perspectivas laborales. Para una persona perteneciente a la población

⁶ Fidel Tubino, “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. (s/f), 6.

⁷ Susana Sacavino y Vera María Candau. Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina. (Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2015), 83.

⁸ José Luis. Villaveces Cardoso. Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. *Nómadas. No. 17.* (2002). 170.

mayoritaria, esta circunstancia le genera incertidumbre. Hecho que también se viene sintiendo en las poblaciones negras, rrom y humanidades otras.

En este orden de ideas, la interculturalidad escenificada en los escenarios educativos le apuesta a restaurar las relaciones conflictivas entre los distintos grupos sociales y culturales que allí convergen. El diálogo recíproco entre pares diferentes conduce a acuerdos curriculares con perspectiva global y local (preferiblemente 50% - 50%), en los cuales, se forje un plan de vida donde sus beneficiarios gocen de buena subsistencia en tranquilidad. La escuela no puede aislarse de lo externo, su tarea se dinamiza a partir de los distintos matices con los cuales los saberes/conocimientos tributan a diario en todos los espacios formativos, de crianza y convivencia.

Ahora si hacemos un giro dialectico en esta disertación, y enfocamos nuestra perspectiva en lo que se ha venido llamando “afrodescendientes”, término al cual se le va agregando como sufijo una nacionalidad, con una intencionalidad de patriotismo y sentido de pertenencia a un territorio en su mayoría de veces constituido por la lucha y la resistencia al colonialismo, el desplazamiento y el olvido del Estado. Sin embargo, se observa el orgullo de miembros de las comunidades negras cuando pronuncian: “soy afrocolombiano”. Esta identidad recoge al interior de cada persona un mestizaje de largo itinerario de culturas, creencias y simbologías, todas desencadenantes de sentimientos que cristalizan en la colombianidad, como estado supremo de arraigo al territorio donde se hace ciudadanía y no se enaltezca la negación de lo diferente⁹.

Es pertinente advertir que los pueblos descendientes de los africanos esclavizados no claudicaron su lucha por su libertad, arrebatada por los imperios del pasado colonial, suscitado por el descubrimiento de lo que se llamó nuevo mundo. Igualmente, con su presencia en estas tierras ecuatoriales, tropicales y boreales contribuyeron con su inteligencia, sacrificio y sangre, a la emancipación del yugo eurocéntrico. Su persistencia por la existencia ha mantenido vivo el legado de sus abolengos, elemento dinamizador en los procesos formativos de las nuevas generaciones del grupo poblacional, hoy abierto a un mestizaje del orden global. Regresando al concepto de afrocolombianidad, recurrimos a García quien lo discierne en los términos:

El cúmulo de valores de herencia de África, esto atañe producciones culturales colectivas, materiales, espirituales y políticas que están impresas en el lenguaje, la literatura, la organización política, la religiosidad, la música, la manera de establecer relaciones con el otro¹⁰.

Por lo tanto, cuando se hacen acercamientos a los elementos propios de la afrocolombianidad en los textos y contextos escolares, se observa la ineludible necesidad de incorporar condiciones del orden social,

⁹ Luis Alexander Aponte Rojas. Identidad colombiana en Fernando González Ochoa. Informe de Investigación, Universidad de San Buenaventura. Sede Bogotá. Facultad de filosofía. 2008, 57.

¹⁰ Stefany, García Deluque. Imaginarios de Afrocolombianos que Hacen Parte de la Comunidad Escolar del Nivel de Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2017, 57

cultural y ambiental. Aspectos que repotencian el discurso pedagógico de la interculturalidad, en la cual, sus actores son capaces de llevar al hecho formativo, didácticas emergidas desde lo ofrecido por la localidad, en un ejercicio de epistemología de lo analógico y prácticas de aprendizaje desde el diálogo del círculo.

Por su parte, cuando las poblaciones negras aprenden a interpelar las acciones de la escuela, el aspecto que más le llama su atención, es el currículo, porque en él se delinea el plan de vida de sus usuarios y/o beneficiarios. En términos de la industrialización de la educación este se bifurca entre lo productivo y lo reproductivo¹¹, entendiéndose el primero en una formación para el trabajo, mientras el segundo connota todos aquellos saberes propios y conocimientos científicos que se legan de una progenie a otra. Lo anterior lleva a pensar en una educación como proceso industrial en serie, con la relación univoca input-output donde lo evaluado es el producto final, sin hacer comprensión del impacto social del hecho curricular implementado en la persona formada.

