



Prácticas pedagógicas interculturales del docente para la inclusión en aulas afrocolombianas diversas

Maricel Carabalí Aponza

<https://orcid.org/0009-0002-6524-7656>

Institución Educativa Rosa Lía Mafía, Jamundí, Valle del Cauca, Colombia

carabaliaponzamaricel@gmail.com

Fecha de recepción: 14 de junio de 2026

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2026

Fecha de publicación: 31 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.59722/riic.v3i2.1241>

Cómo citar: Carabalí Aponza, M. (2026). Prácticas pedagógicas interculturales del docente para la inclusión en aulas afrocolombianas diversas. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUAIDA*, 3(2), 37–60. <https://doi.org/10.59722/riic.v3i2.1241>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las prácticas pedagógicas interculturales empleadas por el docente para lograr la inclusión en contextos diversos, entendiendo la labor como mediador que reconoce la diferencia cultural. En cuanto al método, la investigación tuvo un enfoque cualitativo, con una mirada crítica y cercana al territorio, y se desarrolló en tres instituciones educativas oficiales de Jamundí (Valle del Cauca), con la participación de 13 actores. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, mientras que la información recopilada se analiza en ATLAS.ti, versión 23, mediante codificación abierta, axial y selectiva, así como triangulación metodológica. Los resultados muestran que los docentes participantes realizan varias acciones: relacionan los contenidos con el territorio, integran el cuerpo y la oralidad como formas propias de aprender, revisan materiales que reproducen el racismo, corrigen comentarios discriminatorios y acompañan a los estudiantes frente al racismo estético; los cuales afectan significativamente la autoestima de los estudiantes; se evidenció además que estas prácticas dependen de la voluntad individual y se sostienen sin formación específica ni respaldo institucional, lo que genera desgaste emocional y profesional en el profesorado. De acuerdo con lo encontrado, la inclusión en contextos diversos requiere transitar de una interculturalidad funcional, que reconoce la diferencia sin alterar las jerarquías, hacia una interculturalidad crítica que resignifique la autoridad epistémica en el aula; el docente intercultural es, así, un mediador que reconoce el conocimiento propio y contribuye a fortalecer la identidad afrocolombiana.

Palabras clave:

educación inclusiva, educación intercultural, enseñanza primaria, identidad cultural, práctica pedagógica.



Teachers' Intercultural Pedagogical Practices for Inclusion in Diverse Afro-Colombian Classrooms

ABSTRACT

This article aims to analyze the intercultural pedagogical practices used by teachers to promote inclusion in diverse contexts, with teachers understood as mediators who recognize cultural differences. The study adopted a qualitative approach grounded in a critical, place-based perspective. It was conducted at three public educational institutions in Jamundí, Valle del Cauca, Colombia, and involved 13 participants. Data were collected through semistructured interviews, focus groups, and document analysis. The research instruments were validated through expert review, and the data were analyzed using ATLAS.ti, version 23, through open, axial, and selective coding, along with methodological triangulation. The findings show that the participating teachers implemented several practices: they connected curricular content to the local context; incorporated the body and oral traditions as culturally grounded ways of learning; reviewed materials that perpetuate racism; addressed discriminatory comments; and supported students in coping with aesthetic racism, which significantly affects their self-esteem. The findings also revealed that these practices depend largely on individual initiative and are sustained without specialized training or institutional support, resulting in emotional and professional strain among teachers. Based on the findings, inclusion in diverse contexts requires a transition from functional interculturality, which recognizes differences without challenging existing hierarchies, to critical interculturality, which redefines epistemic authority in the classroom. Thus, the intercultural teacher acts as a mediator who recognizes community-based knowledge and contributes to strengthening Afro-Colombian identity.

Keywords:

inclusive education; intercultural education; elementary education; cultural identity; pedagogical practice.

Práticas pedagógicas interculturais do professor para a inclusão em salas de aula afro-colombianas diversas

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas interculturais adotadas pelo professor para promover a inclusão em contextos diversos, compreendendo sua atuação como a de um mediador que reconhece as diferenças culturais. Quanto ao método, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com uma perspectiva crítica e próxima do território, e foi desenvolvida em três instituições públicas de ensino de Jamundí, no departamento de Valle del Cauca, com a participação de 13 atores sociais. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental. Os instrumentos foram validados por meio de avaliação de especialistas, enquanto as informações coletadas foram analisadas no software ATLAS.ti, versão 23, mediante os procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva, bem como de triangulação metodológica. Os resultados mostram que os professores participantes desenvolvem diversas ações: relacionam os conteúdos ao



território; integram o corpo e a oralidade como formas próprias de aprendizagem; revisam materiais que reproduzem o racismo; corrigem comentários discriminatórios; e acompanham os estudantes no enfrentamento do racismo estético, que afeta significativamente sua autoestima. Evidenciou-se, ainda, que essas práticas dependem da iniciativa individual e são realizadas sem formação específica nem apoio institucional, o que gera desgaste emocional e profissional entre os professores. Com base nos resultados, conclui-se que a inclusão em contextos diversos requer a transição de uma interculturalidade funcional, que reconhece as diferenças sem modificar as hierarquias, para uma interculturalidade crítica, capaz de ressignificar a autoridade epistêmica em sala de aula. Desse modo, o professor intercultural atua como mediador, reconhece os saberes próprios das comunidades e contribui para o fortalecimento da identidade afro-colombiana.

Palavras-chave:

educação inclusiva; educação intercultural; anos iniciais do ensino fundamental; identidade cultural; prática pedagógica.

