



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**La literatura afrocolombiana: un medio para la construcción de subjetividades narrativas  
en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal  
Superior de Medellín.**

Jhohan Andrés Hurtado Mosquera

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Maria Alexandra Villa Urrego Magíster (MSc) en Educación.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2025



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

---

**Cita**

(Hurtado Mosquera, 2025)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Hurtado Mosquera, J. A. (2025). *La literatura afrocolombiana: un medio para la construcción de subjetividades narrativas en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Medellín*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Para todos aquellos que, a tierras lejanas fueron a parar.

**Tabla de contenido**

Resumen.....8

Abstract.....9

Introducción.....10

1. Contextualización.....11

2. Planteamiento del problema.....12

3. Objetivos:.....16

    3.1. Objetivo general:.....16

    3.2. Objetivos específicos:.....16

4. Antecedentes.....16

5. Marco teórico.....22

6. Metodología.....32

    6.1. Enfoque metodológico.....32

    6.2. Perspectiva de investigación: Investigación Acción-Educativa (IAE).....33

    6.3. Participantes.....34

    6.4. Técnicas de recolección de datos y análisis de la información.....34

        6.4.1. Observación Participante.....34

        6.4.2. Diario de Campo.....36

        6.4.3. Actividad Diagnóstica Inicial.....36

        6.4.4. Secuencia didáctica.....37

    6.5. Criterios de selección de las sesiones.....40

    6.6. Estrategia de análisis de la información.....40

    6.7. Consideraciones éticas.....41

7. Análisis y hallazgos.....42

7.1. Análisis 1.....	42
7.2. Análisis 2.....	47
7.3. Análisis 3.....	53
8. Discusión, reflexión y énfasis en lo logrado.....	57
9. Conclusiones y recomendaciones. ....	60
Referencias.....	63
Anexos.....	66

**Lista de tablas**

Tabla 1. Concepciones iniciales sobre la literatura afrocolombiana. ....42

Tabla 2. Interpretación y creación poética a partir de obras afrocolombianas.....47

**Siglas, acrónimos y abreviaturas.**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>CEA</b>	Cátedra de Estudios Afrocolombianos
<b>IAE</b>	Investigación Acción Educativa
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>PFC</b>	Programa de Formación Complementaria.
<b>PEI</b>	Proyecto Educativo Institucional.
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia

## Resumen

Este trabajo busca comprender cómo la literatura afrocolombiana contribuye a la configuración de subjetividades en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Medellín. Parte del reconocimiento de la escasa presencia de las voces afrodescendientes en el currículo educativo colombiano y propone la literatura como medio para promover el diálogo intercultural y la reflexión identitaria. Desde un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación acción educativa (IAE), se desarrollaron actividades pedagógicas con los estudiantes del PFC que incluyeron observación participante, diario de campo y una secuencia didáctica centrada en textos afrocolombianos. Los hallazgos muestran transformaciones en la percepción de los estudiantes sobre la diversidad cultural y su papel como futuros docentes, resaltando la pertinencia de la literatura afrocolombiana como herramienta formativa y crítica para la educación intercultural. Se concluye que su incorporación en los procesos pedagógicos fomenta la representación, el reconocimiento y la equidad narrativa dentro de los espacios escolares. Este estudio resalta la necesidad de incluir perspectivas diversas y plurales en la educación, permitiendo una mayor visibilidad de las culturas afrodescendientes y promoviendo la justicia social en el ámbito educativo.

*Palabras clave:* literatura afrocolombiana, subjetividad, interculturalidad, formación docente, investigación acción educativa.

### Abstract

This research aims to understand how Afro-Colombian literature contributes to the construction of subjectivities among students of the Complementary Training Program (PFC) at the Escuela Normal Superior de Medellín. It addresses the limited representation of Afro-descendant voices in Colombian educational curricula and proposes literature as a means to foster intercultural dialogue and identity reflection. Adopting a qualitative approach within the framework of Educational Action Research (EAR), the study involved participant observation, field journals, and a didactic sequence based on Afro-Colombian texts. The findings reveal transformations in students' perceptions of cultural diversity and their roles as future teachers, highlighting the pedagogical relevance of Afro-Colombian literature as a critical tool for intercultural education. The study concludes that incorporating such narratives into pedagogical practices fosters representation, recognition, and narrative equity within educational settings. This research underscores the importance of integrating diverse perspectives into educational curricula, ensuring greater visibility for Afro-descendant cultures, and promoting social justice in educational spaces.

*Keywords:* Afro-Colombian literature, subjectivity, interculturality, teacher training, educational action research.

## Introducción

La formación docente en Colombia enfrenta el reto de responder a las transformaciones culturales y sociales que atraviesan el país. En este contexto, la Escuela Normal Superior de Medellín se constituye en un escenario privilegiado para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y crítica. El Programa de Formación Complementaria (PFC), orientado a la preparación de maestros para los niveles de educación preescolar y básica primaria, se convierte en un espacio donde se configuran no solo saberes pedagógicos, sino también las subjetividades de quienes asumen la tarea de educar.

Sin embargo, a pesar del carácter diverso y pluriétnico de la sociedad colombiana, en los procesos formativos persiste una limitada presencia de las voces afrodescendientes en los contenidos curriculares y en la enseñanza de la literatura. Esta ausencia reproduce formas de invisibilización cultural que restringen la comprensión de la identidad nacional y la riqueza de las múltiples expresiones literarias del país.

Ante esta realidad, surge la necesidad de reconocer la literatura afrocolombiana como una vía pedagógica para promover el diálogo intercultural, el reconocimiento del otro y la construcción de subjetividades narrativas en los futuros docentes. Por ello, el presente trabajo busca comprender la pertinencia de la literatura afrocolombiana en la configuración de espacios pedagógicos interculturales con los estudiantes del PFC de la Escuela Normal Superior de Medellín, a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas que integren lectura, reflexión y creación literaria.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción educativa (IAE), lo que permitió vincular teoría y práctica en la experiencia pedagógica. A partir de la observación participante, el diario de campo y la implementación de una secuencia didáctica basada en textos afrocolombianos, se analizaron los procesos de transformación subjetiva de los estudiantes frente a la diversidad cultural y literaria.

Finalmente, este trabajo se organiza en ocho apartados: la contextualización institucional, el planteamiento del problema, los objetivos, los antecedentes investigativos, el marco teórico, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones. Cada uno de ellos contribuye a comprender cómo la literatura afrocolombiana puede consolidarse como una herramienta crítica y transformadora dentro de la formación docente en Colombia.

## 1. Contextualización

La Escuela Normal Superior de Medellín, ubicada en la comuna 8, Villa hermosa, es una de las instituciones educativas más antiguas y representativas de la ciudad. Fundada en 1851, se considera una de las primeras Escuelas Normales del país. Con 174 años de trayectoria, se caracteriza por su modelo pedagógico social desarrollista, con un enfoque constructivista, tal como se establece en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este modelo prioriza “la formación de maestros con competencias ciudadanas, académicas, pedagógicas e investigativas, desde el nivel preescolar hasta el programa de formación complementaria, mediante la estrategia de núcleos disciplinares que integran la pedagogía y la didáctica con el saber específico” (Escuela Normal Superior de Medellín, PEI, 2023, p. 6) La institución sigue siendo un referente en la educación de la infancia, la enseñanza en la básica primaria y, particularmente, en la formación de futuros maestros.

Según su misión institucional, para el año 2030 la Escuela se proyecta con el objetivo de ser reconocida por la calidad en la formación de maestros y maestras para la educación infantil y básica primaria, así como en la formación de directores rurales comprometidos con la responsabilidad social. Esta visión se complementa con un enfoque pedagógico que busca no solo la excelencia académica, sino también un profundo compromiso con las necesidades y problemáticas sociales del entorno.

Sin embargo, más allá de lo que se establece en sus planes académicos y administrativos, la Escuela Normal Superior de Medellín se encuentra inmersa en una realidad social que impacta directamente a su comunidad educativa. El sector en el que está situada limita con dos barrios Villa hermosa y Enciso, áreas caracterizadas por la heterogeneidad social y por las múltiples problemáticas urbanas que afectan a sus habitantes, tales como la violencia, la drogadicción, el alcoholismo, bajos niveles de escolaridad, situaciones emocionales que comprometen el bienestar de los estudiantes. Estas condiciones sitúan a la institución en una posición de vulnerabilidad frente a las dificultades que enfrenta la ciudad de Medellín en general, especialmente en sectores populares sobrepoblados.

En este sentido, la Escuela Normal no solo representa un patrimonio educativo e histórico de la ciudad, sino que también constituye un escenario clave para comprender cómo las condiciones sociales del entorno inciden en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación docente.

En el marco de esta realidad institucional y territorial, se desarrollaron las prácticas pedagógicas que sustentan el presente trabajo de grado. Estas se llevaron a cabo con los grupos del Programa de Formación Complementaria (PFC), nivel de educación, ofrecido por las Escuelas Normales Superiores en Colombia, orientado a la formación de maestros y maestras para los niveles de educación preescolar y básica primaria.

Este programa tiene una duración de cuatro semestres (dos años) y puede ser cursado una vez finalizado el grado once, constituyéndose en una propuesta de formación docente de carácter postmedia, con énfasis en la pedagogía, la práctica educativa y el compromiso social del futuro normalista superior. Las líneas de formación incluyen: desarrollo de prácticas pedagógicas en la básica primaria, elaboración de un proyecto de investigación y orientaciones para fungir como directores rurales.

## **2. Planteamiento del problema**

La literatura afrocolombiana, un tema completamente desconocido para muchos, parece inventarse en el momento en el que se habla de él. Valero (2013) precisamente argumenta que conceptos como el de la literatura afrocolombiana se establecen como entidades que describen y definen a una comunidad preexistente, cuando en realidad es un concepto creado a partir de las necesidades, intereses, discusiones y negociaciones de un momento histórico (p.14).

A pesar de no conocer el término ‘literatura afrocolombiana’, los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Medellín parecen tener un imaginario colectivo que les permite configurar una idea de lo que esta literatura podría ser, debido a sus experiencias con las prácticas afrodescendientes o la convivencia con compañeros que se identifican como parte de esta comunidad. Sin embargo, aunque estos estudiantes tienen ciertas asociaciones culturales con las poblaciones afrodescendientes, casi ninguno menciona autores afros representativos.

Esta situación refleja una problemática mayor: en la institución persiste una falta de reconocimiento hacia las múltiples comunidades que habitan el territorio colombiano, así como

hacia las expresiones literarias que surgen desde sus experiencias sociales particulares. Esto no solo limita el panorama literario de los futuros docentes, sino que perpetúa la invisibilización de voces afrodescendientes en los espacios escolares, reproduciendo formas de exclusión estructural.

Como persona afrocolombiana, esta ausencia me interpela profundamente. Me resulta inquietante constatar que, no solo yo tuve que crecer sin la representación de otras voces literarias en los espacios educativos, sino que una amplia cantidad de personas también lo vivieron desde las instituciones donde hicieron sus estudios. Además, en su formación como futuros docentes y directores rurales tampoco tuvieron la oportunidad de conocer un poco más del contexto colombiano, el cual es tan diverso y proporciona diferentes visiones del mundo. Incluso, la lectura de una literatura no convencional podría llevar a la reflexión o dar sentido a las experiencias de los estudiantes.

Esto plantea una pregunta: ¿la ausencia de representatividad de la literatura afrocolombiana es un problema limitado a los entornos académicos, o es un reflejo de las desigualdades sociales e históricas más amplias en la sociedad colombiana?

Para abordar esta situación, uno de los principales motivos parece radicar en las estructuras sociales y las desigualdades históricas que han marcado al país. Si bien el Estado ha implementado leyes que buscan cerrar las brechas de desigualdad y fomentar el desarrollo en todo el territorio, la efectividad de estas normativas se ve limitada por el poder que ciertos grupos ejercen sobre otros. Esto ha causado que, a lo largo de los años, algunas narrativas literarias predominen sobre otras. En el caso de la literatura afrocolombiana, a pesar de contar con una nutrida producción literaria, su visibilidad ha sido mínima tanto en los espacios académicos como en los culturales, debido a la hegemonía de las narrativas dominantes.

La poca visibilidad que han tenido las voces de otros en el arte literario, donde se ha elevado a la cima a un prototipo de personas con una destreza excepcional en la enseñanza de la lengua y la literatura, ha conducido al continuo desconocimiento de la existencia de otros modelos literarios. Estos modelos, provenientes de diferentes identidades étnicas y sociales, han demostrado, de manera similar, una prolijidad en el arte literario. Sin embargo, debido a las condiciones sociales de desventaja, estas voces no han tenido la difusión adecuada y, especialmente, las comunidades negras han quedado relegadas, con sus obras a menudo ignoradas en los entornos escolares.

En una sociedad como la colombiana, caracterizada por la confluencia de diversas culturas, es inevitable que surja la necesidad de un cambio en las representaciones literarias. Como

---

argumentan Gómez, B. y Castillo, M. (2002), el hombre está en capacidad de asumir su propio discurso. El agotamiento de los grandes relatos hace posible escuchar las voces de los grupos tradicionalmente acallados (p. 4). Esta aseveración es clave, pues evidencia cómo la saturación de las narrativas dominantes abre espacio para que emerjan otras voces, aquellas que históricamente han sido acalladas.

En ese sentido, me pregunto: ¿cómo integrar estas voces a la narrativa literaria convencional sin excluirlas, sino enriqueciendo el panorama literario? Si bien la Constitución Política de Colombia, en la Ley 70 de 1993, reconoce y promueve la igualdad y el derecho a la diversidad cultural de las comunidades negras a través de cuatro principios fundamentales, la implementación real de estas políticas en los entornos educativos todavía es insuficiente. El artículo 3 de la ley establece entre sus principios:

El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana; el respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural de las comunidades negras; la participación de las comunidades negras y sus organizaciones, sin detrimento de su autonomía, en las decisiones que les afectan y en las de toda la Nación en pie de igualdad; y la protección del medio ambiente, atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza. (Congreso de Colombia, 1993).

Sin embargo, en organizaciones sociales como la escuela, estos principios legales no siempre son implementados correctamente, y en muchos casos, se terminan vulnerando. Aunque la Ley 70 establece un marco normativo para la inclusión de las comunidades negras, los contenidos que se abordan en clase siguen estando predominantemente guiados por enfoques tradicionales, lo que limita la incorporación de otras perspectivas. Así, el currículo no se moviliza hacia narrativas diversas y, en ocasiones, la normativa diseñada para promover la inclusión termina creando nuevas brechas, excluyendo las representaciones de grupos étnicos. Esto provoca que, en lugar de ser un tema estructural en la educación, la exploración de contenidos no convencionales, como los relacionados con las culturas afrocolombianas, se convierta en una opción secundaria, dependiendo del interés personal de los docentes.

En este contexto, las figuras literarias más reconocidas continúan dominando el panorama. Lo cual, aunque no es incorrecto, plantea un problema cuando son las únicas que acaparan el escenario literario y el espacio académico. Tal como lo mencionan los estudiantes del PFC, los

planes de estudio suelen centrarse en lo que se considera más “viable” para enseñar literatura. Los encargados de definir este enfoque son los docentes del área de lengua y literatura, quienes no solo seleccionan y clasifican los contenidos, sino que, en muchos casos, imponen su propio ideal sobre lo que debe ser considerado literario. Cabe destacar que los estudiantes provenientes de diversas instituciones coinciden en que hay profesores que no se esfuerzan por construir un plan de área contextualizado, sino que simplemente replican lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), repitiendo contenidos que, en ocasiones, no se ajustan a las realidades locales ni a la diversidad cultural que caracteriza a Colombia.

Otro de los motivos que explica la escasa visibilidad de la literatura afrocolombiana tiene que ver con la docencia en sí misma. La acción pedagógica de los docentes puede desempeñar un papel crucial en mejorar el reconocimiento y la representatividad de estas expresiones culturales, ya que, como se mencionó previamente, aunque las leyes que promueven la inclusión están pactadas, depende de los docentes y, en mayor medida, de la comunidad educativa, integrar dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a través del diseño curricular propuestas que fomenten la apropiación de las diversas producciones étnicas que forman parte de nuestra identidad.