La teleología del currículo escolar consiste en determinar la división social del trabajo¹², en el sentido, en el cual, las áreas y asignaturas propuestas por el Estado determinan la opción laboral del estudiante. Estas están repartidas en los modelos de producción de saberes y conocimientos. De una parte, las disciplinas explicativas y de resultados: ciencias naturales, biología, química, matemáticas y física. Y de otra, las comprensivas y del espíritu: ciencias sociales, humanidades y artes. Dualidad epistemológica cimentada en el método científico eurocéntrico. Sin embargo, hoy las comunidades originarias y de las diásporas proponen modelos emergentes aptos para concatenar con lo establecido por el establecimiento.

Tomando como referente lo suscitado en la Institución Educativa Departamental de San Juan de Palos Prieto, donde el ejercicio investigativo arrojó para una comunidad negra del Caribe colombiano, la elaboración epistémica alrededor de un currículo enfatizado en la interculturalidad, teniendo como urdimbre, los aportes del legado comunitario, el cual, está anclado en su imaginario colectivo, consistente en preservar la identidad¹³ propia y evitar con ello, la aculturación que ofrece la propuesta curricular oficial.

Por tanto, para elaborar un currículo intercultural en una comunidad educativa negra, se hace necesario recuperar los imaginarios cosmogónicos y su relación con el entorno, donde los objetos de la naturaleza que rodean a las personas determinan su cotidianidad en un ordenamiento del mundo de manera diferente. Los sabedores del contexto interpretan desde la observación sus significantes, para luego sumergirse en la profundidad de la espiritualidad y dar sentido a lo que hacen y conceden a su parentela.

¹¹ Ulf, Lundgren., *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata, 1997. 16

¹² *Ibid.* 19

¹³ *Ibid.* 17. Leila María Villamil Rojas, y Liliana Esther Villafañá Ariza.

Por lo tanto, los currículos para las diversidades han de conjugar saberes heredados de manera intergeneracional con los conocimientos alcanzados del cientifismo de occidente, los cuales, siempre estuvieron acompañados de un adoctrinamiento en una fe no propia. En ellos, se consensua alrededor del principio de confianza recíproca que no concede espacio a la contrariedad ni a los monólogos hegemónicos. Sus dinámicas se dan a partir de la sintonía mágica entre pensamientos sinérgicos que enfrentan certezas e incertidumbres transcurridas en espacios, tiempos y actores impredecibles. Estas nuevas posibilidades para las escuelas de las localidades se presentan abiertas y eclécticas para mostrarse auténticas en los territorios de donde parten.

Las anteriores representaciones destellan en favor de currículos dirigidos a formar personas para la vida desde el hecho pedagógico efectuada en el sentir al otro en su aliento y emociones. Es ir más allá de la dualidad epistémica lo occidental-lo originario que exige una metamorfosis en los actores escolares, al pasar de un pensamiento convencional a uno situado en las realidades de los entornos de vida, donde la dialogicidad se extiende como pensamiento circular de sinergias e iniciativas solidarias para comprender realidades similares, pero con distintas experiencias.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se piensa en elaborar currículos en comunidades culturalmente diversas emerge desde abajo una reflexión siempre franca y para ello, se plantea un espiral dialéctico. En este, se hace una relación entre las perspectivas, lo occidental *versus* lo originario. Se parte de reconocer al método científico como propulsor de la comodidad y la versatilidad con que cuenta la humanidad actual. Sin embargo, en lo que en otrora se llamó el nuevo mundo, viene surgiendo una nueva mirada para encarar el futuro incierto de un planeta en decadencia y moribundo. Las comunidades originarias apegadas a sus territorios, nos vienen enseñando que el ser humano está conectado a todos los seres y objetos vivos que lo acompañan, plantas, animales, minerales y elementos que dinamizan lo oscuro y lo iluminado de nuestras mentes y corazones.

En occidente, nos hemos acostumbrado a fragmentar todo lo que puede ser percibido por nuestros sentidos, descomponemos en sus partes los objetos y seres para explicarlos y tener un margen de racionalidad enfocada en la exposición de resultados demostrables. Esta lógica se ha cristalizado en el imaginario de todas las disciplinas científicas, impregnándolas hasta el punto de tomarse como ciertas e incuestionables. Contrario a esta postura, viene emergiendo en el mundo del Abya Yala con mucha fuerza una nueva forma de apreciar todo aquello que nos rodea en sus aspectos físicos y espirituales. Se parte, de hacer analogías desde los fenómenos que se sucede en la naturaleza, con las dinámicas que enfrentan los seres humanos, en una relación de circuitos en círculos infinitos. En esta lógica, se da un intercambio de fuerzas sinérgicas que al ser rotas, desencadenan dolor, enfermedad, muerte y aniquilación de vida en sus distintas dimensiones.