Introducción

La educación en Colombia tiene una tensión estructural constante entre el mandato etnoeducativo y la visibilización en las prácticas pedagógicas diarias. En el municipio de Jamundí, ubicado en el departamento del Valle del Cauca, la población es mayoritariamente afrocolombiana (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018). Sin embargo, la etnoeducación suele abordarse desde una perspectiva folclorizada y fragmentada, reducida a celebraciones puntuales que no se articulan sistemáticamente con el currículo, pese a la existencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Colombia, Congreso de la República, 1993; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Aunque estudios previos han documentado la etnoeducación afrocolombiana desde el currículo, la política pública o la identidad territorial, se conoce poco sobre lo que efectivamente hace el docente en el aula para mediar esa inclusión desde su práctica cotidiana. Ese vacío empírico justifica el objetivo de este artículo: analizar las prácticas pedagógicas interculturales que despliega el docente de primaria para construir inclusión en aulas afrocolombianas diversas, comprendiéndolo como un actor que puede producir, reproducir o transformar las jerarquías del conocimiento en el aula.

Walsh (2009) diferencia la interculturalidad crítica de las formas en las que se celebra la diversidad sin cambios en la estructura que produce desigualdad. Desde esta óptica, la inclusión no se reduce a la convivencia armónica ni a la inclusión decorativa de contenidos



culturales, sino que demanda valorar los saberes afrocolombianos como conocimiento legítimo que el docente intercultural debe administrar dentro del acto pedagógico.

Según Quijano (2014), es importante comprender la colonialidad del poder como el eje histórico que ordena las razas, el conocimiento y la autoridad en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, el aula de Jamundí no es un espacio neutro de transmisión cultural, sino un territorio pedagógico donde persisten jerarquías epistémicas que afectan la identidad afrocolombiana: la inclusión no es un asunto de buena voluntad, sino una problemática que exige legitimar los saberes e intervenir sobre una estructura histórica de poder.

Como lo plantea Santos (2010), las epistemologías del sur responden a la exclusión organizada de los conocimientos producidos por sujetos relegados históricamente. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un lugar de justicia cognitiva cuando dialoga con las memorias y los saberes orales comunitarios afrocolombianos, sin tratar esa cultura como un dato exótico.

Al respecto, Tubino (2015) advierte que la interculturalidad crítica demanda justicia cognitiva y la revisión de los elementos que sostienen el diálogo entre culturas. Las prácticas inclusivas del docente deben, así, devolver la autoridad epistémica al aula, más allá de la intención declarada: la inclusión deja de ser un gesto de tolerancia para convertirse en una transformación de las relaciones de poder que cuestione y desarticule las jerarquías existentes y valora el contexto intercultural en el que está inmerso.

Mato (2018) muestra que las políticas interculturales latinoamericanas pueden derivar en una inclusión subordinada cuando no se transforman las instituciones ni los currículos. En coherencia con esto, este artículo diferencia la presencia formal de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de las transformaciones efectivas que deben producirse en la práctica pedagógica, más allá de lo que la norma institucional declare. Castillo Guzmán (2021) lo confirma al analizar la política cultural detrás de la etnoeducación en Colombia.



Desde esta lógica, Freire (1970) situó la educación liberadora en el diálogo crítico, donde los sujetos comprenden el mundo antes de leer la palabra. La inclusión demanda, así, reconocer la experiencia afrocolombiana infantil como punto de partida de la práctica pedagógica y no como un obstáculo por corregir: el maestro inclusivo no deposita contenidos, sino que dialoga con los saberes que el alumno trae de su territorio y su familia.

En efecto, Gay (2010) muestra que la enseñanza cultural responde a una mediación deliberada del docente, que convierte la cultura en un recurso pedagógico valioso para el aula. La inclusión, así entendida, no es una sensibilidad ocasional, sino una competencia profesional que organiza —y no improvisa— memorias, lenguajes y experiencias familiares afrocolombianas junto con el currículo escolar, de modo que las prácticas de los maestros de Jamundí sean ejercicios intencionados y no actividades aisladas y meramente conmemorativas.

Asimismo, Hooks (2021) defiende que la educación es una práctica de libertad, permeada por el amor, el cuidado y el reconocimiento étnico de los sujetos. Desde esta lectura, la inclusión real articula la dimensión cognitiva con la afectiva: el docente que incluye mantiene un vínculo de cuidado, protege la autoestima del estudiante frente al racismo y conecta así la práctica pedagógica intercultural con el bienestar emocional, sin separar el saber del afecto.

Dietz (2013) propone una gramática de la diversidad que articula la interculturalidad con la comunidad y con los saberes, haceres y poderes propios de la educación, desplazando la mirada de una escuela que organiza las diferencias hacia una que negocia esos saberes y reconoce la autoridad comunitaria afrocolombiana. La inclusión, así entendida, exige resignificar lo propio y lo ajeno en el aula.

Caicedo Ortiz (2013) desarrolla la pedagogía de lo negro como horizonte educativo orientado al buen vivir, la memoria y la afirmación afrocolombiana. Desde este aporte, la educación se comprende como un proyecto que resignifica y dignifica los saberes propios de las comunidades, y no como una obligación normativa; la inclusión deja de hacerse por



cumplir para convertirse en una apuesta política de reconocimiento.

