

**Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y  
Comunicación**  
**ISSN 2796-9010**  
**Núm. 5, año 2025, [pp. 1-14]**

**Reconfigurar el aula: marcos de referencia, precariedad y educación afrocolombiana<sup>1</sup>**

**Hernández Rodríguez, Christian Andrés<sup>2</sup>**

**Resumen**

Reflexionar sobre las apuestas educativas en contextos afrodiásporicos en Colombia implica poner en tensión imaginarios y prácticas que siguen reproduciendo miradas esencialistas sobre lo que se supone se configura como humano. Se propone revisar la noción de aula como espacio político de libertad e interacción con la diferencia, desde lo postulado bell hooks<sup>3</sup>, para problematizar las prácticas educativas estandarizadas que siguen desconociendo iniciativas que emergen en los territorios negros. En principio, se exponen dos concepciones: la primera centra la atención en los marcos de referencia, para determinar la forma en la que los sujetos son reconocidos y legitimados en diversos espacios sociales. La segunda se refiere a la precariedad, como ese estado políticamente inducido en el que grupos sociales carecen de los recursos sociales y económicos mínimos para tener una vida digna y se encuentran expuestos a

---

<sup>1</sup> En el trabajo se presentan algunas reflexiones que formaron parte de la tesis doctoral titulada *Indeterminaciones formativas: antropología histórico-pedagógica, literatura y recepción* (Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia).

<sup>2</sup> Doctor en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana y licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Cali y de la Escuela Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali. Integrante de la Asociación de investigación afrodiáspórica Descarimba. Correo electrónico: [christianandreshernandez@gmail.com](mailto:christianandreshernandez@gmail.com)

<sup>3</sup> Gloria Jean Watkins decidió tomar el nombre de su bisabuela materna Bell Blair Hooks y dispuso escribirlo en minúscula con el propósito de centrar la atención en su obra y no en su identidad.

Fecha de recepción: 29/08/2025. Fecha de aceptación: 14/11/2025

perjuicios, actos de violencia y a la muerte. Para finalizar, se plantea la posibilidad de repensar el aula como un espacio de encuentro que supera la transmisión de contenidos para convertirse en lugar simbólico de intercambios diversos y de resistencia; un entretejer de discursos, culturas, saberes y prácticas propias de las comunidades, desde donde se parte para la construcción de propuestas educativas que respondan a sus necesidades.

**Palabras clave:** reconocimiento, precariedad, otredad, aula, educación afrocolombiana

***Reconfiguring the classroom: frames of reference, precarity, and Afro-Colombian education***

***Abstract***

*Reflecting on the educational bets in Afro-diasporic contexts in Colombia, implies to put in tension imaginaries and practices that continue to reproduce essentialist views on what is supposed to be configured as human. It is proposed to review the notion of the classroom as a political space of freedom and interaction with difference, from what bell hooks postulated, in order to problematize standardized educational practices that continue to ignore initiatives that emerge in black territories. In principle, two conceptions are presented: the first focuses on the frames of reference, to determine the way in which subjects are recognized and legitimized in different social spaces. The second refers to precariousness, as that politically induced state in which social groups lack the minimum social and economic resources for a dignified life and are widely exposed to prejudice, acts of violence and death. Finally, we propose the possibility of rethinking the classroom as a meeting space that goes beyond the transmission of contents to become a symbolic place of diverse exchanges and resistance; an interweaving of discourses, cultures, knowledge and practices specific to the communities, from which to build educational proposals that respond to their needs.*

**Keywords:** recognition, precariousness, otherness, classroom, Afro-Colombian education

***Reconfigurar a sala de aula: marcos de referência, precariedade e educação Afrocolombiana***

***Resumo***

*Refletir sobre as apostas educacionais em contextos afrodiásporos na Colômbia, implicar colocar em tensão imaginários e práticas que continuam reproduzindo olhares essencialistas*

