Sistematización de Experiencias en la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tres Instituciones Educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.

Sandra Patricia Fajardo Daza

Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Director:
Mg. Mauricio Orozco vallejo.

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales, Caldas
2017

Tabla de contenido

1. Introducción 4
2. Justificación 6
3. Planteamiento del problema. 8
4. Antecedentes 11
4.1. Antecedentes Internacionales 11
4.2. Antecedentes Nacionales. 21
4.3. Antecedentes locales. 29
5. Pregunta de investigación 35
6. Objetivos 36
6.1. Objetivo General. 36
6.2. Objetivos Específicos. 36
7. Referente Teórico 37
7.1. Interculturalidad 37
7.1.1. Diferenciación entre los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad 38
7.1.2. Interculturalidad desde diferentes perspectivas. 41
7.1.3. Educación Intercultural. 44
7.2. Cátedra de Estudios Afrocolombianos 53
7.3. Marco normativo. 55
7.4. La Cátedra no es exclusivamente de, ni para, los afrodescendientes. 58
7.5. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Etnoeducación Afrocolombiana e Interculturalidad 59
7.6. Objetivos y dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 62
7.3. El Aprendizaje. 65
7.3.1. Teorías del Aprendizaje 68
7.3.2. El constructivismo 72

8. Referente Metodológico.....90
8.1. Descripción del lugar de desarrollo de la investigación. 94
9. Presentación de Resultados.....97
9.1. Elaboración de la propuesta de investigación.....97
9.2. Recuperación histórica de la experiencia 98
9.2.1. Antes.....98
9.2.2. Durante.....106
9.2.3. Después. 115
9.2.4. Identidad compartida de los miembros de las comunidades educativas. 123
9.2.5. Problemas que han abordado colectivamente, Acciones y Resultados. 124
9.2.6. Saberes identificados.....129
9.2.7. Aprendizajes significativos. 139
10. Conclusiones 147
9. Recomendaciones.....150
11. Bibliografía.....152

1. Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal Comprender los saberes y aprendizajes significativos que han surgido en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tres (3) instituciones educativas del municipio de Palmira, Valle del Cauca, durante el período comprendido entre el año 2008 y 2016.

La metodología utilizada en su desarrollo fue la sistematización de experiencias. Se agotaron cinco fases como sigue: Fase uno: Elaboración de la propuesta de investigación, fase dos: recuperación histórica de la experiencia, fase tres: interpretación y reflexión de fondo de la experiencia, fase cuatro: Elaboración de conclusiones, propuesta y consolidación del informe final de la sistematización y fase cinco: socialización de informe final en las comunidades educativas. En cada una de las fases se contó con la participación de diferentes miembros de las comunidades educativas.

Se evidenció que en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han surgido diferentes saberes entre los miembros de las comunidades educativas. Así mismo se identificaron aprendizajes significativos en los estudiantes, entre los cuales son relevantes el reconocimiento y rechazo de situaciones de exclusión o discriminación en el medio escolar, el respeto a la diversidad, el conocimiento histórico de los grupos étnicos que conforman nuestra nación (especialmente los afrocolombianos e indígenas), el reconocimiento de los aportes de los grupos étnicos a la construcción de nación, y el fortalecimiento de la identidad.

Finalmente se concluye que a pesar del poco apoyo de las entidades gubernamentales, en las tres instituciones educativas se han alcanzado en gran parte los objetivos de la Cátedra, y que además ésta se constituye en un espacio apropiado para el fortalecimiento de la interculturalidad, dado el

contexto de la ciudad de Palmira en la que convergen poblaciones estudiantiles de diversas características culturales.

2. Justificación

El propósito de una investigación a nivel general es el de obtener información real que a su vez se constituya como base en la formulación de nuevas investigaciones y propuestas respecto a un tema específico.