En este sentido, el currículo para comunidades culturalmente diversas ha de contener en su esqueleto aspectos coherentes con las tradiciones transmitidas y reproducidas en muchas ocasiones a través de la oralidad. Saberes como el uso de la “caraña” para curar nacidos o forúnculos no tienen un espacio en el escenario escolar. Cuando son llevados a la urdimbre del acto pedagógico por los niños, el maestro de manera automática los sataniza y reprime. En antepuesto ejemplo, se observa la necesidad de incorporar elementos socioculturales que destacan todo aquello que hace existencia en las localidades, plantas, hierbas, animales y piedras son tratadas mediante la maceración, destilación, vaporeo, canticos y rezos llevando a la sanación y la esperanza. Pero estas prácticas en las comunidades se hacen efectivas en lo intracultural¹⁴, es decir, de aquellas redes de relaciones que se producen al interior de la cultura cuando se cierra la puerta de lo exógeno.

Para las comunidades negras que a su interior también son culturalmente diversas, en sus contextos histórico-biográficos, la escuela se erige como una oportunidad para hacer coexistencia en la bina hombre-biosfera y potenciar un pensamiento holístico abierto a elaboraciones simbólicas que ordenan el mundo desde las singularidades y las mixturas ecoculturales que marcan identidad, lengua, territorio y pervivencia. Estas reproducciones son una alternativa para reelaborar representaciones olvidadas y/o borradas por la escuela como sistema homogeneizante.

Contrario a lo anteriormente expuesto, la intención productiva que inspira el currículo oficial, el cual, como herramienta del capitalismo, marca el camino de las personas hacia el consumo desenfrenado de bienes y servicios, que además promueve el pensamiento uniformado, la consciencia obediente y el recelo a lo desconocido. De igual manera, la interculturalidad pensada para la escuela se ha hecho funcional¹⁵ y por tanto degrada. Su inserción en la estructura curricular se plantea desde una vociferación documentada venida de la literatura que hay sobre ella. En la práctica docente, se hace necesario actuar desde lo visceral para que sea efectiva y consolide el diálogo de saberes vislumbrados con sentido de reciprocidad.

En este orden de ideas, al emprender la tarea de trazar un currículo intercultural para las negritudes, este se inspira en observar los entornos y a sus miembros desde una visión aguda, con la cual, se exacerbaban sentimientos que no están suscritos en los planes de estudio, ni tampoco anclados a pruebas estandarizadas y a proyecciones de resultados. Su pretexto se sitúa en desplegar espacios de recuperación de memorias que reclaman su escrituración para la posteridad en un futuro continuo y del cual, las nuevas generaciones ya aprenden a conjugar.

¹⁴ Simón José Esmeral Ariza, y Luis Alfredo González Monroy. *Criterios Dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe Colombiano*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpress SAS. (2015). 73.

¹⁵ Ramón Pérez Ruiz. Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada *emic*: realidades y desafíos. Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*. (2016). 5

El saber ancestral se viene presentando como charlatanería frente a lo que se llama conocimiento desde la mirada occidental. Dualidad epistémica que ha de ser revisada de manera profunda, puesto que el mundo se interpreta desde distintos actores en sus entornos de identidad y principios axiológicos. Por ello, la escuela en su conjunto ha de estar dispuesta a hacer metamorfosis en la búsqueda constante de cohesión con sus comunidades de interpelación, en principio desde lo local, para luego aprehender de lo ofrecido por lo global.

3 APUESTA CURRICULAR DESDE LA IDENTIDAD PROPIA

Las cartas de navegación de las escuelas en Colombia están circunscritas a los denominados Proyectos Educativos Institucionales-PEI, con los cuales los escenarios de formación tomaron el perfil de empresas instaladas en las comunidades educativas urbanas y rurales. En este aspecto, la educación se presenta como un proceso industrial argumentado en desempeños, evaluaciones, resultados, auditorías e indicadores, todo lo sucedido en ella tiene un valor económico y péndula entre pérdida-ganancia y eficacia-eficiencia, subalternizando a sus actores.