De igual manera, García-Rincón (2020) reconstruye el pensamiento educativo afrocolombiano como una tradición de conocimientos autónoma, ligada a la oralidad, la ancestralidad y la resistencia, que no depende de teorías externas y debe leerse desde una genealogía propia. Desde esta perspectiva, la inclusión intercultural resulta fundamental para recuperar los saberes pedagógicos invisibilizados por la escuela hegemónica. Se reconoce, por tanto, al docente como heredero y mediador de una tradición educativa propia, cuya práctica puede contribuir a cuestionar las jerarquías de poder reproducidas históricamente. Arcos Rivas (2021) confirma que esa herencia es una tensión que sigue viva en la experiencia afrodescendiente contemporánea.

Ocoró Loango (2021) explica que el racismo epistémico es un privilegio que define qué conocimientos circulan y cuáles son deslegitimados; la invisibilización de los saberes afrocolombianos es, así, un problema estructural evidenciado en el currículo y no solo una omisión didáctica. La inclusión exige que el maestro confronte esa jerarquía del conocimiento desde sus decisiones cotidianas. Restrepo (2013) lo confirma al analizar la etnización de la negritud como el proceso histórico que definió qué comunidades quedaron fuera del currículo.

En diálogo con ellos, Campos (2023) revisa la investigación sobre afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas en Colombia, y advierte que la mayoría de los estudios privilegia las normas curriculares o comunitarias, dejando pendientes investigaciones situadas que documenten cómo los docentes incorporan esa afrocolombianidad en su cotidianidad y sus planes de aula. Este vacío justifica el presente estudio cuyo propósito es comprender al docente como agente de inclusión mediante prácticas pedagógicas que aporten fundamentos teóricos y prácticos al fortalecimiento de la educación afrocolombiana.

Pineda Olaya y Arboleda Riascos (2025) analizan el rol de la escuela en el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana y la autoestima cultural. En esa línea, Asprilla Mosquera (2022) refuerza una pedagogía situada en el territorio y vinculada con la ancestralidad;



Mena García (2011) muestra que la escuela puede fortalecer o debilitar esa identidad según cómo incorpora la memoria y los saberes propios; y Álvarez-Ossa et al. (2025) proponen un modelo de prácticas interculturales orientado a la ciudadanía. La inclusión, en suma, no es neutra: produce efectos sobre el reconocimiento de la identidad cultural y el bienestar socioemocional. En el contexto específico de Jamundí, Castillo Cortez y Arias Zúñiga (2021) documentaron estrategias etnoeducativas para el fortalecimiento identitario de estudiantes de primaria que confirman la pertinencia de esta línea de indagación. Este artículo se enmarca en una investigación doctoral más amplia y se centra en interpretar lo que el maestro hace, las tensiones que enfrenta y las condiciones que sostienen o limitan su labor inclusiva en el aula.

Materiales y métodos

El trabajo de investigación se sustenta en una tríada epistémica consistente: paradigma histórico-interpretativo, enfoque cualitativo y orientación crítico-decolonial de alcance situado y contextual. Esta selección no es aleatoria, sino que obedece al objeto de estudio, pues las prácticas pedagógicas interculturales son fenómenos reales y sociales que deben comprenderse con profundidad interpretativa más que mediante la medición estadística. La visión epistemológica empleada está en correspondencia con los principios de la investigación educativa cualitativa propuesta por Vélez (2014).

El trabajo de campo se realizó de manera presencial durante cinco meses, de octubre de 2025 a febrero de 2026, en tres instituciones educativas oficiales del municipio de Jamundí: Institución Educativa Sixto María Rojas, Institución Educativa Rosa Lía Mafla e Institución Educativa Farallones de Jamundí. En el estudio participaron trece actores elegidos de forma intencional: cinco maestros de educación primaria, cinco sabedores ancestrales y tres familias afrocolombianas. Este artículo pone el acento en el análisis de las voces de los cinco docentes, mientras que las familias, sabedores y documentos institucionales funcionan como fuentes de contraste y contextualización.

Los criterios de inclusión fueron: para los docentes, pertenecer a una institución educativa





oficial, trabajar en educación primaria y tener experiencia directa en prácticas interculturales o con población afrocolombiana; para los sabedores, el reconocimiento comunitario y su relación con las prácticas culturales afrocolombianas; y para las familias, su vínculo con estudiantes de primaria y con comunidades afrocolombianas. La participación fue voluntaria; se excluyeron los sujetos sin consentimiento, sin relación directa con el fenómeno o que no completaron el proceso.

Las técnicas de recolección fueron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Las 13 entrevistas tuvieron una duración promedio de 60 minutos, y se complementaron con 10 grupos focales de perfiles diferenciados (familias, docentes y grupos mixtos), con una duración promedio de 90 minutos. El corpus documental estuvo conformado por 15 documentos, entre los que se encuentran tres PEI, normas nacionales, guías pedagógicas socioemocionales del MEN, mallas curriculares y lineamientos de UNICEF.

Los instrumentos correspondieron a guías de entrevista para docentes, familias y sabedores, guiones de grupo focal y protocolo de análisis documental. Se validaron mediante juicio de tres expertos con grado de doctor, quienes evaluaron claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, validez, triangulación, organización y profundidad. Un pilotaje previo con participantes de perfiles similares permitió redefinir ítems y ajustar la secuencia de preguntas, sin alterar la arquitectura temática del estudio.

El análisis se apoyó en ATLAS.ti versión 23 como herramienta de ordenación y no como método. Se procedió con una codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2008), articulados con el análisis de dominios de Spradley (1979) y la comparación constante propuesta por Glaser y Strauss (1967).