*sobre o que se supõe, se configura como humano. Propõe-se rever a noção de sala de aula como espaço político de liberdade e interação com a diferença, a partir do postulado bell hooks, para problematizar as práticas educacionais padronizadas que continuam a ignorar iniciativas que emergem nos territórios negros. Em princípio, expõem-se duas concepções: a primeira, centra a atenção nos marcos de referência, para determinar a forma como os sujeitos são reconhecidos e legitimados em diversos espaços sociais. A segunda, refere-se à precariedade, como aquele estado politicamente induzido em que os grupos sociais carecem dos recursos sociais e econômicos mínimos para ter uma vida digna e estão amplamente expostos a prejuízos, atos de violência e morte. Para finalizar, propõe-se a possibilidade de repensar a sala de aula como um espaço de encontro que supera a transmissão de conteúdos para se tornar um lugar simbólico de intercâmbios diversos e de resistência; um entrelaçamento de discursos, culturas, conhecimentos e práticas próprias das comunidades, de onde se parte para a construção de propostas educacionais que respondam às suas necessidades.*

**Palavras-chave:** *reconhecimento, precariedade, oteridade, sala de aula, educação afrocolombiana*

## Introducción

Como refiere Jorge García (2024), las propuestas educativas que se elaboran desde las comunidades afrodispóricas en Colombia están encaminadas a situar en la esfera social nacional una postura crítica frente a los procesos de colonización que han negado las posibilidades de movilizar un pensamiento propio, que entra en pugna con la mirada homogénea que se moviliza desde el sistema educativo central. Esta visión colonialista se hace evidente en lo que Bhabha (2002) ha llamado *fijeza* en la configuración ideológica del otro, percepción que se sustenta en principios rígidos e inamovibles que a su vez crean miradas estereotípicas sobre lo que se advierte diferente. De esta forma, la otredad se concibe siempre desde el lugar de la falencia y de lo inadecuado. En palabras de Skliar (2002):

La espacialidad colonial es, ante todo, un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador: por un lado, la ilusión de reconocer las diferencias del otro y de hacerlo en su apariencia más externa, en la mímica de un diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural, etc.; por otro lado, y al mismo tiempo, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad de “afuera” (p. 92).

Todas estas construcciones simbólicas se sostienen sobre procesos reduccionistas de orden cultural, psicológico y epistemológico que generan un pensamiento heterológico que emerge “por la tensión entre el familiar y el extraño, el saber y la ignorancia, la certeza y la incertidumbre” (Wulf, 2006, p. 456). En el caso de los territorios afrocolombianos, estas construcciones se evidencian en prácticas de folclorización de las manifestaciones culturales, racismo estructural, negación de derechos básicos e imposición de un sistema de educación homegeneizante (García, 2024).

Para superar estas miradas que se han fijado a lo largo del tiempo, se hace necesario configurar una propuesta educativa diferente que propugne una comprensión de las realidades sociales de las comunidades afrodescendientes, y valorar sus saberes, prácticas y formas de asumir las realidades a través de sus propias voces. Por eso, el aula, como espacio vital de construcción de experiencias colectivas a través del diálogo, se convierte en una posibilidad de reivindicación y resistencia.

Este artículo transita por las concepciones de marcos de referencia (Goffman, 2006; Butler, 2010), entendidos como aquellos modelos que orientan el proceder de los sujetos implicados, y el de precariedad (Butler, 2006, 2010), que permite evidenciar que toda vida requiere de unas condiciones económicas y sociales mínimas para ser viable. Estas ideas toman relevancia a la hora de referirnos al aula, toda vez que cualquier proceso de intercambio humano, en especial el educativo, necesita que los sujetos participantes gocen del reconocimiento mutuo.

### **Marcos de referencia y de reconocimiento**

Lo educativo no puede ser entendido sin tener en cuenta las múltiples relaciones de orden social que le han llevado a configurarse como un proyecto propio de lo humano. Es en esa línea de sentido que acudimos a los conceptos de marco y precarización para indagar sobre cómo los sujetos dinamizan procesos de formación y subjetivación a pesar de estar inmersos en dinámicas sociales que suelen regirse por agenciamientos superiores que los someten a “la valoración social de la acción basada en su honestidad, eficiencia, economía, seguridad, elegancia, tacto, buen gusto, etc.”(Goffman, 2006, p. 24); situaciones que no hacen otra cosa que circunscribir o marginar a los seres humanos de las distintas agendas institucionales.

Abordar el concepto de marco facilita comprender cómo, únicamente, al entrar en tensión con las normatividades que se imponen desde distintos lugares de la sociedad, es posible ampliar las miradas que se tienen de lo humano. Erving Goffman retoma el concepto

de *frame* de Gregory Bateson, quien hacia mitad del siglo XX había empleado el término *framing* (enmarcamiento) tratando de explicar los actos de comunicación.