De esta manera, los docentes, desde su libertad de cátedra, tienen la responsabilidad de decidir abogar por la inclusión de formas artísticas no convencionales, aquellas que nos acerquen más a lo cotidiano, entendiendo lo cotidiano como aquello con lo que me puedo identificar y que genera una sensación de cercanía y pertenencia.

En este sentido, la razón por la que me centro en la literatura afrocolombiana es por pura voluntad e interés propio. Desde mi paso por el colegio, nunca tuve cercanía con otro tipo de literatura que no fuera la preestablecida en el canon; esto llevó a un desarraigo cultural, considerando y suponiendo que no existían exponentes literarios pertenecientes a etnias y culturas variadas. Incluso en la universidad no tuve un acercamiento guiado hacia la literatura afrodescendiente, por ende, tuve que ser yo quien optara por explorar tales mundos. Esta búsqueda me llevó a reconocer que la exclusión de la literatura afrocolombiana del currículo no es una omisión menor, sino una práctica que afecta directamente la forma en que los estudiantes construyen su relación con la literatura y con su identidad como sujetos. Así, el problema no radica únicamente en la ausencia de estos contenidos, sino en las posibilidades que se pierden cuando no se ofrece a los maestros en formación la oportunidad de leer y pensarse desde relatos que proponen y abogan por la diversidad cultural del país. Por ello, me pregunto: ¿De qué manera la lectura de

la literatura afrocolombiana contribuye a la configuración de subjetividades en estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Medellín?

### **3. Objetivos:**

#### **3.1. Objetivo general:**

- Comprender la pertinencia de la literatura afrocolombiana en la configuración de espacios pedagógicos interculturales con los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Medellín.

#### **3.2. Objetivos específicos:**

- Diseñar una unidad didáctica que promueva procesos de lectura y escritura narrativa en función de la exploración subjetiva de los estudiantes, mediada por expresiones literarias afrocolombianas.
- Interpretar la pertinencia pedagógica que brinda el reconocimiento de las comunidades afrocolombianas como productoras literarias.
- Resignificar las percepciones y discursos de los estudiantes del PFC frente a la diversidad cultural y literaria, a partir de su interacción con obras de la literatura afrocolombiana.

### **4. Antecedentes**

La implementación de los estudios literarios afrocolombianos en las instituciones educativas colombianas ha sido un tema de conversación y discusión que se ha mantenido presente en el marco de la educación desde las últimas décadas del siglo pasado. Esto es posible rastrearlo en artículos y trabajos que hablan de la importancia de la creación de leyes y normativas que han

permitido la vinculación de contenidos relacionados con las comunidades negras a los currículos de las instituciones de básica primaria y secundaria, proyectos pedagógicos obligatorios, como lo es la (CEA) Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para abrir paso a otras narrativas y ganar terreno sobre la incidencia social que ha tenido la literatura afrocolombiana en las políticas públicas del país, los antecedentes de este trabajo se enfocan en diferentes investigaciones desde diversas universidades, entre ellas la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Quindío y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Una de estas investigaciones es la de Amaya (2016), titulada *Aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje: la memoria y la identidad en el aula*, la cual surge a partir de su experiencia directa con la malla curricular de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación, en la asignatura Taller de Lengua, con el grado 6ºA. A medida que la autora avanzaba en su lectura del plan de estudios, evidenció una fuerte orientación hacia contenidos gramaticales, así como una desconexión entre las asignaturas y los temas sociales y culturales que deberían ser abordados de forma articulada; se notaba, por lo tanto, una inclinación hacia la descripción de la lengua y cómo esta se compone. A pesar de los esfuerzos de la docente cooperadora por tratar ciertos temas de manera transversal, integrando contenidos para discutir asuntos más asociados a los estudiantes, Amaya observó que los aspectos relacionados con la tradición afrocolombiana se limitaban estrictamente a los establecidos en el currículo. Esto generaba en los estudiantes un desconocimiento sobre las costumbres de las comunidades negras, apercibiéndolas como algo ajeno o incluso cargado de prejuicios. No obstante, dentro de las irregularidades vistas ante el currículo de la institución, aparecieron temas de relevancia y relacionados con el interés investigativo de la autora, como lo eran la lectura de producción de textos orales, lectura en voz alta, creación de refranes, relación entre el lenguaje costumbrista y el regional con otros medios de expresión cultural.

Fue así como el trabajo buscó contribuir a la enseñanza de la lengua y la literatura desde los aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje, la memoria y la identidad a través de la asignatura Taller de Lengua en la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación. Por ello, desarrolló una serie de actividades enfocadas en recoger las concepciones que tenían los estudiantes de la afrodescendencia, la tradición oral, los mitos y leyendas, los rituales, las

tradiciones de su pueblo, las costumbres y la familia, en pro de suplir las brechas de inequidad y exclusión que se presentan frente al reconocimiento de las comunidades negras en la sociedad.

Esta investigación contribuye al presente trabajo, toda vez que muestra la importancia de tratar el currículo desde posiciones interculturales, donde los contenidos que menos son usados pueden convertirse en herramientas potenciadoras de las relaciones interpersonales en el aula e indirectamente en el ámbito social, ya que les ofrecen a los estudiantes maneras de aproximarse a otras culturas y entender la configuración de las comunidades negras sin caer en prejuicios ni reforzar estigmas.

En una línea similar de recuperación cultural, pero con un enfoque centrado en los espacios bibliotecarios, se encuentra el estudio de Duque (2016), *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afrofemeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora intercultural en la ciudad de Medellín*.

Duque busca contribuir con la recuperación de la memoria y la re-significación de lo afro en la ciudad de Medellín, a partir de las prácticas bibliotecarias de educación lectora que se llevan a cabo en las bibliotecas públicas. Su investigación cobra gran sentido en la medida en que se establece como precursora de la temática de las representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en la comunidad afrocolombiana. Según la autora, muchos trabajos se han orientado hacia las temáticas de las representaciones sociales o el tema afro, pero nadie lo ha hecho desde la perspectiva que se propone: el tema de la lectura-escritura-oralidad en la comunidad afrocolombiana como prácticas socioculturales y socio-políticas en un pueblo particular (Duque, 2016, p. 13).

Por esta razón, se opta por ubicar un espacio: la biblioteca, y desde allí promover un diálogo intercultural entre ella y la lectura-escritura-oralidad que giran en torno a las comunidades afrocolombianas. En su propuesta de prácticas bibliotecarias que promueven la educación lectora, se identificaron cinco elementos que fortalecieron el entramado: las imágenes, la información, las creencias, las actitudes y las escrituras de sí y narrativas autobiográficas de las mujeres participantes.

Este último aspecto, el de las narraciones, es fundamental para la construcción del trabajo en cuestión realizado con los estudiantes del PFC, pues, a raíz de las escrituras que ellos realizaron, se establece un pronunciamiento de sí mismo que va de la mano con lo leído. Duque (2016), en su estudio, lo nombra de la siguiente manera: “sus escrituras de sí como posibilidad de un encuentro

con la realidad que atañe al lenguaje en nuestro contexto cultural, el de las bibliotecas públicas” (p. 79).

Mientras que Duque aborda la oralidad y la memoria afro desde las voces femeninas y las prácticas bibliotecarias, Muñoz (2012) dirige su atención al análisis del material escolar, evidenciando las ausencias sistemáticas de la literatura afrocolombiana en los textos de enseñanza de lengua y literatura en la educación básica secundaria. En su trabajo *La literatura afrocolombiana y la educación. Un aporte a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otras políticas educativas colombianas*, Muñoz trata de dar respuesta a las preguntas: ¿cuáles son las presencias y ausencias de la literatura y de los escritores afrocolombianos y cómo ellas favorecen o desfavorecen la educación básica secundaria, específicamente en el grado noveno? Por lo que se dedica a hacer un análisis de varios libros de textos del área de lengua y literatura de quince años continuos (1996 - 2011, grado octavo y noveno), para evidenciar la falta de acogimiento que han tenido las obras de literatura afrocolombiana en el país.

Frente a esto, Muñoz (2012) dice que el olvido de los productos literarios puede deberse a varios factores: el poco interés de los docentes en el campo de la literatura, la falta de actualización en el área, la escasa publicación de autores afrodescendientes y, posiblemente, el mismo desconocimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (p. 99). Con todas estas dificultades, la autora argumenta que no hay razón para que los docentes no se percaten de la marginalidad sufrida hacia los escritores afrocolombianos y las expresiones literarias emergentes de Colombia y Latinoamérica.

Este trabajo muestra el compendio de obras producidas por autores afrocolombianos y cómo el canon que se establece a lo largo del tiempo suele desconocer o invisibilizar las demás producciones de un país. Asimismo, como se pensó el estudio en la Escuela Normal Superior de Medellín, se elaboró este, el cual busca promover la narrativa afrocolombiana en conjunto con otros lenguajes artísticos. Dicha propuesta mostraría, además de la inclusión, cómo los estudiantes pueden viajar y conocer nuestra cultura a través de la lectura de textos ricos en folclor y reconocimiento de la historia (Vargas, 2012, p.15).

Del mismo modo, se presenta el trabajo de Castillo (2021), *La literatura afrocolombiana: una apuesta para la interculturalidad en el aula*, en el cual se promueve la visibilización de la literatura afrocolombiana, no solo destacando las características propias de su expresión, sino también evidenciando el aislamiento social y político al que históricamente han sido sometidas las

comunidades negras en Colombia. Este estudio se orienta a partir de la pregunta problema: ¿cuáles son los elementos conceptuales que posee la literatura afrocolombiana que favorecen un diálogo intercultural en el aula con niñas y niños de la básica primaria?

Entre los hallazgos del estudio, se identifican elementos clave como el lenguaje primigenio de los pueblos afrodescendientes —especialmente el de los bogas—, las diversas significaciones de lo que implica ser afrocolombiano, las formas particulares de narrar historias y la empatía hacia los otros. Esta serie de características fundamentan la importancia de llevar a las instituciones muestras literarias de otras comunidades que atiendan a la diversidad colombiana.

Castillo (2021) dice que la literatura afrocolombiana tiene una relación cercana con la identidad, un tema muy importante a trabajar en las infancias, ya que cada día las maestras y los maestros encuentran en las aulas estudiantes de orígenes étnicos y culturales diversos que necesitan una presentación y representación adecuada para que puedan relacionarse mejor entre sí, una relación basada en el respeto (p. 77). En este sentido, la literatura afrocolombiana no solo permite visibilizar otras narrativas históricas, sino que también crea ambientes de aprendizaje interculturales, donde los niños y niñas pueden identificarse con los contenidos, comprender mejor su contexto y relacionarse de forma empática con sus pares. Por lo tanto, esta investigación constituye un antecedente significativo al plantear cómo la literatura afrocolombiana puede convertirse en una herramienta pedagógica para promover procesos de reconocimiento y diálogo intercultural en contextos escolares.

Finalmente, en el campo de la educación inicial, Vargas (2018) aporta una mirada pedagógica centrada en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la formación docente, destacando la necesidad de trabajar los temas étnico-raciales desde las primeras etapas del proceso educativo. En su trabajo *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una propuesta a docentes en ambientes enriquecidos y diversos para primera infancia*, realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Vargas plantea una propuesta pedagógica orientada a los docentes de primera infancia con el fin de abordar la CEA en jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social. A partir de ello, se esperaba lograr una transformación referente a las prácticas socioculturales que desestiman a las comunidades negras, por lo que la propuesta buscaba enriquecer aquellos espacios con dinámicas que resignificaran la labor docente y promovieran la misión de la organización: ser responsable de implementar las

políticas públicas poblacionales con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas en mayor condición de vulnerabilidad.

En el desarrollo de su análisis, Vargas (2018) expresa:

Los procesos formativos a docentes en temas étnicos pueden estar limitados a talleres cortos, mientras la posibilidad de explorar, vivir y sentir los ambientes enriquecidos, permiten situar a la maestra como participante activa en el reconocimiento de problemáticas contextuales que puede abordar pedagógicamente en pro de la transformación de realidades sociales. (p. 81)

Este planteamiento hace evidente la importancia no solo de brindar a los estudiantes contenidos vinculados a su entorno, sino también de que el docente esté involucrado en las situaciones que aquejan a la sociedad. Por ello, promover una propuesta pedagógica que aborde la CEA en la primera infancia representa una oportunidad para, en primer lugar, ofrecer capacitación al profesorado y brindarle herramientas que permitan romper barreras de invisibilización social; y, en segundo lugar, propiciar espacios que contribuyan a desmontar imaginarios colectivos y prejuicios históricamente impuestos sobre las comunidades negras.

Lo relevante de este trabajo y la relación que guarda con la presente investigación es la iniciativa de abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no solo desde el trabajo con estudiantes, sino también con docentes y su constante formación, reconociendo que los y las maestras son agentes que promueven la transformación de las prácticas educativas. Al fortalecer sus capacidades para tratar contenidos que involucren lo multicultural y fortalezcan relaciones entre los estudiantes, se amplía la posibilidad de generar propuestas pedagógicas que se piensen en pro de la lucha contra la invisibilización y la exclusión presente en el sistema educativo. En este sentido, el trabajo de Vargas (2018) es tomado como un antecedente valioso, ya que muestra la necesidad de implementar procesos formativos que integren a los docentes de manera activa frente a su labor, pensándose siempre sobre el ejercicio de la reflexión.

Así, se abren nuevos caminos a una educación que contempla la primera infancia como un grupo selecto para trabajar la interculturalidad, permitiendo la construcción de espacios de restitución social, reconocimiento y representación de comunidades afrocolombianas para romper con temas de racismo, apatía y prejuicios.

En conjunto, los antecedentes revisados evidencian tanto el interés académico creciente por integrar la literatura afrocolombiana en los procesos educativos, como las limitaciones

estructurales que siguen impidiendo su apropiación plena. Aunque se han hecho avances en educación inicial, bibliotecas y análisis de currículo, aún es escasa la investigación centrada en los procesos subjetivos de futuros docentes en formación. Por ello, este estudio propone una mirada situada en la experiencia de los estudiantes del PFC, buscando comprender cómo la literatura afrocolombiana contribuye a la configuración de subjetividades en un contexto escolar particular como lo es la Escuela Normal Superior de Medellín.

## **5. Marco teórico**

El marco conceptual de esta investigación se fundamenta en el análisis de tres grandes categorías: literatura afrocolombiana, la interculturalidad y la pertinencia de su enseñanza en contextos educativos. Estos conceptos se abordan desde una perspectiva que reconoce el papel de la educación como herramienta de transformación social. En esta línea, se acude a marcos legales y curriculares vigentes que respaldan la inclusión de saberes históricamente marginados, como lo son las producciones culturales afrocolombianas. En especial, se retoman los principios establecidos en las políticas públicas de educación que reconocen el carácter pluriétnico y multicultural del país, y que instan a las instituciones educativas a integrar contenidos que fortalezcan la identidad, el autorreconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Estas normativas, orientadas desde instancias oficiales como el Ministerio de Educación Nacional, no solo legitiman, sino que exigen la presencia activa de estos contenidos en los planes de formación docente, consolidando su relevancia pedagógica dentro del currículo. De esta forma, se establece un marco que articula el discurso literario afrocolombiano con los compromisos institucionales y éticos de una educación centrada en la resignificación de visiones, la memoria histórica, el reconocimiento y la justicia sociocultural.

### **5.1. Literatura afrocolombiana**

Cuando se habla de literatura afrocolombiana, es necesario esclarecer sus inicios, enfoques, modos de operar y sus bondades, evitando caer en suposiciones basadas en estigmas o en lecturas

superficiales de su alcance. La sola presencia del término “afro” seguido de otras palabras suele activar una serie de significantes que, en muchos casos, responden a imaginarios negativos contruidos históricamente desde el desconocimiento y la exclusión. Por eso, es fundamental comprender que la literatura afrocolombiana es amplia y trasciende lo meramente estético o lingüístico, articulando las experiencias de lucha, resistencia y memoria.

En este sentido, más que ser una categoría estática o cerrada, se configura como un campo en constante construcción, nutrido por las voces, vivencias y saberes de las comunidades negras del país. Su valor se halla no solo en el contenido temático que aborda, sino en la posibilidad de generar nuevas formas de narrar la realidad desde perspectivas históricamente silenciadas.