La saturación se alcanzó cuando las entrevistas comenzaron a reiterar sentidos sobre currículo, identidad, territorio, racismo, emociones y mediación docente. El proceso se documentó mediante la matriz categorial, la comparación entre fuentes y la revisión de las relaciones semánticas.





El rigor cualitativo se respalda por medio de la triangulación de técnicas y fuentes (véase Tabla 1), la descripción del contexto, el contraste entre entrevistas, grupos focales y documentos institucionales, y la revisión de las decisiones analíticas. La credibilidad se fortalece por la convergencia de fuentes; la transferibilidad se apoyó en la descripción situada de Jamundí y las instituciones participantes; y la confirmabilidad queda respaldada por el registro de categorías, códigos y decisiones interpretativas. Se adopta también una postura reflexiva frente a la cercanía de la autora al contexto escolar, entendiendo que esa cercanía aporta comprensión situada, pero exige contraste permanente de fuentes.

En términos éticos, se obtuvo el consentimiento informado diferenciado de docentes, familias y sabedores ancestrales, así como la autorización para grabar los audios. Se garantizó la participación voluntaria, se asignaron códigos anónimos y se mantuvo la confidencialidad de las grabaciones, las transcripciones y la información recopilada.

La atención a los saberes comunitarios compartidos por los sabedores ancestrales se orientó, por analogía, según los principios CARE de gobernanza de datos, formulados originalmente para pueblos indígenas (Carroll et al., 2020), en tanto ofrecen un marco pertinente para la gestión ética de conocimientos colectivos y ancestrales en comunidades afrodescendientes.

El estudio no cuenta con un código formal de aprobación emitido por un comité de ética; no obstante, se desarrolló conforme a los protocolos institucionales de la Universidad de Panamá y a los principios éticos aplicables a la investigación cualitativa. Los datos se guardan durante al menos cinco años, no se reporta financiamiento externo y la autora declara que no tiene conflictos de interés.


Tabla 1
Matriz de triangulación metodológica

Fuente	Técnica	Categoría / foco	Tipo de contraste
Docentes de primaria (n = 5)	Entrevista semiestructurada y grupo focal	Prácticas pedagógicas interculturales del docente y mediación ante el racismo	Convergencia
Familias afrocolombianas (n = 3)	Grupo focal	Continuidades entre escuela, hogar y territorio	Complementariedad
Sabedores ancestrales (n = 5)	Entrevista semiestructurada	Saberes comunitarios que la escuela puede integrar	Confirmación cultural
Proyectos Educativos Institucionales y documentos escolares	Análisis documental	Discurso institucional versus práctica de aula	Contraste

Nota. Con base en Denzin (2017) y Lincoln y Guba (1985), la triangulación cruzó fuentes, técnicas y categorías para robustecer la credibilidad y la confirmabilidad del estudio.

Esta matriz evidencia que la credibilidad del estudio no descansa en una sola fuente, sino en la convergencia intencionada de las voces docentes, familiares, comunitarias e institucionales sobre un mismo fenómeno: la mediación intercultural del docente ante el racismo escolar.

Resultados

El análisis de las entrevistas semiestructuradas mostró que la inclusión de la identidad afrocolombiana en el aula no es espontánea, sino el resultado de prácticas pedagógicas que los maestros desarrollan con intención cultural. Los hallazgos se agrupan en tres ejes interdependientes: las pedagogías de afirmación identitaria, las prácticas de mediación ante el racismo y las lecturas de los docentes sobre el bienestar emocional de los estudiantes. La Tabla 2 presenta el análisis de dominios de Spradley (1979) aplicado a la Categoría 2 de la investigación, adaptado a las voces de los cinco docentes participantes.


Tabla 2

Análisis de dominios de Spradley, Categoría 2: Mediación identitario-emocional afrocolombiana (prácticas del docente)

Término inclusivo	Relación semántica	Términos incluidos	Evidencia / criterio
Mediación Identitario-Emocional Afrocolombiana	es un elemento constitutivo de	Tecnologías afectivas afrocolombianas: oralidad, ritualidad y memoria colectiva	Testimonios docentes sobre acompañamiento corporal, diálogo y palabra cercana
Mediación Identitario-Emocional Afrocolombiana	se expresa mediante	Revisión crítica de materiales pedagógicos racistas	Reconocimiento de imágenes, textos o silencios que subalternizan lo afrodescendiente
Mediación Identitario-Emocional Afrocolombiana	se expresa mediante	Confrontación de discursos discriminatorios naturalizados	Intervención docente ante burlas, prejuicios o comentarios racistas
Mediación Identitario-Emocional Afrocolombiana	se tensiona por	Ausencia de protocolos formales y formación docente antirracista	Relatos sobre intuición, desgaste y falta de respaldo institucional
Mediación Identitario-Emocional Afrocolombiana	se tensiona por	Programas socioemocionales descontextualizados	Necesidad de articular emoción, territorio, memoria e identidad

Nota. Adaptación del análisis de dominios de Spradley (1979) a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes.

La tabla anterior es una adaptación a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los cinco docentes participantes; se descartan los términos exclusivos de familias y sabedores ancestrales. Estructuralmente, la mediación identitario-emocional que



resulta de las prácticas docentes ante el racismo escolar opera mediante tecnologías afectivas afrocolombianas (oralidad, ritualidad, memoria colectiva) que los profesores elaboran intuitivamente, ante la carencia de protocolos formales de atención al daño racial y de formación docente específica en pedagogía antirracista. Los programas socioemocionales estandarizados desconocen la especificidad cultural del cuidado afrodescendiente.