En su texto *A Theory of Play and Fantasy* (1954), Bateson consiguió sustentar que la comprensión de cualquier manifestación comunicativa no puede darse por fuera de un marco de referencia que se vincule con un metamensaje (Chihu Amparán, 2018; Acevedo, 2011). Goffman aclara que emplea el término acuñado por Bateson para referirse a los dos elementos básicos que se pueden identificar en el proceso en el que se elaboran las definiciones de una situación: “los principios de organización que gobiernan los acontecimientos” (2006, p. 11) y la participación de los sujetos en ellos.

Desde esta perspectiva, cuando un individuo consigue identificar un acontecimiento lo hace desde un esquema interpretativo primario. Es primario en la medida que su aplicación no estriba en ninguna interpretación anterior, porque posibilita “a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinitos de sucesos concretos definidos en sus términos” (Goffman, 2006, p. 23).

En la cotidianidad se perciben dos tipos de marcos de referencia primarios: los naturales y los sociales, como indica Chihu Amparán (2018). Los primeros se deben en su totalidad a factores naturales, se caracterizan por no estar bajo ningún influjo o guía y no involucran situaciones que suscitan pérdidas o victorias. En los marcos sociales, en tanto, se involucra el deseo y la voluntad de una fuerza humana; los llama “haceres guiados” (Goffman 2006), pues están sujetos a criterios de valoración social. Percibimos los sucesos desde marcos de referencia primarios y de acuerdo al que se utilice tenemos una forma de describir la situación en la que se aplica.

En los diferentes grupos sociales, los marcos de referencia primarios configuran un aspecto fundamental de sus prácticas culturales, por lo que es clave intentar formarse una imagen de sus sistemas de creencias. Los marcos facilitan el relacionamiento entre sujetos al organizar las experiencias de mundo, pues su uso en situaciones específicas está socialmente aceptado y estructurado al ser compartido. Goffman (2006, pp. 32-40) distingue dentro de estos marcos de referencia primarios cinco elementos temáticos y la posible incidencia que tienen en nuestra comprensión del mundo.

Primero, el complejo de lo asombroso. Se genera cuando se presentan situaciones que llevan a los observadores a dudar del hecho en sí mismo porque en su proceso de entendimiento tendrían que darse como posibles nuevas clases de fuerzas o de capacidades directivas. Al presentarse este tipo de acontecimientos, los individuos esperan una explicación que solucione

el misterio, que los devuelva al estadio de las fuerzas que les son familiares. También a la división entre fenómenos naturales y hakeres guiados. Se da por sentado que todos los acontecimientos son susceptibles de ser comprendidos a partir del sistema convencional de creencias de las sociedades.

Segundo, el interés por la cosmología. Es visible en la exhibición de hazañas y proezas, que dan cuenta de la capacidad para conservar el control por parte de alguien en una situación que pareciera imposible de sortear. Este tipo de sucesos están vinculados con espectáculos de entretenimiento.

Tercero, los fallos. Son ocasiones en las que un objeto o un cuerpo, que se esperaba que estuviese bajo una guía segura, escapa del control de forma inesperada quedando a merced de las fuerzas naturales.

Cuarto, lo fortuito. Apela a la posibilidad de que un acontecimiento relevante pueda percibirse como algo que se generó de forma accidental. Al no atribuirseles responsables, se genera a su alrededor una especie de marco de referencia natural.

Por último, está el aislamiento. Los sujetos pueden identificar lo que observan de forma completa de acuerdo con el marco de referencia que se emplea de manera oficial. Sin embargo, su capacidad de discernimiento tiene un límite, ya que algunos afectos se desenvuelven dentro de los parámetros en los que se pueden ver con naturalidad mientras que otros casos no.