La emergencia del término “literatura afrocolombiana” en el ámbito académico se vincula, en gran medida, a las investigaciones de Richard Jackson. Según Valero (2013), este autor, en su primer libro *The Black Image in American Literature* (1976), introdujo la categoría “literatura afrocolombiana” en un brevísimo ensayo: “Afro-Colombian literature”, en el que rescata a Jorge Artel, Arnoldo Palacios y Manuel Zapata Olivella como autores comprometidos con las condiciones sociales de las poblaciones negras (p. 5). A partir de este enfoque, se asocian las expresiones literarias afrocolombianas con un pasado lleno de conciencia y con un presente atravesado por injusticias y desigualdades sociales.

Si bien Jackson resalta figuras claves para el desarrollo de esta literatura, es importante tener en cuenta que, en otros estudios, se suele catalogar a Candelario Obeso como uno de los precursores —si no el primero— en tratar la producción escrita por medio de los rasgos orales relacionados con las comunidades afrocolombianas. Así lo plantea Escobar (2012): “[...] no es posible establecer con evidencias un punto de partida inicial para la literatura afrocolombiana antes del siglo XIX; luego, se ha reconocido a Candelario Obeso (1849-1884) como el precursor de la literatura afrocolombiana, por lo cual su poesía es tomada en este trabajo como la que sienta las bases de la producción literaria que surgió posteriormente dentro de este tipo de literatura” (p. 36).

No obstante, Valero (2013), apoyada en las argumentaciones de Zapata Olivella, dice que “aunque Olivella buscaba en Obeso una ‘conciencia étnica’ de la que el poeta nunca dio muestras ni en su obra ni en sus manifestaciones extraliterarias, era plenamente consciente de que su trabajo había sido producto de su tiempo” (p. 17). Estas observaciones hacen alusión a que, si bien Obeso hizo uso de unas determinadas formas que, para su tiempo, podrían tomarse como afrocolombianas, no reafirman realmente su autorreconocimiento como persona afrodescendiente, ya que dentro de

su obra no es claro ubicar una conciencia negra. Pues, para que una obra sea catalogada como afrocolombiana, debe haber una preexistencia de la conciencia negra que haga evidentes las luchas, las historias y las costumbres de dicha comunidad. Sin embargo, estas categorías suelen generalizar la especificidad (Valero, 2013, p. 9).

Entendemos, pues, que el término *literatura afrocolombiana*, más allá de tocar temas culturales pertenecientes a las comunidades negras, responde a un asunto que va desde el autorreconocimiento y escala hasta la expresión negra, que es diversa y, como lo dice Stuart Hall, debe buscar:

[...] el reconocimiento de la extraordinaria diversidad de las posiciones subjetivas, experiencias sociales e identidades culturales que componen la categoría ‘negro’; esto es, el reconocimiento de que ‘negro’ es esencialmente una categoría política y culturalmente construida que no puede estar basada en una serie de categorías raciales fijas. (Hall, 2014, p. 339).

Desde esta mirada, lo afrocolombiano en la literatura no puede reducirse a una estética ni a una identidad esencialista, sino que debe comprenderse como un proceso de construcción cultural, histórica y política, en donde se incorporan elementos determinantes como la oralidad, el folclore, las costumbres y las tradiciones afrodescendientes.

Para mayor claridad sobre esto, se pueden observar las obras que el Ministerio de Cultura, junto a la Red Cultural del Banco de la República en Colombia, decidió compilar para crear la *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*, la cual cuenta con 18 títulos y un ensayo escritos por autores afrocolombianos/as destacados de los últimos 200 años, entre los cuales están algunos como Manuel Zapata Olivella, Óscar Collazos, Helcías Martán Góngora, Arnoldo Palacios, Rogelio Velásquez, Candelario Obeso, Mary Grueso, entre otros.

En la página del Banrepcultural (2018) se establece que esta colección, en suma, pretende hacer patente la confluencia de la expresión y creatividad ancestral afrocolombiana de individuos, grupos, corrientes, congregaciones y audiencias que hoy, pero desde su origen mismo, dilatan, enriquecen y sensibilizan la vida cultural y emocional de este territorio.

A partir de lo anterior, es evidente que la literatura afrocolombiana no solo representa una expresión cultural y estética, sino que también puede desempeñar un papel fundamental en la educación, especialmente si se articula con instrumentos pedagógicos que ya existen, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esta cátedra juega un papel fundamental para los

docentes, en tanto puede servir como apoyo en la gestión de procesos culturales y en la visibilización social de las comunidades negras.

La CEA fue creada en 1993 mediante la Ley 70 y se reglamentó específicamente en el Decreto 1122 de 1998, el cual establece su carácter obligatorio dentro del área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos oficiales y privados que ofrezcan educación preescolar, básica y media, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Entre los objetivos más destacados se encuentran los siguientes:

Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana; reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional; aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo; contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana; propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios; replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano; ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país; plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación; crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

A pesar de que este decreto rige desde hace más de 27 años, su aplicación plena en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) es todavía limitada. Algunas propuestas educativas han logrado cierta implementación, mientras que otras, particularmente las relacionadas con el reconocimiento étnico y cultural afrocolombiano, siguen siendo invisibilizadas, perpetuando así el desconocimiento de las producciones culturales y académicas provenientes de estas comunidades.

Más allá de la protección de la identidad cultural o del cumplimiento formal de los derechos, la Ley 70 —y en especial el Decreto 1122— buscan dar lugar a contenidos que tradicionalmente han sido ignorados o considerados inexistentes. Estos contenidos pueden contribuir

---

significativamente a la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas que permitan abordar la multiculturalidad y la interculturalidad desde una mirada crítica e incluyente. En este sentido, Caicedo (2011) afirma que esta reglamentación puede interpretarse como un intento de reforma del sistema educativo colombiano, a través de ajustes curriculares y pedagógicos orientados a la diversidad étnica y cultural, ya que el espíritu del decreto incide directamente sobre los lineamientos curriculares de la nación (p. 7).

Así, su incorporación en el ámbito educativo no debe asumirse como un componente accesorio, sino como una obligación ética, legal y formativa frente a las exigencias del presente. Estas demandas sociales apelan a la necesidad de una visibilización conceptual y referencial de las diversas comunidades culturales del país. En esa línea, el Decreto 1122 señala que:

Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior, que posean una Facultad de Educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Esta disposición ofrece un marco clave para comprender que la enseñanza de la literatura afrocolombiana no solo responde a una necesidad cultural, sino que también encuentra sustento en las políticas educativas vigentes. Así, el abordaje de las expresiones literarias afrocolombianas en la formación docente constituye una vía concreta para que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos deje de ser una formalidad normativa y se convierta en una herramienta real para la transformación educativa desde la diversidad.

Para ello, es necesario afrontar una serie de desafíos que van desde la resistencia de los docentes, la escasez de recursos, hasta la falta de apoyo institucional. A pesar de que el marco normativo existe y obliga a su implementación, la falta de formación adecuada en temas relacionados con la diversidad étnica y cultural, así como con la literatura afrocolombiana, hace que muchos docentes se enfrenten a dificultades para abordar estos contenidos de manera efectiva.

Uno de los principales obstáculos es la resistencia o el desconocimiento de algunos docentes frente a la CEA, quienes, aun teniendo la preparación necesaria para enfrentarse a contextos diversos, ven los estudios afrocolombianos como un tema ajeno a su disciplina o incluso como una imposición normativa. Frente a esto, los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2018) determinan que:

“El éxito de esta propuesta educativa y cultural depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes, cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos” (p. 3).

Aunque la escasez de recursos pedagógicos para la promoción de esta literatura es un limitante importante, no siempre resulta ser el obstáculo principal para la implementación efectiva de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. De hecho, como se ha evidenciado a través de las iniciativas del Ministerio de Cultura, junto a la red cultural del Banco de la República, que han promovido la visibilización y el acceso a la obra de autores afrocolombianos por medio de colecciones como la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, los recursos necesarios existen. Sin embargo, lo que falta en muchas ocasiones no está orientado a la disponibilidad de materiales, sino al compromiso de las instituciones para garantizar que estos recursos se implementen en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y que los docentes reciban el apoyo necesario para mantenerlos activamente en sus prácticas pedagógicas.

Los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (1998) tienen como propósito orientar la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), promoviendo no solo el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, sino también el intercambio de experiencias y saberes dentro del contexto escolar (MEN, 1998, p. 3). Estos lineamientos proponen rutas específicas para cada área del conocimiento, de modo que su aplicación responda a las particularidades propias de cada campo formativo.

En el caso del área de Lengua Castellana, los lineamientos no se limitan únicamente a la enseñanza de estructuras lingüísticas o habilidades comunicativas. Por el contrario, reconocen la dimensión social, cultural y estética del lenguaje, subrayando el papel de la literatura como herramienta de formación crítica y ciudadana. En el punto 4, titulado “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares”, se destaca de forma especial el eje 4.3, enfocado en los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, donde se explicita que:

“La literatura se convierte en una vía para comprender las relaciones sociales, las construcciones simbólicas y las expresiones culturales de los pueblos” (MEN, 1998, p. 26).

Este enfoque permite pensar la enseñanza de la literatura no solo como un ejercicio de análisis textual, sino como una práctica que favorece la construcción de identidad, la interpretación del mundo y el reconocimiento de la diversidad. Bajo esta perspectiva, se abre un campo fértil para la inclusión de narrativas diversas —como la literatura afrocolombiana— en los procesos

educativos, reconociendo su capacidad para representar experiencias históricamente silenciadas y enriquecer el horizonte cultural de los estudiantes.

A propósito de esto, cabe también resaltar la importancia de tener en cuenta el eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, pues en él se aborda la diversidad étnica y cultural, reconociendo los aportes que se generan en las diferentes comunidades existentes en el contexto colombiano, y cómo estos tienen no solo la posibilidad de ser compartidos, sino el derecho de ser vistos y considerados como parte sustancial de la historia del país.

De esta forma, la implementación del material de la literatura afrocolombiana dentro de los currículos institucionales tiene un impacto aún mayor, ya que contribuye a desdibujar las ideas preconcebidas y estereotipadas sobre las comunidades negras. Esto genera dentro de las aulas un entorno enriquecedor, pues hace que la comunicación entre los estudiantes se base en el respeto, fomentando el buen trato y el entendimiento de las situaciones históricas y sociales que otros grupos poblacionales han atravesado a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, la implementación de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana puede convertirse en una plataforma pedagógica para materializar los principios de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, así como para fortalecer una educación basada en la interculturalidad, la memoria histórica y la equidad narrativa.

## **5.2. Interculturalidad**

En este trabajo, la interculturalidad se aborda desde el ámbito educativo, entendida como el diálogo y la interacción entre diferentes culturas dentro de contextos escolares. Este enfoque permite analizar cómo las dinámicas culturales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia dentro de las instituciones. La vinculación entre interculturalidad y educación resulta clave, ya que facilita la interacción entre los distintos agentes que conforman una comunidad educativa. A través de estos procesos de intercambio cultural, se promueven ambientes de respeto y reconocimiento, donde las diferencias no solo se aceptan, sino que se valoran como elementos que enriquecen el entorno escolar. Al fomentar una cultura inclusiva, la interculturalidad

permite que todos los miembros de la comunidad participen activamente, transformando y enriqueciendo las relaciones pedagógicas y el entorno educativo.

La interculturalidad muchas veces suele abordarse en conjunto con otros conceptos como la multiculturalidad o lo pluriétnico, como se evidencia en los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, donde se señala que:

Nuestro país ha tenido avances significativos, especialmente a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, donde el Estado reconoció este carácter pluriétnico y multicultural como constitutivo de la nacionalidad fundamentada en la protección a la diversidad y al respeto por la dignidad humana. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 1).

Sin embargo, la interculturalidad va más allá de reconocer la existencia de diferentes comunidades y su convivencia; lleva a cabo procesos de interacción entre ellas. Este enfoque busca que la sola presencia de la diversidad no sea exclusivamente simbólica, sino que involucre una aceptación activa, el reconocimiento de los valores que pueden intercambiarse, la creación de espacios solidarios y la construcción de redes colaborativas que fortalezcan la diversidad cultural.

En esta línea, Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad debe entenderse como “una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (p. 78).

La interculturalidad funcional corresponde a una visión limitada, que se conforma con reconocer la diversidad sin transformarla. Opera desde un plano simbólico y superficial, tal como se mencionó anteriormente. En cambio, la interculturalidad crítica, como plantea la autora, implica un proceso más profundo, transversal y transformador. Según Walsh (2011), esta concepción “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 11).

En esta perspectiva, la interculturalidad, entendida como un proceso orientado a generar relaciones sociales propositivas y a establecer un diálogo auténtico entre las diversas comunidades presentes en el territorio colombiano, despliega múltiples posibilidades de agenciamiento en el ámbito educativo. Esta visión permite repensar los currículos desde otras posiciones epistemológicas, en las cuales los docentes diseñen nuevos caminos pedagógicos y los estudiantes participen activamente de esa construcción.

Como lo menciona Walsh (2010), hablar de interculturalidad en la educación “es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (p. 92).

Este planteamiento se entrelaza perfectamente con las consideraciones que dentro de los Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se hacen, pues la interculturalidad no apunta solamente a desarrollarse con las comunidades que han sido invisibilizadas y subyugadas. Exactamente dice que:

La Cátedra no es, ni debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad (MEN, 2018, p. 2).

De esta manera, la interculturalidad en el ámbito educativo no solo implica reconocer y valorar la diversidad cultural, sino que también demanda una reflexión profunda sobre cómo los currículos pueden articularse para responder a las realidades y necesidades específicas de las comunidades. Este enfoque promueve una educación que sea verdaderamente pertinente, en la medida en que conecta el conocimiento académico con las experiencias, saberes y contextos culturales de los estudiantes. A continuación, se abordará el concepto de pertinencia, su importancia en el diseño curricular y su relación directa con la inclusión de contenidos afrocolombianos en los procesos educativos.

### **5.3. Pertinencia de la enseñanza de la literatura**

La enseñanza de la literatura, especialmente en contextos como el de la Escuela Normal Superior de Medellín, supone un gran reto. Esto se debe, en parte, al contexto sociocultural que rodea a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC), quienes provienen de diferentes regiones e instituciones, tienen edades diversas, muchos son padres, trabajan y, en ocasiones, deben solicitar permisos para poder asistir a clase. Estas circunstancias condicionan su

formación como futuros docentes, reduciendo tanto el tiempo disponible como la profundidad de los procesos formativos.

En este escenario, la lectura muchas veces es percibida como una actividad secundaria o prescindible frente a otras obligaciones. Por ello, los contenidos literarios —es decir, los textos, autores y perspectivas seleccionados— deben ser significativos, capaces de conectar con sus realidades y de aportar a su formación como sujetos críticos, sensibles a la diversidad cultural del aula y conscientes de su entorno.

Como señala Petit (2014) “la literatura, bajo todas sus formas (poesías, cuentos, novelas, teatro, cómics, diarios íntimos, ensayos, entre otros, desde que sean escritos), provee un soporte muy potente para promover una actividad de simbolización, de construcción de sentido y de auto-reparación” (p. 163).

Esto demuestra que la literatura no se reduce al simple placer estético y del entretenimiento, sino que actúa como un catalizador emocional e intelectual, permitiendo al lector recordar experiencias que no necesariamente están ligadas con lo institucional y que ayudan a generar nuevas interpretaciones del mundo. Esta cualidad es especialmente relevante en procesos educativos que buscan formar docentes capaces de leer críticamente su contexto y transformar sus prácticas desde una mirada reflexiva, encaminada hacia el fortalecimiento de otros procesos donde los estudiantes aboguen e insistan por la literatura como un eje central en la educación.

Por lo tanto, crear espacios intencionados para que se den los procesos de lectura es clave para que se le dé valor a la literatura, pues, de esta forma, todos están en la disposición de atender a lo que se les presenta. Como expresa Chambers (2007), “las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una enorme importancia” (p. 45).

Esta necesidad de generar entornos y prácticas significativas de lectura cobra aún más relevancia cuando se trata de literaturas que han sido históricamente marginadas, como la afrocolombiana. Incluir estos textos en los espacios formativos no solo permite un reconocimiento de la diversidad cultural del país, sino que les brinda a los futuros docentes la posibilidad de contar con un contenido más para ser compartido, lo cual genera espacios de intercambio cultural y abre paso a otras formas de narrar la experiencia humana.