Una de las tensiones identificadas se relaciona con el material didáctico, el cual puede convertirse en objeto de disputa. Los docentes utilizan materiales que representan a personajes de ascendencia africana con el propósito de propiciar experiencias de aprendizaje culturalmente significativas. Un profesor manifiesta que, cuando enseña español, utiliza textos como base de una inclusión que no se limita al tratamiento folclórico, a la decoración ni a la búsqueda de un efecto llamativo, sino que se orienta al reconocimiento de la cultura afrocolombiana.

La expresión corporal constituye un recurso pedagógico relevante. Las danzas tradicionales, como el currulao, el bunde y la juga, trascienden las actividades aisladas de la práctica escolar, pues los docentes las consideran contenidos legítimos que pueden integrarse transversalmente. Un profesor relató que, en sus clases de educación física, incorpora danzas tradicionales como la juga y el currulao junto con otras actividades deportivas, y que los estudiantes aprenden con ellas los pasos, el significado cultural y el respeto ritual asociados a esta expresión corporal (Docente 5, entrevista). Este testimonio ilustra la categoría de tecnologías afectivas afrocolombianas identificada en la Tabla 2: el cuerpo, en estas prácticas, funciona como una pedagogía de pertenencia que posibilita vivir y expresar la identidad cultural de forma lúdica y corporal.

Contextualizar el currículo desde el territorio es una práctica que los docentes describen con detalle: abordan la historia de la resistencia cimarrona en ciencias sociales, promueven que los estudiantes indaguen su genealogía familiar y sus memorias de migración, e invitan a personajes de la comunidad a compartir sus historias. Reconocen así los saberes previos que la escuela suele ignorar, y convierten esa diferencia cultural en un punto de partida del aprendizaje, no en un obstáculo por corregir.



Los docentes identifican también un hallazgo significativo: algunos estudiantes afrocolombianos manifiestan rechazo o vergüenza hacia su propia identidad racial. Se observa que buscan alisarse el cabello, evitar actividades culturales y distanciarse de sus compañeros afrodescendientes. Los maestros leen esos comportamientos como una muestra de malestar identitario emocional que necesita intervención pedagógica específica. Estas lecturas hacen evidente una situación que requiere atención pedagógica: un primer paso de la práctica inclusiva es no ignorar el daño que produce la estética eurocéntrica en el aula.

Estas dificultades relacionadas con el currículo estandarizado evidencian que las iniciativas docentes requieren respaldo institucional para garantizar su continuidad y sostenibilidad. Un sabedor señala la necesidad de que se cumpla la normativa vigente y de que los propios docentes se apropien de la construcción del currículo de la cátedra de estudios afrocolombianos en las escuelas (Sabor 5, entrevista). Este testimonio comunitario evidencia que la inclusión no depende exclusivamente de la iniciativa docente, sino también de condiciones institucionales sostenidas.

Para mediar los conflictos, los docentes desarrollan lo que el estudio denomina tecnologías afectivas, como el diálogo tranquilo, la palabra cercana y el acompañamiento. En el testimonio de la Docente 5 se señala que la primera respuesta ante un conflicto emocional es el acompañamiento físico y silencioso al estudiante, evitando dejarlo solo hasta que logre calmarse, y que solo después de ese proceso de contención inicia el diálogo verbal (Docente 5, entrevista). Este relato ejemplifica la categoría de mediación identitario-emocional (Tabla 2): en estas aulas, la inclusión emocional se configura como una práctica intuitiva y profundamente comprometida que suele invisibilizarse, pero que debe ser reconocida.

Los textos escolares también son revisados críticamente. Los docentes identifican ilustraciones donde los afrodescendientes aparecen en posición subalterna, y las modifican, complementan o rechazan, construyendo recursos propios con representaciones dignas. Esta revisión constituye una forma de resistencia pedagógica que protege a los estudiantes



de imágenes que devalúan y sostienen el racismo estructural: la revisión crítica de los materiales escolares constituye una práctica pedagógica inclusiva, pues permite cuestionar las representaciones presentadas como neutrales.

Intervenir ante el racismo entre colegas constituye una de las prácticas más difíciles de sostener: algunos docentes participantes describieron que actúan cuando escuchan a compañeros expresar prejuicios o tratos discriminatorios, lo que muestra que estas tensiones institucionales también afectan a los estudiantes, incluso desde el propio cuerpo docente.

El cabello afro concentra muchas de las agresiones que se presentan en el aula. En la entrevista, un docente manifiesta lo siguiente:

Cuando un estudiante llegó a llorar porque le habían dicho que su cabello afro era feo, no solamente lo consolé. Le hablé sobre la belleza del cabello afro, le conté sobre Ángela Davis y la importancia política del cabello afro (Docente 5, entrevista).

Esta intervención confirma, de nuevo, la tensión identificada entre la ausencia de protocolos formales y la respuesta intuitiva del docente: así, la intervención docente pone en cuestión el racismo estético y ratifica la diversidad corporal afrodescendiente.

El cuerpo del estudiante afrocolombiano adquiere un papel importante en estas prácticas, y el docente aprende a defender y valorar esta diversidad. Una familia señaló que, cuando la escuela abre espacios culturales, las niñas muestran mayor tranquilidad, confianza y disposición hacia el aprendizaje, y se sienten orgullosas al participar en las actividades culturales (Familia 2, grupo focal). El reconocimiento cultural y el bienestar no son dimensiones separadas, sino complementarias y se alimentan mutuamente.