Al generarse variaciones del marco primario en el que se da la interpretación primera, se producen modificaciones que suscitan una nueva capa o estrato en donde se realiza la actividad. A esta nueva forma de acercarse a las situaciones Goffman le conoce como “marco transformado”. En ella, aunque un acontecimiento tenga similitudes con el marco primario, su significado será diferente. El autor clasifica los marcos transformados en dos grandes clases: las claves (*keys*) y las fabricaciones. Las claves se refieren

al conjunto de convenciones mediante las que una actividad dada, dotada ya de un sentido en términos de cierto marco de referencia primario, se transforma en algo pautado sobre esta actividad, pero considerado por los participantes como algo muy diferente. (Goffman, 2006, p. 46)

Los individuos que forman parte del acontecimiento conocen de antemano que se ha producido una modificación en el marco original y que están frente a un tipo de interacción social diferente. Para dar cuenta de su presencia latente en las sociedades, el autor refiere cuatro modos básicos: simulación, competencia, ceremonial y recreaciones técnicas, referidas estas últimas a los procesos de aprendizaje para el manejo de habilidades técnicas.

Las fabricaciones, en tanto, se dan también sobre el marco primario. En este caso, es evidente que la intención de manipular por parte de uno de los participantes, ya sea de forma benévolas o negativa, siempre supone una alteración de la realidad (Goffman, 2006).

Toda actividad social es susceptible de ser percibida desde un marco que suele estar determinado por las dinámicas en las que se movilizan los individuos y por la memoria cultural de las sociedades. Los marcos se configuran como modelos que direccionan el accionar de los sujetos implicados. Al formular la pregunta: ¿Qué es lo que está pasando aquí? (Goffman, 2006), se cuestiona la situación y al mismo tiempo el marco en el que se circscribe. El marco permite precisar la situación de interacción, comprenderla y, de manera más general, es lo que estructura la experiencia que los hombres tienen del mundo (Acevedo, 2011).

Butler refiere que los marcos<sup>4</sup>, desde los cuales aprehendemos o no las vidas de los demás como perdidas o dañadas, están mediados por hechos de orden político. Estos normativizan los términos que les permiten a los sujetos reconocerse y ser reconocidos como tales y, a su vez, delimitan la esfera de aparición de la vida de los demás. Al reflexionar sobre estas prácticas sociales que reglamentan disposiciones éticas y afectivas, problematiza sobre el concepto de marco al considerarlo como un dinamizador de la experiencia visual por medio de circuitos de poder que restringen lo que se ve y de qué modo se hace, generando ontologías específicas de sujeto.

El fenómeno de enmarcar se evidencia en el plano de lo epistemológico y lo ontológico: “los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen” (Butler, 2010, p. 17). Esas circunstancias normativas, al generar una ontología históricamente contingente, precisan la forma en la que nombraremos ese “ser” del sujeto, al mismo tiempo que su capacidad para aprehender una vida dependerá de las normas que la caracterizan.

Las circunstancias en las que se reproduce el marco son las que posibilitan que consiga influir, movilizar y determinar lo que se ve. Es justo esta reproducibilidad del marco la que suscita constantes rupturas con el contexto y una delimitación dinámica con el nuevo contexto. Cada ruptura del marco saca a flote una realidad que se pone en entredicho, haciendo visibles los planes de los agentes que intentaban controlarlo y al mismo tiempo emergen otras posibilidades de aprehensión; esto lleva a que los marcos que buscan establecer su hegemonía

---

<sup>4</sup> En este apartado nos apoyaremos en su obra: *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Publicada originalmente en inglés en el 2009 y posteriormente traducida al español en 2010. Los textos que conforman el libro fueron escritos entre 2004-2008, motivados por el conflicto armado generado desde la presidencia de George W. Bush.

deban circular en forma constante si en realidad desean determinar qué vidas son susceptibles de ser reconocidas como tal y cuáles no.

Según Butler (2010), el marco se rompe buscando su expansión, lo que posibilita una fractura muy importante. De esta forma, trabaja bajo los preceptos establecidos, pero, de acuerdo a la práctica de circulación, consigue discutir ciertos elementos de normatividad. Tales marcos estructuran maneras de afirmación, fundamentalmente en contextos de enfrentamientos armados, pero sus límites y emergencias sobrevienen en objetos de exposición y de intervención crítica igualmente.

La filósofa norteamericana centra su atención en lo que llama marcos de la guerra y los define como

las distintas maneras de repartir selectivamente la experiencia como algo esencial en la conducción de la guerra. Tales marcos no solo reflejan las condiciones materiales de la guerra, sino que son esenciales para al *animus* perpetuamente pergeñado de esa realidad material. (Butler, 2010, p. 47)

Sostiene que, así como la guerra está enmarcada para dirigir y fomentar las emociones alrededor de la posibilidad o no que tiene una vida para ser llorada, de la misma manera la guerra opera múltiples formas de percibir el multiculturalismo y algunos debates sobre la sexualidad.