Desde el componente investigativo de la educación resulta pertinente documentar información que permita visualizar y reflexionar el proceso de implementación de la cátedra, emprendiendo acciones que favorezcan su fortalecimiento con base en los objetivos de su creación. Como lo señala Sheila Walker (antropóloga), quien ha trabajado durante muchos años con poblaciones afro a nivel mundial; "en Colombia se tiene un campo ganado con la normativa establecida para la etnoeducación; sin embargo hace falta promover investigaciones que incluyan la historicidad que fortalezcan este proceso y fomenten la identidad" (Icetex, 2014)

Reconociendo la escuela como un espacio propicio para potenciar valores culturales y de convivencia, resulta conveniente conocer, desde las voces de sus diferentes actores, lo que ha significado el proceso de implementación de la cátedra, sus aciertos y falencias en cuanto al logro de objetivos; de modo que la información obtenida se constituya como referente en la formulación de nuevas propuestas y corrección de falencias, o para potenciar aún más aquellos componentes que han resultado ser significativos. Esto, acorde con uno de los objetivos de la Cátedra que contempla que desde el quehacer educativo se debe aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad.

Al ser la educación un campo dinámico; se hace necesario que sus actores, quienes intervienen en ella cada día, asuman igualmente una postura dinámica y reflexiva que permita evaluar e

innovar periódicamente los procesos, de modo que las comunidades y grupos étnicos puedan prevalecer y surgir en su desarrollo integral, en medio de un mundo globalizado. Teniendo en cuenta que en Colombia como lo manifiesta Castillo (2008), “la educación para grupos étnicos ha sido debilitada sin representar hoy lo que fue en sus inicios” (p 14.); y que si sus actores principales no proponen espacios para la apropiación y reflexión sobre el desarrollo de ésta, muy posiblemente tenderá a desaparecer o simplemente figurar como una herramienta más de la política de estado de integración de los pueblos diferenciados a la normalización y estandarización; acorde con las pretensiones de la política neoliberal.

3. Planteamiento del problema.

La educación multicultural e intercultural es un proceso que se viene dando a nivel mundial desde hace muchos años. Ha sustentado sus bases en diferentes situaciones como por ejemplo las migraciones, las luchas de los pueblos y las llamadas "minorías étnicas" por la reivindicación de derechos, reconocimiento y valoración de sus aportes a la construcción de nación, procesos identitarios, entre otros.

En el caso de América Latina, la educación para grupos diferenciados de acuerdo a su etnia (afro o indígenas) se ha denominado educación bilingüe, intercultural o educación para la diversidad cultural; en Colombia se ha denominado etnoeducación. (Romero, 2010, p.169).

La ley 115 de 1994 define la etnoeducación como: "la educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones".

En el marco de la etnoeducación en Colombia, los pueblos afrocolombianos al igual que los indígenas han emprendido luchas colectivas durante varias décadas por la reivindicación de derechos, y uno de sus propósitos como lo señalan Ruiz y Medina (2013) es "que la etnoeducación se convierta en una estrategia viable y válida que permita a los grupos étnicos identificar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones, de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc. en una dimensión de articulación intercultural". (p.8)

Obedeciendo a los fines de la etnoeducación, a través de la ley 70 de 1993 se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que se reglamenta a través del decreto 1122 de 1998, donde se establece su carácter obligatorio en el área de ciencias sociales para todos los establecimientos educativos del país; públicos y privados; que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Luego, en el año 2001 el Ministerio de Educación Nacional emite el documento "lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos", donde se dan orientaciones generales para la implementación de la Cátedra en todo el país.

Además de ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país, otro de los objetivos que persigue la cátedra es aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.

En este orden de ideas, el municipio de Palmira y sus Instituciones educativas no son ajenos a este propósito nacional, y por tal motivo en el año 2008 se da nombramiento a 45 docentes etnoeducadores afrocolombianos a través de concurso de méritos, con el fin de fortalecer el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a nivel municipal. Igualmente, en el año 2011 se emitieron los lineamientos para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos por parte de la secretaría de educación municipal a través de la cartilla "Palmira Afrodescendiente"; sin desconocer que desde años atrás ya se había implementado la cátedra en algunas instituciones educativas tomando como referente los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación nacional.