El estudiante con una identidad fortalecida enfrenta la discriminación de otra manera: mantiene su dignidad ante las agresiones racistas sin interiorizar esa devaluación, lo cual no implica insensibilidad. Los docentes leen este proceso como el desarrollo de la capacidad de valorarse a sí mismos, mediante la cual el estudiante reconoce esos



comentarios racistas como un problema del agresor y no como una verdad sobre sí mismo. La inclusión, en ese sentido, fortalece la capacidad de afrontamiento.

Sin embargo, los propios docentes reconocen que carecen de formación específica: sostienen sus prácticas desde la intuición y la experiencia, sin conocer marcos formales de educación socioemocional contextualizada. Esa ausencia los lleva a asumir cargas emocionales para las que no están preparados, lo que demanda una formación específica, continua y culturalmente pertinente, que las secretarías de educación deberían abordar como responsabilidad institucional.

Discusión

Los resultados de este estudio coinciden con la propuesta de Walsh (2009) de que la interculturalidad crítica no es nombrar la diversidad dentro de la escuela, sino transformar la forma en la que circula el conocimiento en ella. En Jamundí, las prácticas de oralidad, territorio, memoria, cuerpo y las expresiones culturales afrocolombianas demuestran que la cultura no es solo un complemento de las clases, sino una fuente real de aprendizaje. Sin embargo, los resultados también evidencian una tensión importante: muchas de estas prácticas dependen más de la iniciativa personal de algunos profesores que de una política duradera de la institución.

Por otra parte, Tubino (2015) plantea que la justicia intercultural no es un reconocimiento formal de la diferencia, sino que implica una transformación de las relaciones de poder que atraviesan la vida escolar. Los resultados de este estudio hacen posible observar esta idea en las prácticas concretas de los maestros de la escuela primaria: selección de materiales, revisión de contenidos, confrontación de comentarios racistas, incorporación de la memoria de la comunidad, apertura de espacios para la participación de los custodios de la tradición oral y de las familias. Estos hallazgos muestran que la interculturalidad no se limita al discurso normativo, sino que se materializa en decisiones pedagógicas cotidianas, las cuales pueden dignificar o invisibilizar la identidad afrocolombiana.

Los hallazgos también pueden comprenderse desde la perspectiva de la enseñanza culturalmente pertinente de Gay (2010). En los relatos analizados, la relevancia cultural no



es solo una adecuación de ejemplos o actividades, sino también una responsabilidad ética con los estudiantes. La enseñanza se articula con el territorio, las historias de vida, las comunidades de Quinamayó y Robles y la memoria de los mayores, lo que permite que el estudiantado se reconozca en los contenidos aprendidos. Sin embargo, este estudio introduce una particularidad: en las situaciones donde las personas afrocolombianas viven experiencias de racismo, la enseñanza culturalmente pertinente tiene además una función identitario-emocional, ya que ayuda a potenciar la seguridad, el orgullo y el sentido de pertenencia.

En esta misma línea, Campos (2023) y Pineda Olaya y Arboleda Riascos (2025) señalan que la inclusión cultural debe verse en experiencias concretas de la escuela, y no solo en declaraciones institucionales. Los hallazgos de esta investigación evidencian que la inclusión se expresa en acciones cotidianas como permitir que las familias compartan sus saberes, trabajar en celebraciones del territorio, revisar materiales, abordar la valoración del cabello afro, reconocer la oralidad y vincular la historia local con los contenidos escolares. En este sentido, la inclusión cultural no se contempla como una declaración general del PEI, sino como una práctica que se fortalece o debilita en la vida cotidiana del aula.

Fanon (1961) y Hooks (2021) sostienen que el racismo no es solo un problema epistémico, sino también un problema corporal, un problema de autoestima y de la manera en que las personas construyen la percepción de sí mismas. Esto se observa en relatos donde se burlan de las personas por su cabello, por el color de su piel, por su procedencia o por su forma de hablar. Intervenir en estas situaciones, para un docente, no es un gesto menor de convivencia, es acompañar una vivencia que tiene que ver con la identidad del estudiante. Así, atender el llanto, escuchar al niño, hablar con el grupo y valorar los rasgos afrocolombianos son acciones pedagógicas para curar un daño causado por el racismo cotidiano.

Esto también se conecta con los aportes de Wetherell (2012), Zembylas (2015) y Ahmed (2014), quienes entienden las emociones como prácticas sociales situadas y no como respuestas individuales aisladas. En Jamundí, el miedo, la vergüenza, el orgullo o la



seguridad no solo están dentro del estudiante, sino que se construyen en las relaciones con la familia, con la escuela, con los compañeros, con la comunidad. Los resultados indican que el racismo escolar tiene una dimensión emocional, no disociada del colectivo. Por eso el acompañamiento no se reduce a regular emociones, sino que toma en cuenta las condiciones sociales que producen las emociones.

Las aportaciones de Bisquerra Alzina (2003) y Goleman (1995) sobre las competencias emocionales constituyen referentes importantes para pensar habilidades como la autoestima, la empatía, la autorregulación y la convivencia. Los resultados de esta investigación, sin embargo, apuntan a que no es posible comprender el campo socioemocional como un conjunto de competencias desvinculadas de la memoria, el racismo, el territorio y la identidad en los contextos afrocolombianos. El testimonio de docentes, familiares y sabios muestran que el bienestar emocional del estudiante se fortalece cuando el estudiante sabe de dónde viene, reconoce su historia, valora su cabello, participa en prácticas culturales y siente que su comunidad tiene un lugar en la escuela.