Este modelo administrativo tiene como principal reactivo al currículo oficial como política y norma autoritaria. Por ello, cuando a las comunidades culturalmente diversas, se les demanda su carta de navegación, estas optan por tomar de los mayoritarios referentes y hacer adaptaciones, cambian el concepto institucional por el de “comunitario”, quedando su sigla como “PEC”¹⁶. En sus planes de estudios adicionan algunos cursos referidos a la lengua materna, artesanías y normatividad étnica. Pero el gran volumen curricular se sitúa en aquellas áreas que son medidas por pruebas estandarizadas y en el peor de los casos en la creación de modalidades técnicas que no son afines con las necesidades de los jóvenes actuales.

Ahora cuando se habla de comunidades negras, se viene abriendo desde el sentir de estas, una nueva pauta de carta, redactándose como Proyectos Educativos Afros-PEA, en los cuales, la cátedra de estudios afrocolombianos es uno de sus cimientos potentes, puesto que ofrece alternativas pedagógicas¹⁷ para la construcción de identidad. En este sentido, ha de impactar el plan de estudios y el conjunto de los procesos curriculares¹⁸. Por lo tanto, la escritura de los PEA parte desde una plataforma propia que tiene un carácter transversal en el sentido de pertenencia a una patria constituía por territorios de cosmogonías, planes de vida y educaciones propias.

De otra parte, al caracterizar a las comunidades negras ancladas en dominios rurales de producción agrícola, ganadera, pesquera y artesanal, se encuentra que en muchos casos estas poblaciones han sido despojados de sus soberanías alimenticias, sus rozas para el pancoger se reducen cada vez más ante la expansión desenfrenada de plantaciones de caña de azúcar, banano y palma africana. Se constituye un

¹⁶ PEC: Proyectos Educativos Comunitarios

¹⁷ Iván Manuel Sánchez Fontalvo. La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2017. 47.

¹⁸ *Ibid.* 47.

constructo alrededor de la soberanía alimentaria cuyo fin se eleva a aprovechar la tierra que ha a la resignación de identidad, cimentando cultura autóctona. Todos estos aspectos aunados a las historias de luchas por colonizar el paraje donde se eleva el hogar y con él la familia.

La resiliencia negra negada en el texto curricular emerge en las gargantas de mujeres y hombres hecho canto y poesía, narraciones que describen la cotidianidad de vidas llevadas en dificultad, pero asumidas con alegría. En este sentido, al discernir un tanto alrededor de la historia de la educación, se deduce que esta también ha tenido su aporte negro, invisibilizado pero que, de todas maneras, cuenta¹⁹. La construcción y deconstrucción del sentimiento llamado africano, sintonizado con el arraigo a la tierra donde se nace y se pretende morir, se constituye en un insumo fundamental en el paloteo de persona ciudadana pretendida a dar forma.

Es necesario reavivar en la realidad escolar el significativo de ser negro-negra con sus legados propios que hacen mixtura en las dinámicas de cosmovisión surgida de la vida social, cultural y espiritual perduradas en contexto. Todo lo anterior marcado por el territorio como nicho de supervivencia. En este sentido, se podría hablar de distintas identidades negras, en ocasiones de sustitución²⁰, no es lo mismo nacer y crecer negro en un suelo rural que en uno urbano. Con unas creencias ancestrales como las del vudú, santería, yuyu o lumbalú en armonía con el cristianismo y el islamismo. Además, los astros y elementos meteorológicos nos hacen tomar conciencia que tala indiscriminada de bosques, conllevan consecuentemente a la erosión de las montañas y el deshielo de sus nevados. Hechos reales que están comunidades padecen con inundaciones, sequías y vendavales, avatares que se agravan con el exterminio de los animales que nos acompañan y el abuso extractivo de minerales que cada día deforman al planeta. No nos inmutamos a estos eventos, somos hijos de un Estadopreciado de paternalismo, funcionalidad e indolencia²¹.

De igual manera, una categoría que le da sentido a las comunidades culturalmente diversas es la lengua vernácula cuya apropiación salir del entorno más íntimo de las familias y sus colectivos de idiosincrasia para ser escuchada en el aula con vehemencia y transparencia. Es necesario igualmente consensuar entre lo occidental y lo ancestral la codificación de los objetos del entorno, nominalizándolos en fonemas y grafemas, es decir, en relacionar lo dicho con lo escrito, generando entonces un pensamiento científico desde un oído docente que lo hace conocimiento con espíritu didáctico. Esta perspectiva lleva a pensar que el ejercicio docente lleva implícito la reivindicación de la lengua en estas poblaciones mayormente melanínicas²².