Después de más de ocho años de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el municipio de Palmira, se hace necesario indagar acerca de la

dinámica con que se ha dado este proceso de acuerdo a sus objetivos de ayudar en el proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país y de los enfoques bajo los cuales se está abordando la multiculturalidad e interculturalidad; pues un análisis preliminar parece evidenciar la ausencia de espacios de reflexión y encuentro entre los actores de este proceso, que conlleve a evaluarlo en forma periódica y a compartir experiencias, expectativas y propuestas respecto al mismo. Tampoco parece registrarse un estudio a nivel local que permita tener un referente de la perspectiva de desarrollo de la CEA y de la postura de quienes participan en él, de modo que se pueda evidenciar información concreta con surgimiento en situaciones contextualizadas para el análisis y formulación de innovaciones en el currículo tendientes a la mejora del proceso, de acuerdo a los propósitos que ésta persigue.

4. Antecedentes

4.1. Antecedentes Internacionales

Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. Revista Educ. 17 (3), p. 537-553.

Resumen: El artículo pretende aportar al desarrollo de la teoría en la educación. Presenta el enfoque de la educación intercultural como "educación en y para la diversidad". El autor propone una definición de encuentro intercultural como acontecimiento, inspirada en la filosofía de Jaques Derrida; bajo la cual demuestra que el encuentro intercultural es éticamente vinculante universalmente, proponiendo así el encuentro intercultural como concepto clave en el debate sobre educación intercultural, buscando también que se constituya como un posible instrumento para la investigación empírica.

Conclusiones: La educación intercultural es un proceso que se viene dando a nivel mundial por múltiples factores: uno de ellos, las migraciones. En diferentes países a causa de los movimientos que han surgido para el reconocimiento de los derechos de las minorías han surtido diferentes propuestas de educación intercultural; por tanto se puede evidenciar que la educación intercultural no se constituye en una propuesta homogénea, sino en una familia de propuestas.

La interculturalidad se entiende como la interacción positiva entre personas de diversas culturas. Desde diferentes autores y teniendo en cuenta la postura filosófica del francés Derrida, en cuanto al acontecimiento; el autor describe las siguientes características que distinguen el encuentro intercultural: tiene un componente ético, tiene un carácter de acontecimiento, y tiene un componente comunicativo.

Igualmente evidenció que existe tensión entre la consideración del encuentro intercultural como un hecho o como un valor. Considerando la primera alternativa el autor manifiesta: el encuentro se reduciría a un simple toparse entre personas de culturas distintas… viene a ser un hecho indiferente, si se considera solo la segunda alternativa, el encuentro intercultural podría volverse un ideal abstracto al cual tender, pero que nunca aconteció y que podría no acontecer nunca en realidad. Para superar esta dicotomía se basa en la propuesta del filósofo Hilary Putnam (1995), quien considera que es necesario ampliar la concepción de racionalidad hasta el punto de admitir que algunos valores descienden del concepto mismo de razón; de esto deduce que el mundo para el filósofo norteamericano viene a estar poblado de extrañas identidades que vendrían a ser los "hecho-valores". Ninguna proposición de hecho puede referirse solo a hechos, ya que estos se encuentran inevitablemente cargados de valores.

Finalmente, con base al recorrido bibliográfico y el análisis filosófico el autor propone la siguiente definición para encuentro intercultural: El encuentro intercultural es el acontecimiento de una interacción comunicativa entre personas que de varias maneras se reconocen como pertenecientes a culturas distintas, que implica una reestructuración parcial o total del sistema de creencias o valores de las personas involucradas, y que permite de una forma parcial o total a una persona ponerse imaginativamente en el lugar de la otra.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Esta investigación aporta en el componente teórico de la Obra de Conocimiento al fundamentar las bases del encuentro intercultural a nivel internacional y de su concepto, que posteriormente se tendrán en cuenta para la educación intercultural. Aporta las características que la deben enmarcar y servirán de referente en cuanto al alcance de los objetivos propuestos desde la Cátedra de estudios Afrocolombianos.