Mato (2018) refuerza esta interpretación al afirmar que el conocimiento que posee la comunidad tiene un valor pedagógico y no debe reducirse a simples manifestaciones folclóricas. La Ley 2383 de 2024 (Colombia, Congreso de la República, 2024) reafirma la importancia de reconocer los conocimientos culturales y comunitarios en los procesos educativos. Los resultados de Jamundí evidencian que el apoyo normativo no basta para transformar la práctica escolar. Faltan formación docente, un acompañamiento institucional y unos materiales que reconozcan con dignidad la historia de los afrocolombianos. Sin estas condiciones, el conocimiento de los mayores, de los sabios, de las familias, solo puede seguir surgiendo de forma esporádica.

Finalmente, según Freire (1997), al enseñar es necesario respetar el saber que tienen los estudiantes. Esta idea es común a todos los hallazgos de la investigación: tanto los niños como las niñas afrocolombianas no llegan a la escuela sin saberes; llegan con historias de sus familias, recuerdos del territorio, prácticas religiosas, música, comida, formas de hablar, experiencias de discriminación y sus propios saberes de la vida. Sin embargo, no se



pretende realizar una generalización estadística de los resultados, dado el carácter cualitativo y situado del estudio realizado en Jamundí.

La contribución del estudio consiste en evidenciar cómo la identidad afrocolombiana se vincula con la dimensión emocional de la práctica pedagógica. A partir de estos hallazgos, se recomienda fortalecer la formación intercultural docente, desarrollar protocolos antirracistas, revisar los materiales escolares e incorporar recursos afrocéntricos.

Conclusiones

Se concluye que, de acuerdo con los casos analizados, los docentes participantes afirman la identidad afrocolombiana, contextualizan el currículo desde el territorio, desafían el racismo en sus diferentes formas y cuidan el bienestar emocional de sus estudiantes. Estas prácticas son, sin embargo, todavía frágiles, pues dependen principalmente de la iniciativa individual del profesorado y no cuentan con una formación específica ni un apoyo institucional. Dado que los hallazgos son cualitativos y situados, no se busca generalizar estadísticamente; su transferibilidad está sujeta a la similitud de otros contextos escolares afrocolombianos con las instituciones participantes de Jamundí.

En línea con la recomendación planteada en la discusión, se insiste en que esta formación docente intercultural es una responsabilidad propia de las secretarías de educación, cuya implementación podría favorecer el bienestar y la experiencia educativa del estudiantado.

En definitiva, se identifica la necesidad de que investigaciones posteriores analicen cómo las condiciones institucionales posibilitan u obstaculizan la inclusión intercultural y valoren el impacto de los programas de formación docente. Asimismo, resulta fundamental fortalecer la articulación entre la escuela, la comunidad educativa, los gestores culturales y los sabedores locales, con el propósito de evitar la invisibilización de los saberes pedagógicos propios y favorecer su resignificación desde las particularidades del contexto.

Declaraciones

1. Autoría y origen del manuscrito

Este artículo es producto de la tesis doctoral de la autora, realizada en el marco de su





Doctorado en Educación con Énfasis en Pedagogía, en la Universidad de Panamá. Maricel Carabalí Aponza fue la única responsable de la concepción del estudio, de la interpretación del corpus, de la selección y verificación de las evidencias presentadas, de la revisión de citas y referencias, así como de la redacción de la versión final entregada para evaluación. No hubo otros autores ni colaboradores en la construcción del manuscrito.

2. Independencia y financiamiento

No existe ningún tipo de relación personal, institucional o económica que influya sobre el contenido, los hallazgos o las conclusiones de este trabajo. El estudio se llevó a cabo sin recursos económicos provenientes de ninguna institución, pública o privada, y los costos de este fueron sufragados por la autora.

3. Tratamiento ético de la información

Se recogió y analizó la información respetando los principios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimización de los participantes, de acuerdo con lo que establece la Universidad de Panamá para la investigación con seres humanos. El resguardo de los registros, transcripciones y matrices analíticas fue responsabilidad directa de la autora, bajo condiciones seguras de almacenamiento.

4. Acceso a los datos de la investigación

El carácter de la información, de tipo cualitativo y vinculada a participantes identificables en un territorio específico, hace que el corpus completo no esté disponible para su acceso público. El acceso a matrices de análisis anonimizadas o a fragmentos no identificables podrá solicitarse con fines académicos y mediante la correspondiente justificación y ello estará sujeto a los consentimientos y restricciones éticas asumidas durante el estudio.

5. Nota sobre el proceso de elaboración y el uso de inteligencia artificial

El análisis del corpus documental e interpretativo se realizó mediante el software ATLAS.ti, versión 23. En una fase previa a la redacción del manuscrito, se utilizó Gemini como herramienta auxiliar para contrastar la organización del análisis documental. La interpretación, verificación de las categorías y adopción de las decisiones analíticas fueron



responsabilidad exclusiva de la autora.