Como puede observarse, la enseñanza de la literatura en contextos educativos complejos requiere más que la simple inclusión de textos en los currículos. Supone, por encima de otras cosas,

---

la elaboración minuciosa de espacios físicos y simbólicos, la formación de mediadores competentes y sensibles, y la apertura a voces diversas que nutran la comprensión de la realidad de los diferentes actores presentes en los procesos educativos. Solo así la literatura podrá cumplir su papel como herramienta formativa, crítica y transformadora.

Estos elementos —la literatura afrocolombiana, la CEA, los lineamientos curriculares, la interculturalidad y la pertinencia educativa— permiten establecer una base sólida para comprender cómo las narrativas afrodescendientes pueden ser incorporadas de manera efectiva en la formación docente, no solo como contenido, sino como enfoque transformador dentro del aula.

## **6. Metodología**

### **6.1. Enfoque metodológico**

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, comúnmente utilizado en investigaciones educativas para comprender fenómenos sociales y culturales a partir de las interpretaciones que los sujetos construyen sobre sus propias experiencias. Según Galeano (2004), este enfoque de investigación social “aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales” (p. 18).

En relación con esto, la investigación cualitativa posibilita un acercamiento a las experiencias vividas por los participantes, permitiendo observar situaciones, identificar sentidos, significados y comprensiones generados en contextos específicos. Esto resulta especialmente relevante en el ámbito de la educación, donde las prácticas y vivencias se entrecruzan con dimensiones culturales, sociales e históricas. Como expresan Portilla, Rojas y Hernández (2014):

El realizar investigaciones en torno a la educación, teniendo como enfoque los aspectos subjetivos de los individuos, permite fomentar cambios que dirijan al acto educativo, no hacia un fin económico, ni formativo, sino a la creación de un espacio de desarrollo integral, en donde el educando, además de aprender sobre una ciencia determinada, pueda crecer como ciudadano crítico de la realidad social y propositivo ante las necesidades y demandas que se presenten en su contexto, capaz de innovar en todo momento; de modo que sea capaz

no solamente de hablar de lo que implica el avance en la cultura de los pueblos, sino de ser el eje central del mismo (p. 12).

Esta visión sustenta el propósito de esta investigación, en tanto tiene en cuenta las voces de los estudiantes como participantes activos en la transformación educativa, especialmente cuando se trata de incluir aspectos culturales y sociales que en la cotidianidad suelen ser invisibilizados en los procesos escolares.

## **6.2.Perspectiva de investigación: Investigación Acción-Educativa (IAE)**

Esta investigación se enmarca en la Investigación Acción Educativa (IAE), una modalidad que articula la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas con la transformación de los contextos escolares desde dentro. Según Elliot (2005), en este tipo de enfoque los estudiantes tienen la oportunidad de influir en sus profesores cuando estos evalúan la calidad de su trabajo (p. 84).

La IAE responde a las necesidades identificadas en el escenario educativo de la Escuela Normal Superior de Medellín. En este contexto, se involucraron estudiantes y maestros del Programa de Formación Complementaria (PFC), quienes participaron activamente en diversas actividades orientadas a evidenciar la pertinencia pedagógica de la literatura afrocolombiana en la configuración de subjetividades.

Este enfoque posibilitó una interacción constante entre los maestros en formación, fortaleciendo los vínculos interpersonales mediante la participación activa y el desarrollo colectivo de reflexiones. Asimismo, promovió espacios de trabajo individual con fines exploratorios, en los que los participantes pudieron plasmar sus experiencias, generar diálogos significativos, construir narrativas, establecer lazos culturales y resignificar el valor pedagógico de la figura del maestro.

Desde esta perspectiva, la IAE se concibe como una propuesta transformadora que no solo vincula a diferentes actores educativos, sino que también impulsa cambios personales, profesionales y socioculturales. El estudiante —en su rol de maestro en formación— se reconoce como sujeto activo de su proceso de aprendizaje y como agente de transformación educativa, comprometido con la construcción colectiva de un conocimiento crítico, situado y éticamente responsable.

### **6.3. Participantes**

La investigación se desarrolló en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Medellín, con la participación de estudiantes y maestros. La selección de los grupos participantes fue determinada por la rectoría de la institución, desde donde se asignaron los investigadores a los cursos correspondientes, de acuerdo con su vínculo con la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

La intervención se llevó a cabo durante un año académico, dividido en dos momentos: En el primer semestre (correspondiente a los primeros seis meses), se trabajó con el grupo del segundo semestre, conformado por 28 estudiantes. En el segundo semestre (los seis meses siguientes), se desarrollaron actividades con los grupos del semestre introductorio y del primero, con 18 y 11 participantes, respectivamente.

### **6.4. Técnicas de recolección de datos y análisis de la información**

#### **6.4.1. Observación Participante**

La observación participante fue una técnica central en este estudio, ya que permitió al investigador no solo registrar las concepciones iniciales de los estudiantes sobre la literatura afrocolombiana, sino también reflexionar sobre posibles caminos pedagógicos para su visibilización. Según Galeano (2012) el investigador que trabaja con la estrategia de la historia oral participa de manera discreta en el contexto donde desarrolla su estudio, para analizarlo, registrarlo y describirlo en los términos de quienes están dentro del mismo, y lleva a cabo su trabajo de campo en el mundo real y en la vida cotidiana de sus informantes (p. 92). Este tipo de observación permite una inmersión activa en el proceso educativo, lo que facilita el análisis de las reacciones, intereses y resistencias que puedan surgir dentro del grupo. Al ser parte activa de las actividades pedagógicas, el investigador se posicionó como un agente dentro del aula, involucrándose tanto en la exposición de los contenidos como en la creación de espacios de diálogo y reflexión.

A través de esta estrategia, se logró una interacción directa con los estudiantes, lo que favoreció la construcción de propuestas pedagógicas más sensibles y significativas, orientadas a

acercar la literatura afrocolombiana a los estudiantes de forma contextualizada. Las reacciones y los intercambios generados durante las actividades permitieron identificar la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas para interpelar a los estudiantes y resignificar sus concepciones sobre la literatura afrocolombiana.

La observación no solo se limitó a la recolección de datos, sino que también funcionó como una vía de interpretación de los significados emergentes y de la reconstrucción de las experiencias vividas por los estudiantes. Este enfoque es esencial en investigaciones que buscan comprender fenómenos educativos desde una perspectiva humanista y contextualizada.

La participación del docente investigador en el proceso tuvo repercusiones significativas tanto en su comprensión de la literatura afrocolombiana como en las relaciones que se configuraron dentro del aula. Su presencia activa permitió reconocer que la incorporación de estas narrativas no solo transformaba las percepciones y sensibilidades de los estudiantes, sino que también ampliaba la propia mirada del docente frente a la diversidad cultural y a las formas de representación de las comunidades afrodescendientes. A lo largo del desarrollo de las actividades, se evidenció cómo la literatura afrocolombiana propició diálogos más abiertos, vínculos más respetuosos y un fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes, quienes compartían interpretaciones, experiencias y resonancias personales ante los textos. De igual manera, la interacción constante entre estudiantes y docente generó un ambiente pedagógico caracterizado por la cooperación, la confianza y la construcción conjunta de significado. Este rol observacional y participativo permitió identificar, además, que el docente-investigador no se sitúa como un agente externo, sino como parte del entramado social que se transforma junto al grupo; su acción pedagógica incide directamente en la apertura de nuevas perspectivas y en la configuración de prácticas que pueden proyectarse hacia la formación de futuros maestros. Así, la observación participante evidenció el potencial del docente como actor central en los procesos de cambio cultural y educativo, capaz de dinamizar reflexiones críticas y de contribuir a la consolidación de relaciones más inclusivas y dialogantes en el aula.

Además, los registros derivados de la observación participante se constituyeron en una fuente fundamental para el análisis, pues permitieron identificar patrones de sentido que emergieron durante el proceso de lectura y discusión de la literatura afrocolombiana. Las notas de campo, las reacciones espontáneas de los estudiantes, sus intervenciones orales y los gestos que acompañaron las actividades contribuyeron a reconocer categorías analíticas como la

resignificación de imaginarios, la construcción de subjetividades narrativas y la emergencia de nuevas formas de interpretación cultural. Esta articulación entre los datos observados y el análisis permitió comprender las producciones escritas y orales no como evidencias aisladas, sino como parte de un proceso formativo situado, en el que las voces estudiantiles se transforman y adquieren nuevos matices a partir de la interacción pedagógica y literaria.

#### **6.4.2. Diario de Campo**

El diario de campo fue una herramienta clave en el proceso de recolección de datos. Permitió al investigador registrar de manera sistemática las observaciones y reflexiones generadas a lo largo de las actividades pedagógicas, con un enfoque especial en cómo los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) se relacionaban con la literatura afrocolombiana.

Este recurso no solo permitió capturar las interacciones verbales y las respuestas explícitas de los estudiantes, sino también las actitudes, percepciones subyacentes y transformaciones en la forma en que los estudiantes construían sentido sobre los textos afrocolombianos. El diario ofreció una visión más amplia sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, permitiendo observar cómo los estudiantes integraban los textos afrocolombianos en sus visiones del mundo, tanto en lo personal como en lo profesional.

Además, el diario de campo fue fundamental para identificar las respuestas emocionales y cognitivas de los estudiantes frente a los contenidos tratados, lo que facilitó una triangulación de los datos obtenidos, complementando la observación participativa y las entrevistas realizadas. A través de esta herramienta, se pudo observar cómo los estudiantes del PFC resignificaban la literatura afrocolombiana y cómo la literatura servía como un vehículo para explorar cuestiones relacionadas con la identidad, pertenencia y representación cultural.

#### **6.4.3. Actividad Diagnóstica Inicial**

Antes de la implementación de la secuencia didáctica, se aplicó una actividad diagnóstica para explorar las concepciones iniciales de los estudiantes sobre la literatura afrocolombiana y su relevancia en la enseñanza de la lengua castellana. Esta actividad consistió en responder de forma

escrita a la siguiente pregunta: ¿La literatura afrocolombiana tiene el impacto o alcanza los estándares para enseñar la lengua castellana?

Las respuestas obtenidas proporcionaron valiosa información sobre las ideas previas, actitudes y expectativas de los estudiantes frente al trabajo con la literatura afrocolombiana. Estos datos fueron esenciales para entender el punto de partida del grupo y para orientar las estrategias pedagógicas que se emplearon posteriormente en la secuencia didáctica.

Aunque la actividad diagnóstica no fue parte formal de la secuencia didáctica, los escritos generados por los estudiantes fueron incluidos en el análisis de la investigación debido a su valor diagnóstico y a su contribución a la comprensión del proceso de construcción de subjetividades narrativas (o de resignificación cultural) en relación con la literatura afrocolombiana.

Para facilitar el análisis de las respuestas obtenidas en la actividad diagnóstica, se construyó una tabla que permitió organizar y sistematizar la información. Esta tabla se estructuró en cuatro columnas: Semestre, que identifica el nivel académico del estudiante dentro del Programa de Formación Complementaria; Estudiante, codificado alfanuméricamente para mantener la confidencialidad; Pregunta orientadora, correspondiente al enunciado utilizado para explorar las concepciones iniciales sobre la literatura afrocolombiana; y Código, en el que se registraron los patrones de sentido emergentes a partir del análisis temático. Esta estructura metodológica permitió identificar tendencias, recurrencias y variaciones en las respuestas, lo que sirvió como base interpretativa para el diseño y desarrollo de las estrategias pedagógicas posteriores.

#### **6.4.4. Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica tuvo como objetivo principal visualizar la riqueza literaria de la prosa y la poesía afrocolombiana, destacando autores cuyas voces aportaron una perspectiva única que, a menudo, no se reflejaba en los textos convencionales. La propuesta buscó romper con las representaciones tradicionales y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de descubrir una literatura que no solo enseñaba, sino que también inspiraba creatividad y reflexión. Este enfoque se enmarcó en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuyo objetivo fue resistir, conocer y exaltar los aportes literarios, históricos, sociales y culturales de las comunidades negras en el contexto colombiano.

Para llevar a cabo este objetivo, se seleccionaron diversas obras representativas de la literatura afrocolombiana. Aunque no todas se utilizaron de manera directa en las actividades pedagógicas, estas obras formaron parte del repertorio consultado para la construcción del material didáctico y la planificación de las sesiones. Entre las obras seleccionadas se incluyeron *Cuentos para dormir a Isabella. Sobre nupcias y ausencias*, de Lenito Robinson-Bent, *Obra poética* de Pedro Blas Julio Romero, *Obra poética* de Rómulo Bustos Aguirre, *Vivan los compañeros. Cuentos completos*, de Carlos Arturo Truque, *Textos escogidos*, de Hazel Robinson Abrahams, *La bruja de las minas*, de Gregorio Sánchez Gómez, *Antología íntima*, de Hugo Salazar Valdés, *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* y *Changó, el gran putas*, de Manuel Zapata Olivella.

La selección de estas obras se realizó con base en la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, creada por el Ministerio de Cultura de Colombia y la Red Cultural del Banco de la República, cuya misión fue preservar y difundir el patrimonio literario afrocolombiano.

Dentro del proceso de recolección y análisis de datos, se seleccionaron dos sesiones clave de la secuencia didáctica que fueron fundamentales para explorar el vínculo de los estudiantes con la literatura afrocolombiana. La elección de estas sesiones se basó en su potencial para evidenciar la evolución de las subjetividades a través de la lectura, el diálogo y la producción escrita. Aunque se desarrollaron otras actividades, se seleccionaron estas dos sesiones por su capacidad para evidenciar la transformación del pensamiento de los estudiantes en relación con la literatura afrocolombiana.

### **Sesión 3 – Poesía: interpretación y producción**

Esta sesión se desarrolló con estudiantes de los semestres introductorio y segundo, con una duración de dos horas. El objetivo central fue explorar la poesía afrocolombiana escrita por mujeres, a través de la lectura de poemas de Lucrecia Panchano, Mary Grueso Romero, Jenny de la Torre Córdoba y Kenia Martínez Gómez.

La actividad se estructuró en tres momentos: una conversación inicial, la lectura y análisis de los poemas, y la creación de poemas grupales. Estos momentos generaron espacios de diálogo y reflexión, donde se observó cómo los estudiantes interpretaron las realidades expresadas en los textos poéticos y cómo estas resonaron con sus propias vivencias.

La implementación de esta sesión favoreció el encuentro entre saberes, identidades y memorias colectivas. Además, permitió recoger producciones escritas grupales (poemas) que se convirtieron en insumos valiosos para el análisis de la construcción de subjetividades en el aula, evidenciando procesos de resignificación de las percepciones culturales y literarias de los participantes.

Para organizar y analizar la información obtenida, se diseñó una tabla con cinco columnas: semestre, grupo, poema, interpretación y creación. La primera columna señala el semestre cursado por los estudiantes participantes; la segunda identifica a los equipos conformados en clase para desarrollar la actividad; la tercera corresponde al poema afrocolombiano asignado a cada grupo, seleccionado de entre las obras trabajadas en la sesión. La columna de interpretación recoge tanto el tema abordado por el poema como la comprensión que los estudiantes construyeron a partir de su lectura y análisis colectivo. Finalmente, en la columna de creación se consignan los poemas originales producidos por los estudiantes, elaborados después de intercambiar las interpretaciones entre grupos, lo que enriqueció la escritura a partir de múltiples lecturas y resignificaciones del texto poético.

### **Sesión 6 – Mi última palabra**

Esta sesión, también con una duración de dos horas, tuvo como propósito fomentar la escritura a partir de situaciones sociales concretas, mediante el análisis crítico del cuento *Dile que... me morí de vieja*. Los estudiantes respondieron preguntas inferenciales y críticas sobre temáticas como el analfabetismo, la desigualdad social y el poder de la palabra escrita como herramienta de agencia.

A continuación, cada estudiante escribió una carta ficcional en respuesta a una necesidad comunicativa planteada por un "otro" que no sabe leer ni escribir. Estas cartas se convirtieron en un material clave para el análisis de las subjetividades, permitiendo explorar cómo los estudiantes representaban, imaginaban y solucionaban situaciones límite a través de la escritura. El diario de campo documentó aspectos emocionales, creativos y éticos que surgieron durante la actividad.