Beech, J., Larrondo, M. (2013). Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11), Pp. 335-351.

Resumen: Este artículo tiene como propósito presentar una propuesta de lectura a la problemática de construcción de identidades colectivas en el espacio escolar, partiendo de un conjunto de reflexiones conceptuales sobre el tema, los hallazgos y análisis parciales de la investigación: "Escuelas argentinas: experiencias escolares e identidades colectivas", en la que se indaga el proceso de construcción de identidades colectivas en escuelas ubicadas en diferentes contextos geográficos, socioeconómicos y culturales de Argentina.

Conclusiones: Los autores consideran que un desafío para las ciencias sociales es captar e interpretar la forma que adquieren los sentidos de pertenencia a la nación y cómo se articulan, combinan y sintetizan con los sentidos de pertenencia a otras formas de identidad colectiva; como pueden ser el espacio local y el espacio global, y a su vez, cómo estos son capaces de articularse con otros (de clase, religiosos, políticos, etc.). Así mismo, es sabido que la escuela como institución es un lugar central en su calidad de reproductor y productor de significados sobre lo "colectivo" y desde allí, muestra una potencialidad de intervención como productora o como obstaculizadora de sentidos de pertenencia que redunden en cohesión social.

Igualmente manifiestan que comúnmente, suele hablarse de los sistemas educativos como "unidad", por ejemplo, "la escuela argentina". En este trabajo pudo problematizarse esta afirmación y observar, por el contrario, la presencia de instituciones y actores caracterizados por una gran diversidad, la cual se manifiesta en las —también diversas— formas en que se

construyen sentidos de pertenencia. Estos, a su vez, se plasman en diferentes construcciones sobre “lo nacional” que no siempre resultan incluyentes de las diferencias.

Todo lo anterior basados en los siguientes hallazgos que arrojó la investigación:

Se encontró que los sentidos de pertenencia colectivos relativos a la “nación” están fuertemente presentes, pero también, fuertemente localizados: desde el punto de vista geográfico y en relación con los estratos sociales de pertenencia. Esto genera una fuerte tensión en algunos casos, debido a las fronteras identitarias que constituyen un “otro” que visto desde “el otro lado”, es negativo y/o peligroso. Frente a ello, la escuela no es indiferente: percibe y “toma en serio” estas tensiones presentes en los jóvenes y en la comunidad educativa. Sus estrategias tienen qué ver con “abrir las mentalidades” en el marco de la recontextualización, al generar narraciones, propuestas pedagógicas que refuerzan aspectos simbólicos de la construcción de identidades y otredades más inclusivas, pero no logra interpelar del todo a los jóvenes. De este modo, “abrir la cabeza” y “abrir la mirada” dan cuenta de la función “redentora” e “integradora” que la escuela siente que tiene que asumir, pero al mismo tiempo, intenta reforzar ciertos sentidos de pertenencia locales con un afán de valorización de la comunidad que, en ocasiones, contradice en los hechos la vocación “aperturista” y no logra resolverse en una propuesta relativamente integrada de prácticas y discursos.

Los autores consideran posible pensar que esta relativa “localización” suele dificultar la construcción de aquello por lo cual “la nación” adquiere relevancia: la construcción de un “nosotros” que posibilite la generación de lazos sociales y mecanismos de reconocimiento del otro que trasciendan lo inmediatamente local y que permita constituir solidaridades más amplias con sentido inclusivo.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Hace un aporte al componente teórico al sustentar que en el desarrollo de las practicas pedagógicas se debe tener cuidado de no establecer fronteras identitarias que en vez de facilitar los encuentros de interculturalidad y otredad favorezcan la discriminación y distanciamiento del otro. Por el contrario debe buscarse una articulación entre lo local y lo global, que nos permita hablar de un *nosotros.*

UNESCO (2008). Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. En Unesco (Ed). Primera parte: Marco conceptual y breve panorama de políticas educativas de atención a la diversidad. (p 15-38). Santiago, Chile.