¹⁹ Daniel Garcés Aragón. La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000. Bogotá, D.C.: Editorial CTP Proyección S.A.S. 80.

²⁰ Amín Maalouf. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial, 1999. 87

²¹ Luis Alfredo González Monroy, Aquiles Trespalacio Navarro y Simón José Esmeral Ariza. *Territorios anfíbios del Caribe colombiano. Construcción de un currículo intercultural a partir de la representaciones riberanas*. Editorial Unimagdalena. (2022). 33.

²² Término referido a la melanina, sustancia que le da color a la piel, el cabello y al iris de los ojos

Por lo tanto, las voces de la comunidad se erigen como autoridad relevante al involucrarse dentro de las razones sustentables de la puesta en escena de la oralidad, como estrategia didáctica que pretende fortalecer el mundo de representaciones de las culturas negras. En ese mismo hilo conductor, es necesario aclarar que la oralidad ejerce el control y la propuesta curricular que soporta el enfoque metodológico de la atención e intervención de las necesidades de aprendizajes en los niños. Pero, esto implica aún tener en cuenta lo que evidencia desde lo social y lo cultural del contexto. Por ejemplo, pensamientos y acciones excluyentes muy propio dentro de una comunidad frente a la presencia de etnia y asentamientos culturales. En la escuela es frecuente la práctica del racismo²³ que toma de manera simulada una institucionalización que se expande en un imaginario colectivo, haciéndose natural y perpetuo.

Por lo tanto, las costumbres y tradiciones de una comunidad negra se caracterizan, a partir del registro oral, y ha sido éste, su principal herramienta de herencia entre una generación a otra. No obstante, la modernidad y el uso de redes sociales que las impactan. Estos nuevos fenómenos socioculturales llevan en ocasiones a negar la identidad propia. Situación que lleva a emplear la oralidad como una estrategia didáctica, que potencia el encuentro y el reencuentro con ellos mismos en sus territorios de vida, esta ha de ser reconocida, valorada e incluida en el horizonte misional del área curricular denominada: lenguaje y lenguas castellana y vernácula para una escuela pensada con enfoque intercultural.

En este orden de ideas, la anterior reflexión lleva a afirmar que el estudiante se constituye en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En la cual, sus realidades, expectativas y necesidades en el ámbito de la tradición oral heredada de una generación a otra, encuentran una oportunidad a través de una dinámica relacional dentro del contexto de aprendizaje²⁴, el cual, surge de sus experiencias y sentimientos, en la realidad pragmática es un ir más allá de lo planteado por el currículo oficial. En esta coyuntura, estos saberes adquieren sentido y significado bajo la figura de la escuela, la cual impulsa una primera escritura surgida de documentos que relatan las vivencias y fiestas que simbolizan en sus actividades extracurriculares desde una mirada intercultural²⁵ que permita fortalecer lo local e incluir las manifestaciones foráneas, que permitan un diálogo entre los integrantes de una nueva sociedad con una riqueza inmaterial propia en esta aldea global.

Ahora, cuando el maestro se encuentra en el acto pedagógico, es común observar que sus estudiantes por lo general desarrollan más la habilidad oral y visual. Regularmente, estas dos habilidades son poco usadas por los docentes en el aula. En algunas ocasiones, se desaprovecha el potencial que podrían aportar estos en la construcción significativa de aprendizaje. Es por ello, que se pone de manifiesto la oralidad como la habilidad inhibida, coartada y subestimada en las propuestas de estrategias didácticas de los

²³ Edisson Díaz Sánchez. (2016). *Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos*. [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás]. Bogotá. D.C. 2016. 31.

²⁴ Sergio Toro Arévalo, S. Conocimiento y motricidad humana, aproximación y desafíos. *Revista pensamiento educativo*, V. 38, pp. 62-74. (2006). 63.

²⁵ González, Trespalacio y Esmeral. *Op cit.* (2022). 57.

maestros. En este sentido, pensar que el niño es un actor silencioso no es plausible en estos tiempos, tampoco se puede afirmar que es un suceso no curricular²⁶, por el contrario, el hecho de tener alumnos capaces de alzar su voz para presentar saberes propios viene adquiriendo valor para la identidad y la autonomía de las comunidades. Un aspecto relevante en el desarrollo efectivo de un currículo intercultural es el apoyo de la familia y las personas de la comunidad que el niño frecuenta. Este último, requiere procesos de aprendizaje enfocados en el estilo de vida de su entorno. Los saberes propios circulan entre los sucesos cotidianos de la comunidad y el actuar de los docentes en el escenario formativo.