Se seleccionaron tres cartas representativas, todas pertenecientes al grupo del semestre introductorio, para un análisis más profundo. Cada carta fue transcrita y presentada en su forma

original, respetando la estructura, el lenguaje y los elementos expresivos utilizados por sus autores. La elección de estos textos se basó en su riqueza narrativa, carga emocional y capacidad de reflexión social, aspectos que los convirtieron en insumos significativos para el análisis de las subjetividades construidas en el aula.

### **6.5. Criterios de selección de las sesiones**

La selección de estas sesiones respondió a la necesidad de mostrar la evolución del proceso formativo y expresivo de los estudiantes en torno a la literatura afrocolombiana, así como su capacidad de construir significados desde el diálogo con la otredad y su contexto.

Estas actividades permitieron observar momentos clave donde se materializan los principios de la Investigación Acción Educativa: la colectividad, el compromiso con la transformación social, la construcción crítica del conocimiento y el reconocimiento de voces históricamente silenciadas.

### **6.6. Estrategia de análisis de la información**

Para el tratamiento de los datos recogidos, se adoptó un enfoque interpretativo-hermenéutico mediante análisis temático. Este proceso incluyó una lectura atenta y reflexiva, tanto individual como colectiva, de los textos producidos por los participantes (poemas, cartas, respuestas escritas) y las observaciones del diario de campo. Se realizó una codificación abierta, identificando categorías emergentes que permitieron reconocer patrones, significados y sentidos profundos en las narrativas estudiantiles.

En este proceso, se aplicó la comprensión hermenéutica, entendiendo los textos en su relación dialógica con el contexto social, cultural y educativo de los participantes, respetando la subjetividad y las múltiples capas de sentido. La interpretación fue un movimiento constante entre las partes (fragmentos de texto) y el todo (experiencia y contexto de los estudiantes), enriqueciendo así la comprensión de las subjetividades.

Las categorías emergentes se organizaron en matrices temáticas para facilitar su análisis sistemático y la interpretación integral. Para fortalecer la validez y confiabilidad del análisis, se realizó triangulación entre diversas fuentes: las respuestas diagnósticas iniciales, las producciones escritas y las anotaciones del diario de campo, lo que permitió contrastar y enriquecer las interpretaciones realizadas.

### **6.7.Consideraciones éticas**

En el marco de esta investigación, se tomaron en cuenta principios éticos fundamentales orientados a la protección, el cuidado y el respeto por los estudiantes participantes. Las producciones analizadas (interpretaciones, poemas y narraciones) fueron desarrolladas como parte de una secuencia didáctica implementada en el aula, en la cual se comunicó con antelación su uso con fines pedagógicos, reflexivos y académicos para llevar a cabo la investigación.

El consentimiento informado fue obtenido de manera verbal y colectiva antes del inicio de la secuencia didáctica, con la debida autorización institucional otorgada por la Escuela Normal Superior de Medellín. Para resguardar la identidad de los participantes, se utilizaron códigos alfanuméricos (por ejemplo, E1, G2) que impiden cualquier posibilidad de identificación directa, ya que muchos de los estudiantes expresaban su pena frente a la exposición o revelación de sus escritos. Asimismo, se evitó mencionar nombres propios, instituciones o referencias personales específicas; en los casos donde surgieron relatos sensibles o íntimos, se procedió con sumo cuidado para no exponer emocionalmente a los autores o autoras.

El material recopilado se utilizó exclusivamente con fines académicos y reflexivos, evitando su difusión fuera del contexto educativo o investigativo. Estas decisiones responden a la necesidad de garantizar el consentimiento y bienestar de los participantes durante todo el proceso. Se reconoce que estos textos hacen parte de un ejercicio formativo que implica una reflexión sobre el yo, las memorias personales y los contextos socioculturales en los que habitan.

Finalmente, se resalta el valor ético y pedagógico de estas prácticas, pues permiten a los futuros maestros reconocerse como sujetos de saber y agentes activos en su formación docente, en consonancia con los propósitos transformadores de la Investigación Acción Educativa, donde la ética se asume como un compromiso permanente con la dignidad y el respeto.

## 7. Análisis y hallazgos

### 7.1. Análisis 1

**Tabla 1. Concepciones iniciales sobre la literatura afrocolombiana**

Semestre.	Estudiante.	¿La literatura Afrocolombiana tiene el impacto o alcanza los estándares para enseñar la lengua castellana?	Código.
Segundo	E1	<p><i>Claro que sí, por su diversidad cultural, su gran paisaje y costas tienen mucho de qué hablar, escribir, enseñar. Por su gran fortaleza y alegría étnica los hace experimentales para poder escribir y narrar grandes enseñanzas e historia.</i></p> <p><i>Sus raíces africanas, entre otras mezclas y su historia, hacen que su lenguaje tenga alto repertorio y escenarios diversos para poder enseñar literatura y lengua castellana.</i></p> <p><i>También aporta que todo lo que rodea a la etnia afro le permite indagar, investigar y ser ricos en conocimiento, dejando un legado a las futuras generaciones.</i></p>	Riqueza lingüística.

Segundo	E2	<p><i>Me parece que sí, porque la literatura sea cual sea su propósito es enseñar y mostrar el hábito de la lectura desde la edad temprana.</i></p> <p><i>Aplicando la literatura en todos los campos académicos e incluso de manera didáctica se puede generar una buena enseñanza de la misma.</i></p>	Valor didáctico.
Segundo	E3	<p><i>Sí, porque este tipo de literatura se puede enseñar, conocer e interpretar tipos de lengua, costumbres de diferentes partes del mundo. Y principalmente autores para llevar a cabo en la lengua castellana a través de escritos, obras, etc. También nos ayuda a desarrollar características lingüísticas y tiene mejor capacidad en lengua castellana.</i></p>	Cualidad lingüística.
Segundo	E4	<p><i>Con esta literatura se puede enseñar la lengua castellana, primero se aprendería sobre los autores afrodescendientes, sus biografías, lenguas, cultura y cómo algunos plasman eso en sus escritos que luego serán leídos para el aprendizaje en la lengua castellana.</i></p> <p><i>Con estos escritos se harán ensayos, textos argumentativos, análisis y mucho más que</i></p>	Ampliación del conocimiento.

		<i>servirá para mejorar el conocimiento en la lengua castellana.</i>	
Segundo	E5	<i>Sí, la literatura es diversa, cada escritura tiene elementos para ser analizada y aprender de ella, cada obra tiene un impacto, una intencionalidad, las cuales pueden hacer parte de la influencia en el pensamiento de una persona.</i>	Elementos propios.
Segundo	E6	<i>Sí puede llegar a tener un impacto significativo dependiendo de la manera en la que esta se presenta, es decir, si la literatura tiene estándares establecidos la literatura afrodescendiente debería tener sus propios estándares.</i>	Manera de abordarse.
Segundo	E7	<i>Es oportuno o conviene para propiciar el reconocimiento de la diversidad.</i>	Visibilización.
Segundo	E8	<i>La literatura afrodescendiente sí, tiene los estándares porque apesar de todo narra historias, que cumplen los elementos necesarios para enseñar lengua castellana no veo el porque. Me gusta la idea es algo diferente y no ir a lo de siempre. Aprender</i>	Interés en lo diferente.

		<i>a innovar nuevas experiencias nos hace soñar diferente.</i>	
--	--	----------------------------------------------------------------	--

A partir del análisis de la tabla 1, se identificaron las siguientes unidades mínimas de sentido emergentes del discurso de los participantes. Estos códigos reflejan las particularidades pedagógicas que los estudiantes atribuyen a la literatura afrocolombiana, tales como: *riqueza lingüística, valor didáctico, cualidad lingüística, ampliación del conocimiento, elementos propios, manera de abordarse, visibilización e interés en lo diferente*. Estas respuestas evidencian cómo los futuros docentes reconocen, desde un primer acercamiento, el potencial formativo de esta literatura, más allá de lo estético o temático.

No obstante, también se identificaron discursos que aún reproducen miradas esencialistas sobre las comunidades afrocolombianas. Por ejemplo, el estudiante E1 afirma: “Por su gran fortaleza y alegría étnica los hace experimentales para poder escribir y narrar grandes enseñanzas e historia”. Esta respuesta, aunque bien intencionada, refleja una visión que puede estar influenciada por estereotipos positivos, lo cual demuestra la necesidad de procesos formativos que fomenten una comprensión crítica e histórica de las identidades afrodescendientes. Es importante considerar que, al tratarse de una actividad exploratoria que recoge impresiones iniciales, es esperable que surjan algunas ideas preconcebidas sobre cómo “deben ser” ciertas comunidades.

A partir de este análisis, pueden destacarse tres líneas interpretativas principales:

**Reconocimiento del potencial pedagógico:** La mayoría de los estudiantes identifican en la literatura afrocolombiana una herramienta útil para la enseñanza de la lengua castellana. Destacan su riqueza cultural y lingüística, así como su capacidad para generar pensamiento crítico, creatividad y apropiación del conocimiento.

**Cuestionamiento de los estándares tradicionales:** Algunas respuestas manifiestan una postura crítica frente a los criterios convencionales con los que suele evaluarse la literatura. Se sugiere que esta literatura puede y debe establecer sus propios estándares de calidad y enseñanza, lo cual plantea un reto frente a la homogeneidad curricular.

Apertura hacia la innovación pedagógica: Varias respuestas resaltan el valor de incorporar narrativas no canónicas en el aula, reconociendo su capacidad transformadora. Esto se vincula directamente con los principios de la interculturalidad crítica y con los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que abogan por visibilizar las múltiples voces que han sido históricamente marginadas en los contenidos escolares.

Una de las categorías más significativas emergidas del análisis de los datos de la tabla 1 fue la de diversidad cultural, construida a partir de códigos *como interés en lo diferente, visibilización de lo afro, riqueza lingüística y reconocimiento del territorio*. Estos códigos revelan cómo los estudiantes perciben la literatura afrocolombiana como un recurso que, más allá de su valor estético, tiene altas bondades y permite integrar otras narrativas históricas y culturales a la enseñanza de la lengua castellana.

Por ejemplo, el estudiante E8 afirma:

“La literatura afrodescendiente sí tiene los estándares porque a pesar de todo narra historias que cumplen los elementos necesarios para enseñar lengua castellana... Me gusta la idea, es algo diferente y no ir a lo de siempre.”

Aquí se evidencia no solo una disposición favorable hacia lo novedoso, sino una valoración consciente de la diferencia cultural como un elemento transformador del proceso educativo. Esta percepción coincide con lo planteado por Walsh (2010), quien considera que la interculturalidad también se preocupa por “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos” (p. 89). Planteamiento que cobra sentido en cuanto el E8, es consciente de que hay una serie de discursos que imperan sobre otros, y frente a esto a veces se quiere conocer más de ahí, no yendo “a lo de siempre” como lo plantea en su respuesta. Ya en ese punto se observa un proceso de transformación de las relaciones sociales, institucionales y pedagógicas, que trasciende la propia coexistencia entre culturas. Lo cual convierte el aula en un espacio puesto para generar propuestas interculturales, donde se contempla la posibilidad de abrirse camino hacia otras visiones de mundo.

Asimismo, se destacan comentarios donde los estudiantes reconocen que la literatura afrocolombiana contribuye al rescate de memorias históricamente silenciadas y favorece la construcción de nuevas subjetividades en el aula. Tal es el caso del estudiante E7, quien indica:

“Es oportuno o conviene para propiciar el desconocimiento de la diversidad.”

Aunque su formulación es confusa, el sentido general apunta a la importancia de usar esta literatura para romper con la invisibilización de ciertas culturas, aportando así a una educación más inclusiva y crítica.

Desde esta perspectiva, la literatura afrocolombiana se presenta como una herramienta pedagógica que rompe con los enfoques tradicionales, integrando voces y experiencias usualmente excluidas de los programas educativos. Esto no solo fortalece la comprensión de la lengua desde otras formas discursivas, sino que también fomenta una visión más amplia del país y de sus identidades plurales, como lo establece la Constitución de 1991 al reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la nación.

Del mismo modo, el E2 afirma que *“aplicando la literatura en todos los campos académicos e incluso de manera didáctica se puede generar una buena enseñanza de la misma”*, lo cual evidencia una disposición a ampliar el uso de estos textos en la escuela más allá de lo simbólico o anecdótico. Demostrando también que muchos de los estudiantes cuentan con la disposición para conocer nuevas posibilidades de abordar la literatura, que pueden ser transversales, pues, como se resalta en lo dicho por el E2, la aplicación de esta literatura puede verse implicada en todos los campos académicos, agregándole no solo un valor didáctico, sino una pertinencia en su enseñanza.

En resumen, las respuestas de los estudiantes muestran una disposición favorable hacia la literatura afrocolombiana como contenido pedagógico, reconociendo tanto su potencial didáctico como su valor simbólico y transformador. Sin embargo, también se evidencian tensiones entre el reconocimiento cultural y los imaginarios estereotipados, lo que refuerza la necesidad de procesos formativos que profundicen en una comprensión crítica y descolonizadora de las narrativas afrodescendientes.

## 7.2. Análisis 2

**Tabla 2. Interpretación y creación poética a partir de obras afrocolombianas**

Semestre.	Grupo.	Poema.	Interpretación.	Creación.
-----------	--------	--------	-----------------	-----------

Introdutorio.	G1	XIV. De Kenia Martínez Gómez	<p><b>Tema:</b> la mujer</p> <p>Interpretación: dentro del poema interpretamos que la autora trata de hacernos entender la importancia de la mujer y su papel fundamental en la vida de una persona narrando de forma irónica, nos transmite lo práctica y multifacética que son las mujeres y lo reemplazable que llegan a ser.</p>	<p><b>Mujer</b></p> <p>Eres tan fundamental como el aire tan hermosa como el pétalo de una rosa, ilumina el hogar, tan tierna y calurosa, mujer irremplazable, aunque la vida te desaire.</p> <p>Tu vientre tiene la potencia de la vida, tus labios destilan sabiduría tienes algo que fascina con tu amor, tu fuerza que todo lo guía</p> <p>Mujer, que inspiras alegría con tanta energía, nos contagias de armonía, no necesitas pedir garantía tú sola, esencia, es luz y valentía</p>
---------------	----	------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Introdutorio.</p>	<p>G2.</p>	<p>Otra en mí. De Jenny de la Torre Córdoba.</p>	<p><b>Tema:</b> Encontrarse y mejorarse a si misma.  Interpretación: Encontrar su mejor versión, buscando su máximo Potencial, recordando esa niña que algún día fue y queriendo protegerla.</p>	<p><b>La niña que fui.</b>  Hoy me vi en el espejo,  y anhele encontrarte  Y descubrir tu mejor versión, y Aparece en mis recuerdos una niña.  Una niña que brilla con fuerza y valor Con sus ojos llenos de sueños y Sonrisas.  Y Me dice que soy fuerte, Y soy capaz, dispuesta a brillar Como las más resplandecientes estrellas  Allí Pude encontrarme</p>
----------------------	------------	--------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				realmente y entender quién soy.
Introdutorio.	G3	Como la muerte. De Lucrecia Panchano.	<p><b>Tema:</b> el amor</p> <p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata de evitar sus sentimientos hacia alguien</li> <li>• El amor es más inevitable que la muerte</li> <li>• El amor es como la muerte , un fuerte, telúrico</li> </ul> <p>telúrico: (algo fuerte inesperado, como un terremoto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se interpreta que es dedicado, posiblemente a: un hombre, un desamor, un difunto.</li> </ul>	<p><b>El amor</b></p> <p>Es ese sentimiento que me hace sentir como en un gran terremoto, tan detestable e inevitable como la misma muerte.</p> <p>¿ Sería posible arrancarlo de mi pecho? Consumirlo en mi interior para no sentir este gran dolor que me hace desear estar muerto.</p>
Introdutorio.	G4.	Negra soy. De Mary Grueso Romero.	<p><b>Tema:</b> Es un fuerte llamado a la autoaceptación y al orgullo de sus raíces.</p>	<p><b>(Sin título)</b></p> <p>Las raíces de donde vengo. llenen mi alma de color</p>

			<p>Interpretación: Ella utilizó un lenguaje Poético y emotivo, relacionando la historia de su raza y lo que tiene.</p> <p>Pá Contá, Mencionó como, con sangre, Orgullo y Fuego, alcanzaron la libertad.</p> <p>También nos recalca la importancia que la reconozca como Negra, no como Morena ni persona de color.</p>	<p>aceptando lo que tengo</p> <p>Sin pena de lo que soy</p> <p>Los caminos Plasmados en mis cabellos están representando mis raíces</p> <p>Y mi gran orgullo natal</p> <p>Siendo esclavos Por mucho tiempo nos negaron la libertad</p> <p>Pero con esfuerzo y valentía logramos el Fuego superar.</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir del ejercicio de interpretación y creación poética realizado por los estudiantes del semestre introductorio (tabla 2), se evidencia una aproximación a la literatura afrocolombiana desde una experiencia formativa y expresiva. Este ejercicio permitió no solo leer desde el análisis, sino también resignificar desde la escritura propia, conectando con las emociones, memorias e imaginarios de los participantes, ya que el ejercicio no se constituyó como una elaboración individual, sino como una construcción colectiva, mediada por el diálogo, los puntos de vista y las

interpretaciones de los estudiantes para coincidir en ideas similares y desde allí poder dar un resultado.