Resumen: La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), a través de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red INNOVEMOS tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles, modalidades y programas. La publicación "Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina", constituye el segundo volumen de la colección, en ella se incluye el capítulo referente al panorama de políticas educativas de atención a la diversidad; del cual se deriva la siguiente información.

Según los estudios realizados se puede decir que en América Latina con el reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica, lingüística y racial de las naciones, comienzan a generarse programas educativos para enseñar tanto las lenguas y culturas de las poblaciones indígenas como la predominante occidental. La oficialización de este enfoque bilingüe bicultural, que aparece en la década de los setenta, se orientó hacia el fortalecimiento identitario, con fuerte énfasis en el rescate de las lenguas originarias, creando para ello una institucionalidad dentro de

los ministerios de educación encargada del diseño de políticas y programas exclusivos para su población. Este enfoque bicultural fue criticado debido a la compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios y el aislamiento cultural.

Más recientemente, se busca transitar desde el reconocimiento de la multiculturalidad a la interculturalidad. La aspiración de sociedades interculturales se sustenta en una concepción de cultura: dinámica, cambiante, adaptativa, que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio propio de las culturas. Una desventaja es que las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

En la mayoría de los países de Latinoamérica las políticas educativas, marcos curriculares y perfiles de egreso, señalan la importancia de estimular aprendizajes orientados a la aceptación de la diversidad, la construcción de consensos, la tolerancia, el respeto, la no discriminación y la convivencia democrática. En varios países además, se incluyen estos objetivos en los ejes transversales al currículo. Sin embargo, aún son pocos los currículos que han logrado avanzar en la integración de los contenidos transversales en las diferentes áreas curriculares o asignaturas, con propuestas concretas para trabajar el entendimiento mutuo y el pluralismo cultural en todas las áreas de aprendizaje.

Específicamente una serie de estudios etnográficos realizados en escuelas de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, muestran la vigencia de una institucionalidad escolar cargada de normas y reglas; pero donde las acciones de la mayoría del profesorado se fundan en la

arbitrariedad. La participación estudiantil consiste en colaborar con actividades que organizan las escuelas, pero no se dan suficientes espacios para que los estudiantes planteen iniciativas propias.

A nivel general se puede decir que la influencia del movimiento indígena y afroamericano, y la reivindicación de la interculturalidad educativa como derecho ha contribuido a que organizaciones indígenas y de base africana en varios países planteen, negocien y desarrollen propuestas educativas interculturales construidas desde las bases. Formas emergentes de intermediación civil en la creación de proyectos educativos interculturales, llevadas cabo tanto por organismos gubernamentales como no gubernamentales, han permitido ir afirmando a las etnias y culturas afroamericanas en los procesos de construcción identitaria y participación social. Sin embargo, las estructuras de Estado en todos los niveles e instancias continúan, por lo general, operando con esquemas centralistas. Se sigue imponiendo una visión de desarrollo que excluye la visión indígena, afro u otras en la construcción pedagógica, implantándose programas muchas veces sin consulta con las comunidades que atienden.

La política intercultural será sustentable en el tiempo en la medida que sea asumida y reconocida por sus propios actores. En Brasil, donde el debate nacional sobre discriminación y diversidad cultural ha sido intenso, después del impacto que generara la conferencia de Durban y las crecientes presiones del Movimiento Negro e Indígena, se aprecia el inicio de una reflexión pública sobre los planteamientos del pluralismo cultural. En Perú, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBR) ha impulsado la elaboración de proyectos educativos tendientes a la participación de las familias y autoridades locales en el desarrollo de la EIB mediante “mesas de diálogo”, constituyéndose en un precedente importante en el reconocimiento de los pueblos originarios en su derecho a participar en la definición y formulación de su propio plan de desarrollo educativo. En Colombia se han formulado los

Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), como instrumento para orientar el quehacer en los territorios colectivos de comunidades negras e indígenas, en el marco de sus Planes de Vida.