Por ello, el marco dentro del cual obramos prefigura unos tipos específicos de individuos que pueden coincidir o no con los modos de vida que se imponen en un determinado lapso. A modo de ejemplo, se refiere a los casos de los marcos liberales y multiculturales; que se caracterizan por vincularse con unos tipos de identidades culturales, ideados desde la individualidad o fijados por categorías que incluyen la sexualidad, el género, la raza, la religión, la etnicidad y la clase.

Como los marcos normativos contienen rasgos específicos de los sujetos, el reconocimiento resulta parte de la misma práctica de ordenar y regular a los sujetos según normas establecidas. Esta dinámica reviste, según la autora, cierto grado de ignorancia sobre los sujetos, justificándola como necesaria al momento de emitir juicios fuertes. Dicho ejercicio binario da por sentado el conocimiento que se tiene sobre cualquier realidad cultural por compleja que sea; al parecer, lo que prevalece es el dictamen que se emite más no el entendimiento de los acontecimientos.

Los marcos no se refieren solo a perspectivas de orden teórico que apoyan el estudio y análisis de acontecimientos; además, se configuran en modos de inteligibilidad que posibilitan

el funcionamiento del Estado, convirtiéndose en expresiones de poder. Estado que genera ordenamientos de dominio que instituyen una serie de “supuestos ontológicos”, como las nociones del sujeto, la cultura, la identidad y la religión. La verdadera necesidad es que la cuestión normativa asuma una postura crítica y comparativa que no siga reproduciendo esas famélicas versiones alrededor del sujeto. Ampliar y obstruir los marcos actuales establecerá la consulta del pasado y futuro en concordancia con las prácticas políticas actuales.

Butler señala que las prácticas de racismo reproducen imágenes de unas comunidades que merecen ser lloradas y de otras cuya desaparición no se considera una auténtica pérdida, al no ser objeto de duelo. Esta percepción se instituye desde una normatividad que se vincula con otro concepto clave que permite ampliar la reflexión alrededor de la incidencia de los marcos en la configuración de las imágenes de hombre que socialmente se producen y validan: la precariedad.

### **Precariedad**

Al considerar las formas más comunes desde donde se reflexiona alrededor de la humanización y deshumanización, se parte del imaginario de que aquellos que gozan de representación, los que son incluidos en los marcos, ostentan una mayor probabilidad de ser humanizados, y quienes no gozan de ese favor, están cercanos a ser tratados inhumanamente o a no ser tenidos en cuenta (Butler, 2006).

La precariedad obliga a cuestionarnos sobre las circunstancias en las que es posible asumir una vida como precaria. Al asumir que una vida es dañable, susceptible de ser destruida o que puede perderse, se toma conciencia no solo sobre lo finito de la vida sino también de su precariedad y de que vivir requiere de unas mínimas condiciones de orden social y económico. Nuestra vida siempre está en manos de otros, signada por la exposición y dependencia constante de quienes conocemos o de aquellos que no; señala la “radical sustituibilidad y nuestro anonimato con relación a ciertos modos socialmente facilitados de morir y de muerte como a otros modos socialmente condicionados de persistir y prosperar” (Butler, 2010, p. 31). Esta condición que nos acompaña desde el nacimiento moviliza la necesidad de un cuidado y apoyo que garantice la posibilidad de llegar a ser vivida.

En ese sentido, la precariedad inaugura las obligaciones sociales efectivas de garantizar apoyos suficientes para minimizar los riesgos de finitud que implica vivir; entre ellos: comida, salud, atención sanitaria, trabajo, educación y protección contra daños. La dependencia a estas condiciones sociales y vínculos humanos señala que la vida exige unas condiciones para llegar

a ser vivible y para llegar a ser llorada. La permanencia de la vida no puede confirmarse de ninguna manera, en su perecedera condición puede ser eliminada de manera intencional o accidental.

La precariedad puede configurar también ese estado políticamente inducido en el que los grupos sociales carecen de los recursos sociales y económicos mínimos y se encuentran expuestos a perjuicios, actos de violencia y a la muerte. En ocasiones, además, se exponen a una violencia proveniente del estado mismo.