De otra parte, al reflexionar alrededor del rol del maestro y sus responsabilidades en gestión de aula, necesitaríamos poner de manifiesto el conjunto de problemáticas coexistentes de las contradicciones pedagógicas y epistémicas a la hora de la puesta en escena de sus prácticas de aula. El maestro se mueve en medio de la normatividad, se ilusiona con sus propias ideologías y se confronta con las realidades del contexto. En el escenario normativo, el maestro ha de mostrar la legitimidad de sus planeaciones de clases, a partir de los referentes de calidad y las instrucciones propias que regulan el proceso de enseñanza aprendizaje desde la política de los lineamientos curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, para edificar una identidad propia mediada por un currículo intercultural es necesario no obviar el contexto institucional, social y comunitario, las características de la población negra, la historia de la comunidad sujeta de acción, la cultura de los estudiantes, sus individualidades y necesidades. Para el logro de lo expuesto, se sugiere actuar desde el diálogo de saberes en donde lo conversado se realice en igualdad de condiciones, el respeto por las lógicas diferentes y en una actitud de comprensión mutua²⁷.

4 RASGOS EMERGENTES DE LA PROPUESTA

Las pinceladas curriculares trazadas en la comunidad negra palenquera de Palos Prieto-Magdalena, tuvieron como apoyo metodológico la etnografía doblemente reflexiva²⁸ en la cual maestros investigadores, padres de familia y fuerzas vivas comunitarias, se reunieron en espacios de disertación, en los cuales, no hubo jerarquías de dignidad, género, edad, creencias, oficio y/o procedencia. Las voces fueron alzándose de manera paulatina e hilando una narrativa alrededor de los saberes locales, como insumo surtido de estos encuentros convocados en primera instancia por la escuela.

Este ejercicio de diálogo recíproco se protocolizó en hojas en blanco que se iban numerando a medida que la escritura manual crecía. El siguiente hecho realizado fue la interpretación de la información

²⁶ Sandra Patricia. Niño González. *La Oralidad: una habilidad para promover en el aula de clase*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Bogotá, D. C, Colombia. (2018). 16.

²⁷ *Ibid.* 124. Leila María Villamil Rojas, y Liliana Esther Villafañá Ariza.

²⁸ Günter Dietz., Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Universidad Veracruzana de México. *Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR. Volumen 6. Número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.* 2011.

recogida, que tuvo como procedimiento dividir mediante tres líneas cada hoja del protocolo levantado, numerando además cada uno de sus renglones. Se nombró a dos personas, un maestro y un miembro de la comunidad que supiera leer para hacer la interpretación que daría lugar a una propuesta emergente que impactaría el currículo escolar del territorio donde la escuela hace injerencia.

La exégesis del pensamiento de esta comunidad negra de vocación agrícola libró expectativas alrededor de la práctica docente frente a la puesta en escena de un currículo intercultural. Los participantes piensan que el punto de partida para reivindicar su identidad particular lo constituye la catedra afrocolombiana, sin pretender afincar el pasado para no caer en identidades cerradas y fundamentalismos que no favorecen la interdependencia cultural²⁹ de esta población.

Igualmente, se hace apertura a un diálogo de saberes y conocimientos en el currículo establecido en la escuela. Se pretende darle espacio en los distintos planes de estudios a las realidades nominales del entorno, dándoles un peso considerable en el presupuesto formativo de las nuevas generaciones desde la práctica pedagógica con enfoque intercultural. Entre otras representaciones para las distintas disciplinas del conocimiento humano establecido en una localidad, se pueden abordar los accidentes geográficos, las plantas medicinales, las distintas maneras de medida y peso, las palabras pronunciadas en lengua vernácula hechas grafías y el constructo espiritual que surge de entenderse seres no perfectos.

Otro aspecto fundamental, en el diseño de un currículo intercultural es la apropiación de las tecnologías de la información, puesto que con ellas, se pueden elaborar narrativas digitales que den cuenta en un futuro no lejano a los niños y niñas del patrimonio cultural que esta generación en consulta posee y aspirar a salvaguardar, cantos, cuentos, poesía y coplas que registran eventos de unas realidades cambiantes por la homogenización a la que está sometiendo a la humanidad por la industrialización de todo lo existente en el planeta.