En las regiones de Chile donde las Mesas Técnicas Regionales impulsadas por el Programa Orígenes han sido empleadas como plataforma de instalación política ha sido posible una actuación intersectorial que ha generado sinergias en el levantamiento de programas de desarrollo educativo con mayor sustentabilidad.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): El documento hace un aporte en el componente teórico al visualizar un marco general de lo que han sido los procesos de educación intercultural en Latinoamérica, deja entrever la poca visibilidad hasta el momento de las innovaciones en el ámbito afrocolombiano, y como ha sucedido también en Colombia es más visible el avance desde las comunidades indígenas en cuanto a políticas educativas, su desarrollo e innovaciones; aunque no dejan de existir obstáculos desde las políticas de estado.

Gil, I. (2.012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. Revista de Educación, 358, p. 85-110.

Resumen: El artículo presenta parte del trabajo y de los resultados de una investigación de tesis doctoral desarrollada en el marco de un proyecto de I+D en España. Abarca el análisis de diferentes dimensiones del discurso y de la práctica escolar desde una perspectiva intercultural en 23 aulas de Primaria de centros educativos en la Comunidad de Madrid. La técnica utilizada ha sido la observación directa y sistematizada de las prácticas educativas, realizada a través de una escala de estimación referida a las estrategias didácticas.

Conclusiones: De acuerdo a los resultados obtenidos se evidencia que falta trabajar más en el aula diversas estrategias metodológicas para atender a diferentes estilos de aprendizaje, necesidades e intereses en el estudiantado, favoreciendo su participación e implicación en los procesos educativos para potenciar la autorregulación de su aprendizaje, su dimensión socioafectiva, autoestima y autoconfianza.

Igualmente se observó que las pautas de trabajo en el aula son muy cerradas, lo que implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar. Por ello, se considera necesario un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad o desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

A manera de propuesta, se considera que es viable aprovechar en la cotidianidad escolar las técnicas utilizadas en la investigación, como la observación y manejo de escalas, debido a que son muy útiles como herramienta de formación para el profesorado. Pueden utilizarse para la autoevaluación de la práctica docente desde la perspectiva intercultural, en pro de la mejora continua de los procesos; promoviendo la investigación, acción participativa o colaborativa.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Este artículo hace aportes tanto en la parte teórica como metodológica. En lo teórico al considerar necesario la formación y orientación docente como elemento importante en la implementación de la educación intercultural de la cual hace parte el desarrollo de la Cátedra Afrocolombiana, en lo metodológico al poner de manifiesto claramente la manera cómo se desarrolló el trabajo de campo y las sugerencias a tener en cuenta en cuanto a las técnicas utilizadas.

Rincón, J., Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. Revista de Educación, 353, p. 415-44.

Resumen: El presente artículo hace parte de una investigación amplia que tuvo como objetivo principal conocer la realidad del tratamiento multicultural en los centros de primaria de las Islas Baleares (donde la incidencia de alumnado inmigrante es muy importante), en este aparte se trata específicamente los resultados obtenidos en cuanto a uno de los objetivos, en el componente de "identificación y análisis de los elementos organizativos definidores de la respuesta educativa al multiculturalismo en los centros escolares, tanto públicos como concertados", a través del análisis del contenido de las Programaciones Generales Anuales–PGA.

Conclusiones: El estudio nos indica que son los centros públicos quienes más atención dedican al fenómeno de la multiculturalidad, por el hecho de atender mayor cantidad de población. El Aula de Acogida es considerada una medida extraordinaria de apoyo dirigida al alumnado de incorporación tardía que temporalmente presenta unas necesidades educativas especiales.

Se pudo evidenciar que en general las escuelas, no están dando una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Los profesionales, tanto públicos como concertados, muestran un gran voluntarismo para afrontar su labor educativa multicultural, pero no se ven apoyados ni por un debido asesoramiento permanente por parte de la administración educativa, ni por una dotación de recursos humanos, económicos o materiales suficientes.