Asimismo, la política pretende asumir la precariedad como una condición compartida que posibilite el despliegue de la igualdad y que intente abordar las necesidades básicas de protección; pero también se requiere reconocer como condición que niega posibilidades de equidad, igualdad, alteridad, que expone a los ciudadanos, las comunidades y poblaciones marcadas por estereotipos y mecanismos raciales, sexuales, de género y clase a una violencia exacerbada.

El cuerpo está descubierto ante un proceso de modelado que viene mediado por formas de orden social como el trabajo, el leguaje y el deseo. En su condición finita, el cuerpo está supeditado a una serie de condiciones ambientales y sociales que restringen su individualidad. Al encontrarse con la amenaza latente de los otros, se generan formas de dominación por parte de cuerpos que comparten su condición de precariedad, y en lugar de posibilitar un mutuo reconocimiento, conduce a una explicación precisa de poblaciones que son marcadas como dañables y no dignas de ser lloradas. Al estimarse como perdidas, estas poblaciones se consideran como una amenaza a la vida humana.

Para que una vida sea concebida como tal, es necesario la reconocibilidad “que caracterizará las condiciones más generales que preparan o modelan a un sujeto para el reconocimiento; los términos, las convenciones y normas generales ‘actúan’ a su propia manera, haciendo que un ser humano se convierta en un sujeto reconocible” (Butler, 2010, p. 19); este proceso de reconocibilidad antecede al reconocimiento que determina actos, escenarios entre sujetos y prácticas.

### **Percepciones alrededor de la noción de aula**

En la década de los años ochenta del siglo pasado, Magda Becker Soares buscó problematizar las posturas que asumen el aula como un espacio físico institucionalizado en el que solo se hacen presentes un profesor que enseña contenidos a través de la aplicación de

procedimientos y un estudiante que aprende. Se asume, además, que aquello que se pretende enseñar es aprendido por el otro.

La investigadora brasileña llamó la atención sobre la importancia de fijar la mirada en aquellas situaciones que se producen en el aula y que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas circunstancias van desde la forma en la que se construyen las interacciones simbólicas entre el profesor y el estudiante, las concepciones que cada uno tiene sobre la naturaleza del poder y del saber, las manifestaciones de control social que se dan al interior del aula, hasta la localización y el diseño arquitectónico de los espacios (Becker, 1988).

La pensadora y activista feminista estadounidense bell hooks va mucho más allá en su propuesta de reconfigurar las ideas existentes alrededor del aula. Criada en una comunidad segregada del sur de los Estados Unidos, vivió en carne propia la hostilidad que trajo consigo su ingreso a las escuelas integradas que habían estado reservadas para población blanca. Su trabajo, influenciado por la obra de Paulo Freire, reflexiona sobre la pedagogía desde una postura crítica para combatir sistemas de dominación como el racismo, el patriarcado y el colonialismo.

De esta manera, en su obra, el aula se configura como el espacio ideal para combatir los aparatos de subalternización. Como sostiene Marta Malo (2021) en el prólogo del libro de hooks (2021):

el aula es para hooks un lugar de responsabilidad donde la maestra comprometida con el antirracismo, con el feminismo, con la igualdad, debe tomar partido; no para tomar revancha, sino para abrir otro tipo de espacio. Para hacer del aula un sitio donde cada voz singular pueda hacerse presente, ser escuchada, entrar en diálogo y muchas veces también en conflicto. (p. 6)

La escritora estadounidense coincide con Freire (2013) al afirmar que el papel del profesor y la profesora no es otro que el de orientar y orientarse en el sentido de la liberación, que solo se da en la medida en que se abren las posibilidades de crear un pensamiento auténtico. La interacción en el aula a partir del diálogo sincero se asume como una posibilidad de reconocimiento de la dignidad del otro. De esta manera, como refiere García (2024), el aprendizaje para las comunidades negras no se produce de manera individual, sino de forma cultural como experiencia comunitaria.

Para hooks (2021), el aula se percibe desde dos lugares: el primero, que la asume como un lugar comunal; y el segundo, como un espacio de libertad. En el aula como lugar comunal,

se reconoce la importancia de la participación de todos, se valora el aporte de cada uno de los participantes.