Las interpretaciones realizadas muestran una lectura sensible a temas como la identidad étnica (G4), el reconocimiento de lo femenino (G1), la búsqueda del yo (G2) y el amor como experiencia compleja (G3). Cada grupo logró identificar un eje temático desde el cual interpretar el poema leído, revelando que los textos afrocolombianos movilizan no solo el análisis literario, sino también procesos de identificación personal y colectiva, que no aluden a una esencia única de lo afrocolombiano, sino que reconocen lo que Hall (2014) dice, “la inmensa diversidad y diferenciación de la experiencia histórica y cultural de los sujetos negros” (p. 339). Esta concepción cobra sentido cuando se observa que, aunque los G1, G2 Y G3 tienen autoras afrocolombianas, ninguno de ellos alude a este aspecto, ni desde el contenido mismo de los poemas, ni desde el reconocimiento de identitario de estas. Un ejemplo de ello puede verse en la interpretación que hace el G3, donde claramente se hace referencia a que la mujer pueda “*Encontrar su mejor versión, buscando su máximo potencial*”, sin establecer aspectos que revelen rasgos alusivos a una comunidad negra. Esto podría deberse a que, si la diversidad no se expone de manera evidente, resulta difícil para los estudiantes reconocerla como una producción afrocolombiana.

Por el contrario, en el caso del G4, por ejemplo, desde la interpretación del poema *Negra soy* pudieron reflexionar sobre el orgullo de pertenecer a una herencia afrodescendiente, reconociendo elementos como la historia de la esclavitud, la lucha por la libertad y la reivindicación del color de piel como signo de identidad. Esta lectura se transforma luego en una creación propia que afirma:

*“Las raíces de donde vengo / llenan mi alma de color / aceptando lo que tengo / sin pena de lo que soy”.*

Este fragmento muestra cómo la lectura se convierte en una escritura situada, en la que el estudiante no solo reproduce un mensaje, sino que lo reconstruye desde su propia voz. Esto promueve lo que plantean los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos del MEN (2010), al señalar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país deben conocer los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la nación, para que la interculturalidad tenga un verdadero sentido (p. 2). En este caso, el aula se vuelve un espacio de construcción de subjetividades críticas frente a discursos hegemónicos que han invisibilizado ciertas memorias históricas.

Así mismo, los poemas escritos por los estudiantes reflejan el ejercicio de explorar su subjetividad, uno de los propósitos centrales de la unidad didáctica diseñada. En el poema del grupo 2, titulado *La niña que fui*, se afirma: “Hoy me vi en el espejo, / y anhelé encontrarte / [...] Allí pude encontrarme / realmente y entender / quién soy”.

Este fragmento evidencia cómo el contacto con una narrativa afrocolombiana (en este caso *Otra en mí*, de Jenny de la Torre Córdoba) abrió la posibilidad para una autorrepresentación que dialoga con la infancia, el crecimiento personal y la construcción del yo. Esto se alinea con uno de los objetivos específicos de la presente investigación, que busca promover la exploración subjetiva mediada por literatura afrocolombiana.

En general, los resultados muestran que el trabajo con poesía afrocolombiana no solo favorece el análisis literario, sino también la creación, la expresión de identidades y el reconocimiento de otras narrativas. De ahí que esta experiencia pueda entenderse como un ejercicio de apertura hacia pedagogías interculturales, que no reducen la diferencia a lo exótico, sino que la integran en los procesos de formación docente desde la lectura crítica, el diálogo cultural y la escritura reflexiva.

En síntesis, el trabajo con poesía afrocolombiana en esta sesión permitió dinamizar la lectura crítica, la escritura creativa y la reflexión identitaria entre los estudiantes del PFC. Esta experiencia demuestra que la literatura afrocolombiana, más allá de una categoría étnica o literaria, puede convertirse en una herramienta formativa que potencia la construcción de subjetividades conscientes, dialogantes y culturalmente situadas. Así, el aula se configura como un espacio propicio para el ejercicio de la pedagogía intercultural crítica.

### **7.3. Análisis 3**

#### **Procesos de escritura subjetiva: narrarse para aprender**

Los textos que se muestran a continuación no buscan analizar la obra literaria afrocolombiana en sí, sino explorar las formas en que esta permite a los sujetos en formación narrarse, reconocerse y posicionarse frente a su historia, su identidad y su vocación docente.

#### **Mi hija**

*Escrito por una estudiante del semestre introductorio.*

Aquel día de septiembre, madre quisiera contarte los días más importantes de mi vida, esa mañana en la clínica del Prado, me sentía en tranquilidad y en confianza pensando en mi salud y en la de mi hija que por instrucciones médicas debía nacer en ese momento. Después de 4 horas en revisión y ver que todo estaba en orden, salí de allí con un poco de preocupación porque días antes en otro hospital habían dado la indicación de que había un pequeño problema con el desarrollo de mi bebé.

Me dirigí con el padre de mi hija hacia la clínica del Prado, pidiendo desesperadamente una inducción del parto, en ese momento me tranquilicé y supe que todo saldría bien. Empezaron a inducir mi parto con medicamentos y después de varias horas ya entre las 8 de la noche, no sentía ningún cambio en mi cuerpo, allí en mi habitación sola, no sentí incertidumbre, me sentía cómoda y confiada de mi proceso.

Al día siguiente la enfermera de turno se presentó y me percaté de que era un poco distraída y grosera, En ese momento decidí caminar un poco para acelerar el proceso y unos movimientos pélvicos.

A las pocas horas rompí fuente y la enfermera de turno no fue muy atenta y solo me pidió que me diera un baño, desde ahí mis dolores aumentaron y me puse un poco nerviosa.

La enfermera distraída, sin interés, llegó a mi habitación y preocupada llamó a la ginecóloga y estaba en dilatación ocho. Me aplicaron la epidural alrededor de las 3 de la tarde y empecé a desesperarme un poco.

Todo estaba preparado para mi parto y en mi dolor, puje y salió mi bebé, sin asistencia de ginecologo por falta de atención! Inmediatamente nació mi hija me empezó una hemorragia y me empecé a sentir muy mal, me hicieron todos los procedimientos, Después de varias horas ya en el cuarto, empecé a cargar a mi bebé canguro y me sentí muy satisfecha porque a pesar de lo que ocurrió y tu ausencia, todo salió bien.

### **Superación de la drogadicción**

*Escrito por una estudiante del semestre introductorio.*

Esta carta te la escribo para que puedas tener en cuenta el daño que pueden causar las drogas en la vida de todos y te lo contaré con una experiencia real.

Conozco una amiga, la cual cuando era niña y tenía aproximadamente 5 años de edad, comenzó a sufrir de maltrato infantil, lo cual le afectaba físico y emocionalmente, todo esto la llevo

a reprimir por años el dolor y la tristeza que sentía, haciendo que ella buscara una salida a todos sus problemas, a través de las drogas, estas las empezó a consumir alrededor de los 10 años, ya que sentía que con eso podía escapar por un instante de su realidad. Siempre que se le presentaba un problema, hacía lo mismo una y otra vez, lo que provocaba que ella fuera más dependiente de eso. En demasiadas ocasiones ella pensó en dejarlo porque sabía que no estaba haciendo lo correcto y escuchando los consejos que sus amigos le brindaban, se convenció de dejar las drogas a un lado y gracias al apoyo recibido y también a base de todo ese dolor que sentía, logró separarse y sentirse mejor consigo misma. Hoy en día me siento orgullosa de lo que a logrado y se que sera capaz de lograr todo aquello que se proponga.

### **Una noche larga**

*Escrito por una estudiante del semestre introductorio.*

Una tarde mi padre lleo a almorzar, para seguir trabajando en el carro transportando niños, <<no escribas esto>> era muy normal que Minnie al verlo llegar se subía al carro. Sigue Luisa contando que su pra de noto que Minnie se subió al carro y no se preocupó estaba pendiente de ella pero luego de dos horas se le olvidó que Minnie iba allí, llegó a un colegio a recoger algunos niños, minnie se bajó y el padre de Luisa no lo notó, siguió su recorrido y 2 horas mas tarde pensó en Minnie, como esto había pasado antes, el creyó que en alguna para cerca a su casa minnie bajó y se dirigió a casa, al terminar la ruta se dirigió a la casa a buscar a Minnie, al mo verla, llamo a la abuela de Luisa para ver si estaba allí, ya que Minnie tambien iba y conocía el camino. La abuela de Luisa respondió y dijo que no estaba. En ese momento se preocupo y salio pensando donde podría estar, recuerdo la parada del colegio donde se bajo y posiblemente no lo notó, no podía volver inmediatamente al colegio, ya que debía seguir trabajando, al terminar se fue a buscarla, al no encontrarla fue por Luisa al colegio muy nervioso y afectado. <<Luisa lloró al saberlo>> llegaron a casa y la hermana de Luisa hizo un cartel de Minnie, esa noche no salieron a buscarla porque era muy tarde, nadie en su casa pudo dormir y su padre no pudo comer. A la madrugada decidieron imprimir los carteles, para salir a buscarla. Siguieron esta búsqueda hasta llegar a otros barrios, en un callejón Luisa la vio y muy afectada decidió bajar del carro, Minnie al verlos salió corriendo a donde estaba Luisa y su familia lloró de la emoción al encontrarla.

A través de la lectura de los textos, se pudieron extraer una serie de códigos que se configuran a lo largo de las narraciones, y que permiten comprender cómo los sujetos en formación

se narran, se posicionan y resignifican sus vivencias, dejando florecer una categoría: subjetividad narrativa.

En el texto “Mi hija”, se identifican tres líneas de sentido fundamentales: vulnerabilidad narrativa, memoria afectiva y escritura del yo. El primero refiere a la exposición de la estudiante desde lo emocional y lo corporal, situándose en un momento de alta sensibilidad como lo es el parto. El segundo rescata la experiencia personal mediada por vínculos fuertes —en este caso, el de la maternidad—. El tercero se enmarca en el acto de nombrarse desde la narración, en donde el sujeto se reconoce, se reconstruye o se reposiciona desde su historia personal.

En la narración “Superación de la drogadicción”, emergen líneas como la memoria del trauma infantil, que consiste en narrar el maltrato como el origen de una trayectoria dolorosa que marca el desarrollo posterior de la vida del personaje. Aparece también la transformación personal, entendida como el paso de la adicción a la recuperación, sostenida por el apoyo emocional del entorno. Finalmente, se evidencia el reconocimiento de la voz del otro, dado que la narración en tercera persona (“una amiga”) podría funcionar como una estrategia de distanciamiento o protección ante una experiencia íntima y compleja.

En la tercera narración, “Una noche larga”, se identifican las líneas de sentido *afiliación emocional con lo cotidiano*, que da cuenta de cómo la pérdida de una mascota se convierte en una experiencia profundamente significativa para toda la familia; *desbordamiento emocional*, por la carga afectiva que atraviesa todo el relato y que se expresa en momentos de angustia, llanto y alivio colectivo; y *memoria de lo insignificante como forma de subjetividad*, ya que una situación aparentemente anecdótica se resignifica como una vivencia identitaria.

Estas narraciones muestran cómo, a través de un proceso de escritura íntima y reflexiva, los estudiantes lograron dar forma a sus memorias, emociones y vivencias. La literatura afrocolombiana y el enfoque narrativo propuesto en la secuencia didáctica no solo funcionaron como contenidos pedagógicos, sino también como puentes de sentido para la construcción de subjetividades.

Cada texto revela un acto de posicionamiento: como hija, como amiga, como testigo, como parte de una comunidad. Al escribir, los participantes no solo narraron hechos, sino que resignificaron su historia y ejercieron su voz. Este tipo de producción escrita permite comprender el potencial pedagógico y ético de integrar contenidos culturales y ejercicios de escritura con intención social en la formación docente.

## 8. Discusión, reflexión y énfasis en lo logrado

El camino trazado desde los hallazgos evidencia una relación directa con los objetivos propuestos en esta investigación. Uno de los aspectos más relevantes fue la emergencia de la categoría diversidad cultural, articulada a partir de códigos como interés en lo diferente, visibilización de lo afro, riqueza lingüística y reconocimiento del territorio. Estos códigos, obtenidos desde los discursos de los estudiantes, dan cuenta de una valoración genuina de la literatura afrocolombiana como recurso pedagógico y cultural.

Desde este punto, puede afirmarse que se logró el cumplimiento del primer objetivo, ya que mediante la implementación de la unidad didáctica se promovieron procesos de lectura, escritura, análisis colectivo y producción narrativa que favorecieron la exploración subjetiva de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. En este proceso, no se trató únicamente de estudiar la literatura afrocolombiana desde una dimensión técnica, sino de establecer puentes entre las narrativas afrodescendientes y las vivencias personales de los estudiantes.

Como afirma Caicedo (2011), “el fortalecimiento identitario de estudiantes y maestros otorga sentidos de pertenencia en la escuela, permitiendo revalorar sus saberes, sus estilos culturales y la especificidad de la negritud en la diversidad misma que la contiene” (p. 13). Esta afirmación cobra especial relevancia al observar cómo los estudiantes resignificaron su experiencia educativa a partir de este encuentro literario.

El reconocimiento pedagógico de la literatura afrocolombiana también puede rastrearse claramente en los resultados de la Tabla 1, donde los códigos emergentes reflejan una apropiación didáctica de esta literatura. Expresiones como valor didáctico, cualidad lingüística, ampliación del conocimiento y visibilización evidencian que los estudiantes no solo identificaron el valor estético de las obras afrocolombianas, sino su potencial para enseñar lengua castellana, generar pensamiento crítico y promover una visión más inclusiva del currículo.

Esto representa un desplazamiento epistémico frente a los estándares tradicionales y los cánones eurocéntricos que predominan en la educación literaria, como lo expresaron algunos estudiantes al plantear la necesidad de que esta literatura tenga sus propios criterios de valoración. Así, se avanza en una dirección decolonial, donde la literatura afrocolombiana deja de ser vista como una “otredad” exótica y empieza a ser comprendida como legítima, pertinente y formativa.

Respecto al tercer objetivo, relacionado con la transformación de discursos sobre diversidad e identidad, los hallazgos dan cuenta de una resignificación progresiva de las percepciones estudiantiles. La experiencia con las obras afrocolombianas permitió el surgimiento de subjetividades narrativas más conscientes, críticas y situadas. Esto puede observarse especialmente en las producciones poéticas (Tabla 2) y en las cartas personales, donde los estudiantes reconstruyen sus historias a partir de procesos de lectura y escritura mediados por el enfoque intercultural.

Como plantea Walsh (2010), la interculturalidad crítica se interesa por “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados” (p. 89). En este sentido, la experiencia formativa promovió no solo una valoración de lo afro, sino una comprensión política de la importancia de incorporar otras voces, memorias y formas de conocimiento en la formación docente.