Lo anterior lleva a pensar que, se hace necesario iniciar prospectos alrededor de planes de vida, donde los estudiantes se empoderen de su origen e identidad, valorando su patrimonio cultural y su ancestralidad a partir de árboles genealógicos que muestran las distintas mixturas identitarias que llevan en su sangre. Es decir, se hace reconocimiento a una idiosincrasia propia e identificándose con un territorio, una cosmogonía y un acervo lingüístico autóctono que no es repetible con la comunidad vecina más cercana. En este sentido, los principios axiológicos se edifican desde el respeto por el otro, la tolerancia en el estar juntos y la solidaridad por el que se encuentra en dificultades. Todo esto cuando en la escuela converge una multiculturalidad que aprende a entenderse también como intercultural.

Pero también, un currículo intercultural convoca en las poblaciones negras, desde la afirmación que fueron palenques y espacios de cimarronaje, reescribir la memoria sociohistórica, que de cuenta de esos adalides que colonizaron el territorio y concibieron agradecimientos a las fuerzas superiores que les promovió su arraigo a la tierra donde fundaron familia y planearon buen vivir en la confianza de envejecer

²⁹ Cfr. ²⁹ Iván Manuel Sánchez Fontalvo. 2017. 49.

en tranquilidad. Esta última virtud conlleva a pensar que existe una sabiduría que se hace necesario aprovechar y dignificar, puesto que, con ella, la diversidad cultural en Colombia ha logrado establecerse como principios de colombianidad y patriotismo en una tierra fértil donde sus habitantes son felices a pesar de sus dificultades.

5 DISCUSIÓN

El currículo intercultural trazado en la comunidad de Palos Prieto-Magdalena se plantea como un ejercicio de aproximación a la reivindicación de las comunidades negras del Caribe colombiano a través del currículo, en este caso desde la perspectiva intercultural. Bajo el principio de transferibilidad, no se descarta las perspectivas de las comunidades de ascendencia afro del Pacífico, de los raizales y de todas aquellas asentadas en la geografía escabrosa del país.

El currículo intercultural libra una lucha desigual frente al oficial. Se hace necesario seguir proponiendo salidas pedagógicas desde las distintas comunidades culturalmente diversas en el rescate de identidades y mundos de representaciones propios que tejen vidas en plenitud y goce desde el territorio autóctono y la idiosincrasia que esta impronta en sus pobladores. Un determinante para su apropiación son los llamados Proyectos Educativos Institucionales fijados como ruta administrativa de la escuela. Para los procesos con sentido intercultural, se plantean como comunitarios, pero desde las comunidades negras del norte del departamento del Valle de Cauca se empiezan a vislumbrar y a nombrar además de comunitarios, afros. Y se podría pensar en empezar a hablar de Proyectos Comunitarios Negros-PEN.

De la experiencia de los departamentos del Valle del Cauca y Magdalena, se aprecia que los monocultivos se constituyen en una talanquera para reivindicar las vocaciones agrícolas innatas resquebrajándose la soberanía alimentaria, puesto que, el pancoger se debilita por el consumo de productos refinados. En estos escenarios industriales nublan las expectativas de la juventud campesina, indígena y negra de hacer realidad lo que sus abuelos les narran, optan por buscar aprendizajes que generen empleabilidad y subalternización social. De otra parte, se concibe para las comunidades culturalmente diversas el currículo intercultural como un símil de plan de vida. Lo urgente es que la denominada educación propia, abra espacios para que este se nutra de sus perspectivas de crianza y formación concebidos para sus comunidades en sus planes de vida.

En las distintas comunidades del territorio colombiano, se viene presentando un fenómeno de migración como resultados del conflicto armado, tanto de nacionales como de extranjeros, esta situación conlleva a la llegada de nuevas perspectivas socioculturales e identitarias que influyen en las actividades pedagógicas y didácticas desarrolladas en las escuelas. En este aspecto, las comunidades con identidad propia empoderada han de tener cuidado para no claudicar el constructo curricular propuesto desde la metodología de la doble reflexión referida en la presente comunicación.

Finalmente, en el plan de gobierno del actual presidente de Colombia, se propugna por el respeto por el agua, la diversidad cultural, la revitalización de las economías locales y la adaptación al cambio climático. Elementos que se constituyen en una estructura curricular, visualizada como política pública de educación. Lo anterior, lleva a reflexionar en la localización de las comunidades negras, observándose que estas en su mayoría se ubican en espacios donde la biodiversidad está en riesgo. Por lo tanto, el currículo intercultural ha de tener esta categoría del orden transcendental como bucle de inicio de la espiral dialéctica en la intervención científica que se realice en *in situ*. Es decir, no basta con la doble reflexividad para trazar un currículo para comunidades particulares. Se hace necesario entonces un *feedback* continuo para evaluar el proceso y en consecuencia proceder con la participación de las comunidades demandantes.