Ver el aula desde este plano “aumenta las posibilidades de que se haga el esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje” (hooks, p. 30). El sentimiento de comunidad deviene en compromiso compartido y se suscita cuando se tiene en cuenta el aporte de todas las voces. Como sostiene Martínez Luna (2015), lo comunal como integración de la diversidad requiere respeto mutuo y comunicar desde un trabajo compartido por comunidades que se organizan.

En el aula como espacio de libertad se aprende porque se piensa “en voz alta, en borrador, en escucha y tensión con otros diferentes. Piensan los estudiantes, piensa el profesor, la profesora, todas aprendemos” (Malo, 2021, p. 7). En esta postura, no solo se busca empoderar a los estudiantes, los profesores también deben asumir el riesgo de crecer.

### Reflexiones finales

Reflexionar en torno a la educación afrocolombiana, implica desafiar “a una sociedad cuyo sistema educativo responde a la lógica del sistema-mundo colonial y capitalista” (García, 2024, p. 243), cuyos rasgos distintivos son la exclusión y la homogenización. La escuela, como institución, funge como un dispositivo que elige qué sujetos son dignos de reconocimiento, cuáles son los saberes válidos y de qué forma los sujetos pueden movilizarse de forma libre en su interior.

Por esto, cada vez es más imperiosa la necesidad de cuestionar los discursos que siguen reproduciendo imaginarios sobre lo humano que niegan las subjetividades que se generan al interior de las comunidades negras de Colombia.

Es evidente que, en las distintas instancias sociales, entre ellas la escuela, operan marcos de referencia que determinan las formas en la que los seres humanos son reconocidos o negados según principios raciales, sociales y de clase. Los marcos, como precisa Goffman (2006), no solo limitan la forma en la que se perciben rasgos identitarios, también posibilitan la escisión de las saberes y prácticas educativas propias de las comunidades negras. Estas dinámicas de marginación generan condiciones de vulnerabilidad que niegan el acceso a las condiciones básicas de subsistencia.

La propuesta pedagógica de hooks aparece como posibilidad liberadora que concibe el aula como un espacio de interacciones simbólicas de carácter político, ético y contextualizado que tensiona el modelo impuesto por el Estado para dar lugar a propuestas educativas propias

de territorios étnicos-raciales, dialógicas y experienciales. El aula se convierte así en un lugar de encuentro con la otredad, en donde se reconoce y se afirma la diferencia como punto de partida para la construcción del conocimiento, y no como obstáculo a superar. En este horizonte, la pedagogía se entrelaza con la resistencia, con la memoria y con la posibilidad de imaginar otros mundos posibles desde las experiencias afrodispóricas.

De esta forma, las transformaciones educativas en los territorios afro van más allá de la diversificación de contenidos y de ajustes curriculares. Esas transformaciones requieren una profunda reconstrucción de la concepción de educación, anclada en el respeto a la diferencia, la dignidad, la libertad y la justicia epistémica.

Asumir el aula desde la confluencia entre otredad, precariedad y diferencia permite proponer prácticas educativas que tengan en cuenta los saberes propios, las manifestaciones culturales y su historicidad. Solo a través de estas dinámicas de subjetivación y configuración colectiva de saberes, puede ser posible una educación liberadora, en la que el diálogo sea el mediador en la construcción de propuestas que desmonten las estructuras de subalternización.

### Referencias

- Acevedo, M. (2011). Notas sobre la noción de "frame" de Erving Goffman. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(2), 187-198. <https://intersticios.es/article/view/8477>
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39–51.
- Becker Soarez, M. (1988). Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad. En Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores. *Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM*, 12-17.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Chihu Amparán, A. (2018). Los marcos de la experiencia. *Sociológica*, 33(93), 87-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-87.pdf>
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, J. (2024). *Pensar casa adentro: racismo, conflicto armado y etnoeducación*. Imprelibros.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Siglo XXI Editores.
- hooks, B. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad*. Capitán Swing.
- Malo, M. (2021). Prólogo. En B. hooks, *Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad*. Capitán Swing.
- Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, XXIII (79), 85-123. <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf&lang=es>
- Wulf, C. (2006). Antropología histórico-cultural de la educación. *Estudios Filosóficos* LV(160), 449–465. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1009/3046>