Las cartas y relatos personales evidencian este proceso de subjetivación, como lo señala Jaramillo (2009): “la subjetividad es un atributo que se construye con los otros, configurando los marcos de sentido y dependientes de los discursos operantes en las sociedades y culturas particulares” (p. 11). En esta investigación se entiende la subjetividad narrativa como la construcción del yo mediante el acto de narrar, a través del cual las experiencias personales se reconfiguran en relación con otros y con los discursos socioculturales que atraviesan al sujeto (Jaramillo, 2009). Esta definición conecta la teoría con la práctica de la investigación, mostrando cómo la lectura y escritura de literatura afrocolombiana permitió a los estudiantes explorar su yo en interacción con otros, resignificando experiencias personales y colectivas.

Desde este enfoque, el acto de narrarse permite a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos, atravesados por afectos, tensiones y vínculos sociales. Escribir sobre la maternidad, el trauma, la pérdida o la amistad permitió visibilizar voces que, en muchos contextos académicos, permanecen silenciadas.

En el análisis de la carta *Mi hija*, la subjetividad narrativa se hace especialmente evidente. Este tipo de subjetividad, entendida como la construcción del yo mediante la narración de experiencias en relación con otros marcos culturales, se manifiesta desde la primera línea: “Madre quisiera contarte...”. Esta frase muestra subjetividad relacional, porque el yo se configura en interacción con un otro significativo —la madre—, según Jaramillo (2009). Aquí, la voz narrativa se sitúa en un diálogo íntimo con un otro significativo —la madre—, lo cual evidencia que la

identidad de quien escribe no se construye en aislamiento, sino en vínculo afectivo y simbólico con figuras familiares.

Asimismo, cuando la autora afirma: “Me sentía en tranquilidad y en confianza pensando en mi salud y en la de mi hija...”, emerge una subjetividad corporalizada: una voz que interpreta sus emociones y su experiencia física dentro de un marco cultural que otorga significado al parto, la maternidad y el cuidado. Desde esta perspectiva, narrar no es solo recordar, sino reinterpretar la propia historia a la luz de discursos sociales y afectivos.

Finalmente, la frase “Me sentí muy satisfecha porque, a pesar de lo ocurrido y tu ausencia, todo salió bien” evidencia el proceso de resignificación que caracteriza la subjetividad narrativa. Lo que pudo ser vivido como trauma se reelabora mediante la escritura, constituyendo un yo que se reconoce vulnerado pero también fortalecido. Este acto de narrarse confirma que las subjetividades se transforman al contar la experiencia, tal como afirma Jaramillo (2009): solo en el marco de discursos y relaciones se configuran los sentidos que dan forma al sujeto.

En la carta *Una noche larga*, la construcción de la subjetividad narrativa se evidencia de manera clara en las experiencias vividas por la familia ante la desaparición de Minnie. La narradora describe que “en ese momento se preocupó y salió pensando dónde podría estar...”, mostrando cómo el padre reconoce a Minnie como un otro con posibilidad de ser y de actuar en el mundo. Esta conciencia de subjetividad, según Jaramillo (2009), “emerge en el punto en que yo puedo o unirme al otro u oponerme, es la lucha de contrarios, la existencia de oponentes...” (p.12), y aquí se observa cómo el yo del padre se configura en relación con la otredad de Minnie, movilizándose en función de su bienestar. Más adelante, la narración señala que “nadie en su casa pudo dormir y su padre no pudo comer”, evidenciando cómo los afectos internos de cada miembro se entrelazan con la dinámica familiar y con la percepción del otro.

La subjetividad aquí no se construye en aislamiento, sino a partir de la interacción de los cuerpos, emociones y expectativas de los sujetos implicados. Finalmente, el reencuentro se relata con la frase “Minnie al verlos salió corriendo a donde estaba Luisa y su familia lloró de la emoción al encontrarla”, que refleja la simultaneidad de afectación y acción entre el yo y el otro. La conciencia de subjetividad se manifiesta en la relación recíproca: la familia reconoce a Minnie como un otro capaz de actuar, mientras su propio yo se transforma mediante la experiencia compartida de alivio y alegría. En conjunto, estas líneas muestran que la narración no solo relata hechos, sino que reconstruye identidades y relaciones humanas, evidenciando cómo la subjetividad

narrativa se configura en la interacción con los otros y en la interpretación afectiva de los acontecimientos, allí, particularmente, se confirma lo que Larrosa (2003) dice “la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra” (p. 471)

De este modo, se comprende la pertinencia de la literatura afrocolombiana en contextos pedagógicos interculturales. No se trata solo de un contenido literario más, sino de una herramienta formativa que favorece el diálogo de saberes, la desnaturalización de prejuicios y la apertura hacia otras formas de comprensión del mundo. En este proceso, el aula se transforma en un espacio para el ejercicio ético de la pedagogía: una pedagogía que no niega la diferencia, sino que la abraza como posibilidad de construcción colectiva.

Los resultados obtenidos también invitan a revalorizar el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una apuesta transversal, no marginal, en el currículo. La literatura afrocolombiana demostró ser más que un instrumento para enseñar lengua: fue una vía para construir nuevas subjetividades, activar memorias silenciadas y resignificar la práctica docente desde una perspectiva cultural y política.

Este proceso se cristalizó simbólicamente en el gesto espontáneo de los estudiantes al entregar un diploma con la frase: “Gracias por enseñar otra visión de la literatura”. Este acto encierra una transformación significativa: la literatura dejó de ser un contenido neutro o decorativo, para convertirse en una herramienta ética, estética y política capaz de incidir en la formación de docentes sensibles a la diversidad, comprometidos con la equidad y abiertos a otros horizontes pedagógicos.

## **9. Conclusiones y recomendaciones**

El desarrollo de esta investigación permitió comprender la pertinencia de la literatura afrocolombiana como medio para la construcción de subjetividades narrativas en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Medellín. Su incorporación en el aula favoreció procesos de lectura, escritura y reflexión que trascendieron la dimensión técnica del estudio literario, para convertirse en experiencias de reconocimiento, diálogo y resignificación cultural.

En cuanto al primer objetivo, se logró evidenciar que la implementación de una unidad didáctica basada en obras afrocolombianas promueve el pensamiento crítico, la exploración subjetiva y el interés genuino por la diversidad. Los estudiantes reconocieron el valor de esta literatura no solo por su estética, sino por su capacidad de representar realidades históricas y sociales invisibilizadas.

Respecto al segundo objetivo, se constató que el reconocimiento pedagógico de las comunidades afrocolombianas como productoras literarias contribuye a cuestionar los cánones eurocéntricos tradicionales. Los futuros docentes ampliaron su comprensión del concepto de literatura y fortalecieron su identidad profesional desde una mirada intercultural y decolonial.

En relación con el tercer objetivo, la experiencia evidenció la emergencia de subjetividades narrativas más conscientes y críticas. Los estudiantes, a través de sus producciones poéticas y narrativas, expresaron procesos de autoconocimiento y reconocimiento del otro, comprendiendo la enseñanza de la literatura como un acto político, ético y estético.

A modo de cierre, esta investigación aporta una mirada intercultural y decolonial a la didáctica de la literatura, posicionando la literatura afrocolombiana como una herramienta pedagógica que favorece la construcción de subjetividades más conscientes frente a la diversidad y a la pluralidad cultural. Esto implica que el trabajo no se orienta únicamente a incluir nuevos contenidos en el currículo, sino a transformar las maneras en que estos se abordan, así como los enfoques pedagógicos desde los cuales se enseñan. La literatura se concibe, entonces, como un medio para promover el diálogo de saberes, el reconocimiento cultural y la reflexión social, trascendiendo su función estética para constituirse en una práctica educativa con potencial transformador.

De este modo, resulta necesario seguir explorando la literatura afrocolombiana en la formación docente, puesto que ofrece rutas para cuestionar la hegemonía de los discursos eurocéntricos y para valorar otras formas de conocimiento más cercanas a los contextos locales. Además, contribuye a la formación de docentes capaces de desenvolverse en ambientes culturalmente diversos, desde perspectivas fundamentadas en la empatía, la inclusión y el respeto por las diferencias. Enmarcado en la realidad de la Escuela Normal Superior de Medellín, este ejercicio cobra un valor particular: por el enfoque rural del Programa de Formación Complementaria, muchos de los futuros docentes ejercerán en territorios con presencia de comunidades y etnias variadas. En dichos escenarios, la literatura afrocolombiana se presenta como

un recurso pertinente, dado que narra experiencias, temáticas y voces que pueden resultar cercanas a las realidades de esos contextos, lo cual fortalece la pertinencia sociocultural de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, este trabajo abre una ruta clara para los estudios interculturales formulados desde la perspectiva de los docentes en formación. La experiencia revela que la interculturalidad no solo debe comprenderse como un espacio para que los estudiantes interactúen entre sí, sino como un fenómeno que involucra de manera directa al maestro y a su capacidad de reconocer, integrar y legitimar las diversas manifestaciones culturales. En este sentido, el PFC constituye un lugar privilegiado para ampliar estas reflexiones, pues permite que los docentes en formación se apropien de herramientas críticas que luego podrán replicar y transformar de acuerdo con los retos de sus futuros contextos escolares. Este proceso les brinda la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas en las que la interculturalidad se conciba como un diálogo entre culturas que reconoce sus luchas, resistencias, historicidades, costumbres y tradiciones.

Finalmente, las preguntas que emergen de este estudio proyectan caminos para futuras investigaciones en la formación docente: ¿Cómo responde la comunidad educativa a propuestas decoloniales y qué resistencias se generan? ¿Qué transformaciones podrían ocurrir en los imaginarios sociales de los estudiantes si esta literatura se incorpora desde la educación básica? ¿Qué condiciones requieren los docentes y las instituciones para implementar de manera sostenida la literatura afrocolombiana en sus currículos? Estas cuestiones indican que la investigación no se cierra en sí misma, sino que deja planteados horizontes de indagación y acción para fortalecer la educación intercultural en el país.

### Referencias

- Amaya Taborda, M. (2016). Aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje: la memoria y la identidad en el aula. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10495/23911>
- Banco de la República. (2018). *Biblioteca de literatura afrocolombiana*. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-de-literatura-afrocolombiana>
- Caicedo Ortiz, J. (2011) La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, enero-junio, 2011, pp. 9-21 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881001>
- Castillo Diaz, L. (2021) La Literatura Afrocolombiana: una apuesta para la interculturalidad en el aula. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16836>
- Congreso de Colombia. (1993, agosto 27). *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=465>
- Chambers, A. (2007) El ambiente de la lectura. Fondo de Cultura Económica.
- Duque Cardona, N. (2014). Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afrofemeninas : horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora intercultural en la ciudad de Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10495/6494>
- Elliot, J. (2005) *Investigación Acción Educativa*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Escobar, Y. M. (2012). La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20894>
- Escuela Normal Superior de Medellín. (2023) Proyecto Educativo Institucional(PEI) [PDF]<https://modulo.master2000.net/recursos/uploads/234/PEI/PEIENSdeMedellin.pdf>
- Galeano M, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial EAFIT. Recuperado a partir de <https://editorial.eafit.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/550>

- Galeano M, M. E. (2014). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta Editores
- Gómez, B; Castillo, M (2002) Las voces del otro. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (32), 104 - 108.
- Hall, S. (2014). Nuevas etnicidades. En E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (p. 339)]. Editorial Universidad del Cauca. Fundación Enviñón.
- Jackson, R. (1976). *The black image in Latin American literature*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Jaramillo Jaramillo, C. A. (2009). Subjetividad y lógicas subjetivas. *Katharsis*, (7), 43-62. <https://doi.org/10.25057/25005731.541>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). serie lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf)
- Muñoz Loaiza, B. (2012). La literatura afrocolombiana y la educación. Un aporte a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otras políticas educativas colombianas. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14550/4637>
- Petit, M. (2014) ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19, No 1 (enero-junio 2014). pp. 157-167 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a13>
- Portilla, M. Rojas, A. Hernández, I. (2014) Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación e Innovación*. Año 3 Vol. 3 N° 2 – 2014 (Págs. 86-100). Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Valero, S. (2013) *¿De qué hablamos cuando hablamos de “literatura afrocolombiana”? o los riesgos de las categorizaciones*. Universidad de Antioquia.

- Vargas, N. R. (2018). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Una Propuesta a Docentes en Ambientes Enriquecidos y Diversos para Primera Infancia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/14396>
- Walsh, C. Viaña, J. Tapia. L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Investigación del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2011) *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.

## Anexos

### Anexo A.

#### SESION 1.

**Nombre del trabajo:** ¿Qué llevaría al aula si el contenido dependiera de mí?

**Fecha y duración:** 25 y 26 de febrero. Una hora para los tres primeros momentos.

**Semestre:** Con el Introductorio se desarrollan todos los momentos y con el Segundo solo hasta el punto tres PFC (programa de formación complementaria).

**Objetivos:** Promover la libertad de expresión del docente al diseñar un currículo que atienda a las necesidades socioculturales del sector, y que se adhiera, claro está, a los requerimientos del PEI. En este caso, desde la literatura y la lengua castellana.

Realizar un diagnóstico de las habilidades comunicativas de los estudiantes (hablar, leer, escribir, escuchar). Y, asimismo, de las competencias significativas asociadas al lenguaje (siete).

#### 1er momento:

- ¿Es posible tratar cualquier tipo de literatura?  
¿Qué leen y qué conocen de literatura?  
¿De lo que conocen, qué consideran que es abordable en una clase de literatura?
- ¿Qué nivel creen que tienen tratándose de las competencias significativas?

#### 2do momento:

- Lectura del cuento *Las gafas oscuras* de Carlos Arturo Truque.

Discusión alrededor del cuento.

#### 3er momento:

- A modo de cierre.

¿La literatura afrodescendiente, escrita por personas que se auto reconocen como afros y que no necesariamente hablan de temas étnicos, tiene el impacto o alcanza los estándares para enseñar la lengua castellana? Argumente su respuesta.

#### 4to momento:

- Trabajo práctico de gramática a partir de la lectura.

Para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, se trabajarán desde la lectura diferentes aspectos ortográficos.

Cuáles son las vocales abiertas. A - E – O.

Cuáles son las vocales cerradas. I - U

Tipos diptongos:

Crecientes: ia, ie, io, ua, ue, uo.

Ejemplo: Hacia, tierra, sucio, cuando, cuento, cuota.

Decrecientes: ai, au, ei, eu, oi, ou.

Ejemplo: aire, pausa, veinte, neurólogo, coincidir, Boulevard.

Tipos de hiatos:

Simples: Ae, ao, ea, eo, oa, oe, aa, ee, ii, oo, uu

Acentual: unión de una vocal abierta con una cerrada.

Sobresdrújulas	Esdrújulas	Graves	Agudas

Diptongo creciente.	Diptongo decreciente.	Hiato simple.	Hiato acentuado.

**SESION 2.**

**Nombre del trabajo:** De la mano de la escritura.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

**Objetivos:**

- Incentivar la escritura como una actividad que propicia el pensamiento crítico.
- Producir opiniones a partir de los escritos de los otros.

**1er momento:**

A raíz de la sesión anterior y de las anotaciones que se recogieron en torno a la argumentación sobre si la literatura afrodescendiente podría presentarse en las aulas como una literatura capaz de enseñar, de la misma manera que lo han hecho las obras canónicas, la lengua castellana, se propondrá a los y las estudiantes que piensen acerca del valor que ocupa la escritura en la sociedad y en qué sitios se ve frecuentemente ejercitada.

**2do momento:**

Al terminar esta parte, se preguntará acerca de los tópicos que se tocarían para escribir una historia. Al tener las respuestas de todos, se intercambiarán los temas para que cada uno deba elaborar, de forma individual, una historia corta de tan solo una página.

**3er momento:**

En este punto, al culminar los escritos, se pedirá que se intercambien nuevamente lo realizado, posterior a ello, los y las estudiantes van a leer el escrito correspondiente y escribirán, por el otro lado de la hoja, la opinión de lo leído.

**SESION 3.**

**Nombre del trabajo:** Poesía: interpretación y producción.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

**Objetivos:**

- Explorar el campo afro poético colombiano a través de cuatro poemas escritos por mujeres.
- Desarrollar una consciencia colectiva a través de la construcción de poemas grupales.

**1er momento:**

Dialogar con los y las estudiantes acerca del conocimiento grupal que se tiene sobre mujeres escritoras afro. Una vez hecho esto, preguntarnos por lo que sabemos acerca del tema y lo que desconocemos. ¿Cómo hemos llegado a leerlas? ¿Por qué nunca las habíamos escuchado mentar?