Durante la fase de preparación editorial del artículo, la autora utilizó herramientas de inteligencia artificial conversacional como apoyo específico para la revisión de redacción, la organización formal del texto y la verificación del cumplimiento de los requisitos editoriales de la revista. Estas herramientas no generaron datos, no sustituyeron el análisis interpretativo ni intervinieron en la formulación de los hallazgos o las conclusiones. La autora revisa, comprueba y edita todo el contenido resultante y asume plena responsabilidad sobre la originalidad y exactitud del contenido, así como de las citas, referencias e interpretaciones que aparecen en la versión final del manuscrito.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Álvarez-Ossa, M. E., Ramírez-Dávila, E. H., Henao-Franco, F. J., & Arteaga, Á. P. (2025). Modelo de prácticas pedagógicas interculturales para la formación en ciudadanía y cultura política. *Revista Boletín Redipe*, 14(9), 170-183.
<https://doi.org/10.36260/757rr056>
- Arcos Rivas, A. (2021). Entre dos herencias. Del pasado esclavizado a la vivencia afrodescendiente. En R. Campoalegre Septien (Coord.), *Afrodescendencias: Debates y desafíos ante nuevas realidades* (pp. 57–70). CLACSO.
- Asprilla Mosquera, F. A. (2022). *La afrocolombianidad como respuesta al racismo*. Universidad del Valle.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Caicedo Ortiz, J. A. (2013). *Pedagogías de lo negro: Sobre el buen vivir y la educación afrocolombiana*. Universidad del Cauca.
- Campos, M. (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. *Revisión sistemática de literatura. Educación y Ciencia*, 27,



e15324. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15324>

- Carroll, S. R., Garba, I., Figueroa-Rodríguez, O. L., Holbrook, J., Lovett, R., Materechera, S., Parsons, M., Raseroka, K., Rodriguez-Lonebear, D., Rowe, R., Sara, R., Walker, J. D., Anderson, J., & Hudson, M. (2020). The CARE Principles for Indigenous Data Governance. *Data Science Journal*, 19(1), 43. <https://doi.org/10.5334/dsj-2020-043>
- Castillo Cortez, E. I., & Arias Zúñiga, S. M. (2021). *Diseño de una estrategia pedagógica etnoeducativa para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de tercer grado de primaria del Colegio Senderos de Jamundí* [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44029>
- Castillo Guzmán, E. (2021). *Etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y política cultural*. CLACSO.
- Colombia, Congreso de la República. (1993). Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 41.013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Colombia, Congreso de la República. (2024). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se establece la educación socioemocional con enfoque territorial como componente del sistema educativo colombiano*. Diario Oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=242917>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Diario Oficial, 43.325. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda: *Resultados Población NARP*. DANE. <https://www.dane.gov.co/>
- Dietz, G. (2013). *Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: Hacia una gramática de la diversidad*. En B. Baronnet & M. Tapia U. (Coords.), *Educación e interculturalidad: Política y políticas* (pp. 177–199). UNAM-CRIM.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.



- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- García-Rincón, J. E. (2020). Pensamiento educativo afrocolombiano: Genealogías, memorias y pedagogías. Universidad del Cauca.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412984775>
- Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. UNTREF.
- Mena García, M. I. (2011). Identidad afrocolombiana, escuela y memoria cultural. Universidad del Cauca.
- Ocoró Loango, A. (2021). *El racismo y la hegemonía del privilegio epistémico*. En R. Campoalegre Septien (Coord.), *Afrodescendencias: Debates y desafíos ante nuevas realidades* (pp. 21–37). CLACSO.
- Pineda Olaya, A., & Arboleda Riascos, A. (2025). Fortalecimiento de la identidad afrocolombiana: El rol de la escuela en el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica. *Interacciones*, 5(5). <http://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/7534>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (2.ª ed., pp. 201–246). CLACSO.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las comunidades negras como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca.



- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce; Universidad de la República.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.^a ed.). Universidad de Antioquia.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión* (2.^a ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Vélez, D. (2014). *Perspectiva epistemológica para la investigación educativa: Aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos*. Grupo Editorial Éxodo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir*. En P. Melgarejo (Comp.), *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27–54). Universidad Pedagógica Nacional.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446250945>
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: Reclaiming healing in education*. Oxford University Press.



Anexos

Anexo A. Síntesis del corpus empírico.

El artículo se apoyó en entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Las transcripciones completas no se anexan por confidencialidad y permanecen bajo custodia de la autora.

Anexo B. Códigos de identificación.

Docente 1–Docente 5; Sabedor 1–Sabedor 5; Familia 1–Familia 3.

Anexo C. Datos metodológicos extraídos de la tesis doctoral.

Trabajo de campo: octubre de 2025 a febrero de 2026; modalidad presencial; 13 entrevistas semiestructuradas individuales, con duración promedio aproximada de 60 minutos; participantes: cinco docentes, cinco sabedores ancestrales y tres familias afrocolombianas; 10 grupos focales, con duración promedio de 90 minutos; corpus documental: 15 documentos; validación: juicio de tres expertos con título de doctorado; pilotaje: instrumentos probados con participantes de perfiles similares a los informantes definitivos, entrevista piloto de aproximadamente 40 minutos, grupo focal piloto de aproximadamente 55 minutos y protocolo de análisis documental probado con tres documentos representativos; herramienta digital de análisis: ATLAS.ti versión 23; apoyo auxiliar de inteligencia artificial reportado en la tesis: Gemini para la validación cruzada del análisis documental; apoyo editorial del artículo: herramientas de inteligencia artificial conversacional.

El texto que se publica es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresa necesariamente el pensamiento de la editorial de la Revista Iberoamericana de Innovación Científica JATUAIDA.



*Esta obra está bajo una Licencia internacional Creative Commons
Atribución – No Comercial – Compartir Igual 4.0*