En consecuencia, el currículo intercultural dibujado para una comunidad negra, ubicada en cualquier escenario local ha de generar en sus miembros, la motivación de acercarse a la escuela., para construir en conjunto el futuro de sus hijos sin obviar las innovaciones tecnológicas que emergen en la cotidianidad de la sociedad. Lo cierto, es entender que la única alternativa para no perder lo propio es negociar con lo externo en el híbrido localidad-globalidad. En este sentido, el porcentaje a condescender depende de las aspiraciones de los padres de familia, líderes y fuerzas vivas de los contextos. El papel de los maestros en este ejercicio dialéctico es el de hacer de lápiz que, es llevado de manera mágica para trazar los devenires de quienes lo empuñan.

REFERENCIAS

- Bonilla, Víctor D., Orlando Fals Borda, Gonzalo Castillo y Augusto Libreros. *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca, 1972.
- Aponte Rojas, Luis Alexander. *Identidad colombiana en Fernando González Ochoa*. Informe de Investigación. Universidad de San Buenaventura. Sede Bogotá. Facultad de filosofía. 2008. <https://bit.ly/3DfP1N5>
- Díaz Sánchez, Edisson. (2016). *Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos*. [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás]. Bogotá. D.C. 2016. 31. <https://bit.ly/3LZqiPo>
- Dietz, Günter. *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Universidad Veracruzana de México. *Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR. Volumen 6. Número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red*. www.aibr.org, 2011.
- Esmeral Ariza, Simón José y Luis Alfredo González Monroy. *Criterios Dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe Colombiano*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres SAS, 2015.
- Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Garcés Aragón, Daniel. *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. Bogotá, D.C.: Editorial CTP Proyección S.A.S.
- García Deluque, Stefany. *Imaginario de Afrocolombianos que Hacen Parte de la Comunidad Escolar del Nivel de Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez*. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2017. <https://bit.ly/3xIMJiz>
- González Monroy, Luis Alfredo, Aquiles Trespalcio Navarro y Simón José Esmeral Ariza. *Territorios anfibios del Caribe colombiano. Construcción de un currículo intercultural a partir de la representaciones riberanas*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena. (2022). 33.
- González Monroy, Luis Alfredo; Leila María Villamil Rojas y Liliana Esther Villafañe Ariza. *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena, 2019.
- González Monroy, Luis Alfredo e Iván Manuel Sánchez Fontalvo. *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena, 2016.
- González Monroy, Luis Alfredo. "Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural". Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, Universidad del Magdalena, 2015.
- Lundgren, Ulf . *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata, 1997.
- Maalouf, Amín. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Niño González, Sandra Patricia. *La Oralidad: una habilidad para promover en el aula de clase*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Bogotá, D. C, Colombia. (2018). <https://bit.ly/3rprZj>
- Sánchez Fontalvo, Iván Manuel. *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2017.
- Pérez Ruiz., Ramón *Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada emic: realidades y desafíos*. Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*. (2016). <https://bit.ly/3BIpdqI>

Sacavino, Susana y Vera María Candau. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2015.

Toro Arévalo, Sergio. Conocimiento y motricidad humana, aproximación y desafíos. *Revista pensamiento educativo*, V. 38, pp. 62-74. (2006). <https://bit.ly/3Ebjlcd>

Tubino, Fidel. “Del interculturismo funcional al interculturalismo crítico” <https://bit.ly/3DeJZQX>, (s/f).

Villamil Rojas, Leila Milena y Liliana Esther Villafaña. “Sentidos y significados que atribuyen las comunidades afrocolombianas a la construcción de un currículo intercultural que afiance los saberes ancestrales en el Caribe colombiano”. Tesis de maestría en Educación-SUE-Caribe, Universidad del Magdalena, 2018.

Villaveces Cardoso, José Luis. Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. *Nómadas*. No, 17. (2002). <https://bit.ly/3RGlzEC>

Villoro, Luis. *Sobre la identidad de los pueblos. En Estado plural y pluralidad de las culturas*. Ciudad de México, México: UNAM, Paidós, 1998.