Al cerrar la conversación, entraremos en una breve exposición de lo que sería la biografía de cuatro autoras afro. Para ello, nos ayudaremos de la antología de mujeres poetas afrocolombianas publicada por el ministerio de cultura de Colombia junto a la biblioteca de literatura afrocolombiana.

Las mujeres que se tratarán son:

Lucrecia Panchano (De las pioneras: nacidas antes de 1940).

Mary Grueso Romero (Nacida en la década de 1940).

Jenny de la Torre Córdoba (Nacida en la década de 1950).

Kenia Martínez Gómez (Nacida en la década de 1980).

### **2do momento:**

En grupos de cuatro personas van a leer uno de los cuatro poemas.

- Lucrecia Panchano.

Como la muerte.

- Mary Grueso Romero.

Negra soy.

- Jenny de la Torre Córdoba.

Otra en mí.

- Kenia Martínez Gómez.

XIV.

Al finalizar la lectura y en los grupos conformados, los y las estudiantes conversarán en torno a las situaciones planteadas en cada uno de los poemas que, como se darán cuenta más adelante, no necesariamente las temáticas son las mismas.

### **3ro momento:**

En este punto, se les pedirá que piensen, grupalmente, en una temática que quisieran abordar. Teniendo elegida la opción, van a dialogar sobre la manera de construir un poema conjunto, desde sus conocimientos previos y con el poema leído como insumo. A manera de cierre, los poemas de las escritoras serán cambiados de grupos y en estos se escogerá un representante para que lo lea en

voz alta. Luego, de terminar las lecturas, otro integrante de cada grupo leerá el propio poema y los demás ayudarán a explicarlo.

#### **SESION 4.**

**Nombre del trabajo:** De la literatura hacia adentro.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

**Objetivo:**

Reflexionar a partir del cuento, *el fratricida encadenado*, sobre los dilemas morales y la cantidad de temas que se pueden utilizar para hacer creaciones literarias.

**1er momento:**

La sesión del día iniciará con la propuesta de una pregunta para incentivar una pequeña charla: ¿Existe un límite temático de creación literaria? Al escuchar varias opiniones acerca de lo planteado se hará una segunda pregunta: ¿Cuál sería la idea que jamás utilizarías para escribir una historia? Para esto, individualmente pensarán en la respuesta y la escribirán en un papel. Una vez resuelta esta parte, se entregarán los papeles al azar para que cada uno reflexione sobre las respuestas de los otros, teniendo en cuenta si aquello es un problema para ellos o no representa nada.

Desde el título hasta el contenido del relato.

**2do momento:**

Lectura del cuento *El fratricida encadenado*.

**3er momento:**

Como respuesta a lo tratado con anterioridad en la clase, los estudiantes van a escribir a raíz de los temas que le tocó al azar; es decir, partirán del tópico que tienen y generarán una historia.

#### **SESION 5.**

**Nombre del trabajo:** En comunión.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

**Objetivo:** Difundir la palabra por medio de la lectura en voz alta.

Changó, el gran putas.

Primera parte: Los orígenes.

I: La tierra de los ancestros. (P. 19)

**1er momento:**

El encuentro tendrá lugar en el aula de clase. Todos los estudiantes se dispondrán a estar sentados en un círculo en suelo. Con la intención de captar la atención de todos y garantizar un buen inicio, se empezará con la propuesta de hacer un ejercicio de concentración con las manos, el cual ayude a la disociación del cuerpo, a la motricidad y, por último, a romper el hielo.

Una vez hecho esto, se hablará sobre el texto a tratar y su composición. Para identificar las nociones que tienen sobre el autor y la novela, se les preguntará lo siguiente: ¿Han escuchado hablar de Manuel Zapata Olivella? ¿Qué saben de Changó el gran putas? Al recoger las respuestas, se comunicarán aspectos referentes a las preguntas de parte del docente.

**2do momento:**

Para este momento, se presentará el libro Changó el gran putas de forma física. El docente comenzará la lectura de una de las estrofas, luego, designará un segundo narrador que hará lo mismo, así, sucesivamente hasta que todos logren leer.

**3er momento:**

Al terminar la ronda se hará la siguiente pregunta ¿Qué entiende cada uno de la estrofa leída? Hecha la reflexión, se introducirá el tema de la mitología y cómo la narración ha contribuido desde lo oral para preservar historias.

Para culminar, varios estudiantes contarán historias que han escuchado y que se han mantenido a lo largo del tiempo.

**SESION 6.**

**Nombre del trabajo:** Mi última palabra.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

**Objetivo:**

Incentivar a los estudiantes a que escriban a partir de realidades situadas.

Analizar el cuento *Dile que... me morí de vieja* por medio de preguntas de nivel inferencial y crítico.

Realizar la escritura de una carta con propuestas que recreen escenarios semejantes al que se narra en el cuento.

### **1er momento:**

Conversatorio sobre el ejercicio de escritura y su importancia en los entornos sociales.

### **2do momento:**

En parejas, los y las estudiantes van a dar respuesta a las siguientes preguntas de acuerdo con la lectura del cuento.

- ¿Cuántos personajes hay presentes en el lugar de la historia? Argumente.
- ¿La historia es narrada en tercera o en primera persona? Extraiga un fragmento que dé cuenta de la respuesta.
- ¿Qué elemento ortográfico evidencia la intervención de otro personaje en la narración?
- ¿Para quién va dirigida la carta? Argumente.
- ¿Podría encontrar alguna relación entre el cuento de hoy y el que se leyó con anterioridad?
- ¿Dadas las necesidades sociales de nuestra época considera usted que podría desempeñar la labor de quien redacta la carta en el relato? Responda, sí o no, ¿por qué?
- ¿En esta era digital cree que es importante leer y escribir? ¿Por qué y para qué?

### **3er momento:**

Luego de responder las preguntas, los integrantes de cada pareja, de manera individual, van a pensar en una situación teniendo en cuenta lo siguiente: En una sociedad como en la que vivimos

hoy en día, todos los ciudadanos estamos “alfabetizados”, lo que implica que saber leer y escribir es importante para enfrentarnos a las circunstancias reales donde se nos pide tener ciertas habilidades y competencias lingüísticas. Por ende, podemos ayudar también a quienes lo necesiten en determinados escenarios.

De acuerdo con esto, los dos integrantes de las parejas pensarán en situaciones diferentes y las intercambiarán entre ellos, para realizar, a raíz de eso, una carta que, a petición de otra persona busca informar algo.

Ejemplo: Uno de los compañeros le pedirá ayuda al otro, ya que este no sabe leer ni escribir, y necesita urgentemente redactar una carta para notificarle a su madre sobre el fallecimiento inesperado de su hermano. El compañero va a ingeniarse la manera de crear una historia donde exponga lo sucedido en la carta, para dar así solución a la necesidad del otro.

## **SESION 7.**

**Nombre del trabajo:** Narrativa audiovisual y poesía.

**Fecha y duración:** 2 horas.

**Semestre:** Introdutorio y Segundo del PFC (Programa de Formación Complementaria)

### **Objetivo:**

Analizar la construcción narrativa de un capítulo de Kenan y Kel a la luz de una serie de preguntas.

### **1er momento:**

Para antes de Semana Santa, se había establecido realizar una búsqueda de un capítulo de una serie para presentar la construcción narrativa que en ella se plantea.

En esta clase, a modo de iniciación, se hablará acerca del trabajo en el que se quedó la última vez, el cual trataba de la producción de una carta. Una vez abordada esta parte, se procederá a introducir el tema en el que se quedó.

**2do momento:**

Para empezar con la presentación de la serie, se les plantearán una serie de preguntas a los estudiantes, estas deberán ser respondidas en la medida en que se irá desarrollando el capítulo Poema dulce poema.

¿Qué hay de dulce en el poema?

¿Cuál es el tema principal del capítulo?

¿La narrativa gira en torno a qué personaje?

¿Qué suceso cambia el giro de la historia?

¿Cuáles son los errores que se cometen a lo largo del episodio?

¿Cuál es la idea de poesía que se tiene?

**3er momento:**

Al terminar el capítulo, los estudiantes tendrán diez minutos para dialogar acerca de lo que observaron, bien sean aspectos referentes a las preguntas o cuestiones que traten sobre la pertinencia del contenido. Resuelto esto, se recogerán las respuestas hechas y se hablará puntualmente sobre la poesía.

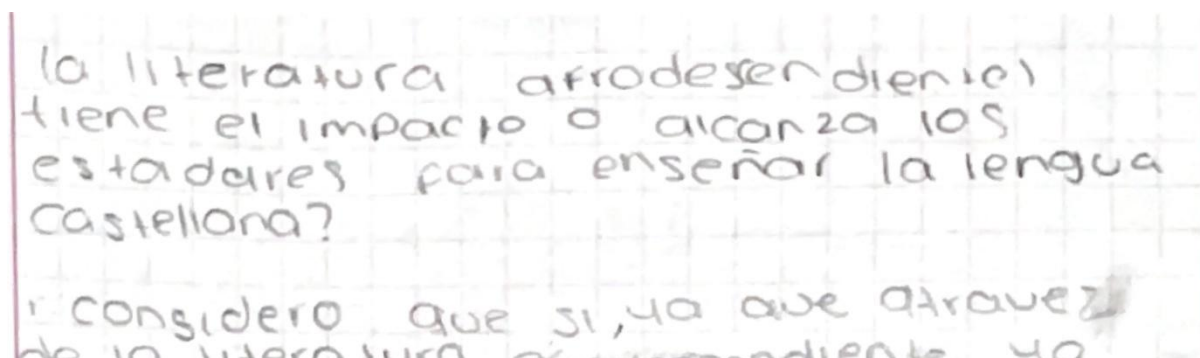
¿Qué ideas tienen sobre la poesía o qué es poesía?

¿Han escrito poemas?

¿Qué tipo de poemas les llama más la atención, en prosa o en verso?

**Anexo B**

Actividad de diagnóstico.



La literatura afrodescendiente tiene el impacto o alcanza los estándares para enseñar la lengua castellana. Argumente su respuesta.

Me parece que sí, porque la literatura sea cual sea su propósito es enseñar y motivar el hábito de la lectura desde la edad temprana.

Aplicando la literatura en todos los campos académicos e incluso de manera didáctica se puede generar una buena enseñanza de la misma.

Respuesta: Claro que sí, por su diversidad cultural, sus gran paisaje y costas tienen mucho de que hablar escribir, enseñar. Por su gran fortaleza y alegría étnica los hace tener experimentales para poder escribir y narrar grandes enseñanzas, e historia.

Sus raíces africanas, entre otras mezclas y su historia, hacen que su lenguaje tenga alto repertorio y escenarios diversos para poder enseñar literatura o lengua castellana.

También aportar que por medio de todo lo que rodea a la etnia afro le permite indagar, investigar y ser ocas en conocimiento, dejando un legado a las futuras generaciones.

El amor

Este sentimiento que me  
hace sentir como en un  
gran terremoto,  
Tan detestable e inevitable  
como la misma muerte.

¿Sería posible arrancarlo  
de mi pecho?  
Consumirlo en mi interior  
para no sentir este gran  
dolor que me hace  
desear estar muerto.

### Anexo C

Actividad de poemas.

## POEMA

## LA NIÑA QUE FUI

Hoy me vi en el espejo,  
y anhele encontrarte  
y descubrir tu mejor  
versión, y aparece en  
mis recuerdos una niña.

Una niña que brilla con fuerza y valor  
con sus ojos llenos de sueños  
y sonrisas.

y me dice que soy fuerte,  
y soy capaz, dispuesta  
a brillar como las más  
resplandecientes estrellas

Allí pude encontrarme  
realmente y entender  
quién soy

## MUJER

Eres tan fundamental como el aire,  
tan hermosa como el pétalo de una rosa  
iluminas el hogar, tan tierna y culurosa  
mujer irremplazable aunque la vida te 'desaire'

Tu vientre tiene la potencia de la vida  
tus labios destilan sabiduria  
tienes algo que fascina  
con tu amor, tu fuerza, que todo lo guía

Mujer que inspiras alegría  
con tanta energia nos contagias de armonia  
no necesitas pedir garantia  
tu sola esencia es luz y valentia

Los raíces de donde vengo  
Llenan mi alma de color  
aceptando lo que tengo  
Sin Peno de lo que soy .

Los caminos Plasmados  
En mis cobellos estan  
representando mis raíces  
y mi gran orgullo natal

Siendo esclavos Por mucho tiempo  
nos negaron la libertad  
Pero con esfuerzo y valentia  
logramos el fuego superor.

}}

## Anexo D

Actividad de escritos – cartas.

Una tarde mi padre llegó a almorzar, para seguir trabajando en el carro transportando niños, «no escribas esto» era muy normal que minnie al verlo llegar se subió al carro. Sigue Luisa contando que su padre notó que minnie se subió al carro y no se preocupó estaba pendiente de ella pero luego de dos horas se le olvidó que minnie iba allí, llegó a un colegio a recoger algunos niños, minnie se bajó y el padre de Luisa

Aquel día de Septiembre, madre quisiera contarte los días más importantes de mi vida, esa mañana en la clínica del Prado, me sentía en tranquilidad y en confianza pensando en mi salud y en la de mi hija que por instrucciones médicas debía nacer en ese momento. Después de 4 horas en revisión y ver que todo estaba en orden, salí de allí con un poco de preocupación por que días antes en otro hospital me habían dado la indicación de que había un pequeño problema con el desarrollo de mi bebé.

Me dirigí con el padre de mi hija hacia la clínica del Prado, pidiendo desesperadamente una inducción de parto, en ese momento me tranquilicé y supe que todo saldría bien. Empezaron a inducir mi parto con medicamentos y después de varias horas ya entre las 8 de la noche, no sentía ningún cambio en mi cuerpo, allí en mi habitación sola, no sentí incertidumbre, me sentía cómoda y confiada de mi proceso.

Al día siguiente la enfermera de turno se presentó y me percaté de que era un poco distraída y grosera. En ese momento decidí caminar un poco para acelerar el proceso y unos movimientos pélvicos.

A las pocas horas rompí tuente y la enfermera de turno no fue muy atenta y solo me pidió que me diera un baño, desde ahí mis dolores aumentaron y me puse un poco nerviosa.

La enferma distraída, sin interés, llegó a mi habitación y preocupada llamó a la ginecóloga y estaba en dilatación ocho. Me aplicaron la epidural al rededor de las 3 de la tarde y empecé a desesperarme un poco.

Todo estaba preparado para mi parto y en mi dolor, puse y salió mi bebé, sin asistencia de ginecólogo por falta de atención!. Inmediatamente nació mi hija me empezó una emorragia y me empecé a sentir muy mal, me hicieron todos los procedimientos. Después de varias horas ya en el cuarto, empecé a cargar a mi bebé canguro y me sentí muy satisfecha por que a pesar de lo que pasó y tu ausencia, todo salió bien!!

Asunto: Superación de la drogadicción.

Esta carta te la escribo para que puedas tener en cuenta el daño que pueden causar las drogas en la vida de todos y te lo contaré con una experiencia real.

Conozco una amiga, la cual cuando era niña y tenía aproximadamente 5 años de edad, comenzó a sufrir de maltrato infantil, lo cual le afectaba física y emocionalmente, todo esto lo llevo a reprimir por años el dolor y la tristeza que sentía, haciendo que ella buscara una salida a todos sus problemas, a través de las drogas, estas las empezó a consumir alrededor de los 10 años, ya que sentía que con eso podía escapar por un instante de su realidad. Siempre que se le presentaba un problema, hacía lo mismo

DD | MM | AA

Una y otra vez, lo que provocaba que ella fuese más dependiente de eso. En demasiadas ocasiones ella pensó en dejarlo porque sabía que no estaba haciendo lo correcto y escuchando los consejos que sus amigos le brindaban, se convenció de dejar las drogas a un lado y gracias al apoyo recibido y también a base de todo ese dolor que sentía, logra superarse y sentirse mejor consigo misma. Hoy en día me siento orgullosa de lo que he logrado y sé que será capaz de lograr todo aquello que se proponga.

Gracias por tu tiempo y atención

**Anexo E**

**Diploma.**

Entregado al investigador luego de terminar el proceso.