Observaron que en el marco de las estrategias pedagógicas utilizadas en la atención a la diversidad multicultural, éstas centran su trabajo en los alumnos inmigrantes y de incorporación

tardía, en la adquisición de la Lengua Catalana como lengua vehicular o de comunicación, relación y aprendizaje; erigiéndose en el medio para alcanzar los objetivos didácticos y pedagógicos establecidos en el Proyecto Lingüístico de Centro. Los investigadores consideran necesario evitar el reducir el tema de la diversidad solamente a problemas de aprendizaje; sin desconocer que se debe dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo más amplio enfocado a aceptar la diferencia como un punto de partida real y positivo para educar en y para la interculturalidad, donde se precisa enseñar a vivir y a convivir.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Esta investigación hace un aporte teórico al referente de los procesos de atención a la multiculturalidad que se da en otros países, como también de la falta de apoyo de los gobiernos para estos propósitos.

4.2. Antecedentes Nacionales.

Ruiz, A., Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Indivisa, Bol. Estud. Invest, 14, p. 6-29.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar sí los métodos y estrategias didácticas utilizadas por los docentes reflejan el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la Etnoeducación y sobre todo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Se realizó en las poblaciones de Santa Marta, Juan y Medio (Riohacha) y Palenque de San Basilio, con docentes de Educación Primaria, bajo un enfoque mixto que permitió recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos a partir de técnicas como la encuesta, entrevista y observación de la realidad cultural de las aulas.

Conclusiones: Los datos demostraron que la educación intercultural se está desarrollando en forma muy activa en las instituciones educativas investigadas, como también la visibilización de la cultura afrodescendiente; aunque de manera más generalizada y completa en aquellas escuelas en las que la cátedra de estudios afrocolombianos está inserta en el PEI y cuentan con mayor presencia de docentes etnoeducadores, ya que esto permite que los planteamientos y actividades interculturales no se realicen de forma aislada en algunas asignaturas, sino que impregnan toda la vida escolar y toda la comunidad educativa. Las innovaciones más relevantes se reflejan en la diversidad de actividades, talleres, investigaciones, proyectos, jornadas interculturales, salidas pedagógicas, obras de teatro; en las que se relacionan los saberes y la metodología de aprendizaje con la diversidad de los diferentes grupos presentes en la escuela. Un claro ejemplo es el uso del manual etnoeducativo como un eje transversal del curriculum, en el cual se retoma la historia "que no fue contada" o "la historia mal contada por los libros de texto".

A pesar de que las escuelas seleccionadas se encuentran en contextos socio-económicos desfavorecidos, hay un alto grado de implicación de las familias en la vida escolar; las relaciones de colaboración, de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo son, ante todo, emocionalmente significativas. Igualmente se destaca el interés de los docentes por la puesta en práctica de los principios etnoeducativos y de la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): En lo teórico da orientación desde diferentes autores y desde la misma investigación realizada sobre los diferentes componentes a considerar en la educación intercultural enmarcada en los objetivos de la cátedra de estudios afrocolombianos, refuerza el planteamiento de la necesidad de un modelo educativo desde el enfoque intercultural, y la importancia de la formación docente como herramienta que permita innovar practicas

pedagógicas encaminadas a fortalecer la educación intercultural. En lo metodológico es un referente en las técnicas utilizadas.

Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L., Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Revista de Estudios Sociales 27, p. 94-105.

Resumen: A través de capacitación permanente a docentes que implementan la CEA en Bogotá, el grupo de investigación de estudios afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, pretende combatir dos manifestaciones relevantes de discriminación sociorracial en Colombia: la invisibilidad y la estereotipia. Para cumplir este propósito se documentaron primeramente sobre lo que ha representado la discriminación racial a nivel nacional y local, basándose en documentos e investigaciones realizadas en diferentes planteles educativos de la capital y ciudades aledañas donde se pudo evidenciar discriminación sociorracial tanto de parte de estudiantes eurodescendientes como de docentes hacia estudiantes afrocolombianos.

Conclusiones: los autores manifiestan que grupo constató que las acciones pedagógicas diseñadas por sus docentes-alumnos mejoraban la visibilidad de África y Afrocolombia a costa de reforzar estereotipos muy arraigados. Esta paradoja revela la dificultad de desaprender el adoctrinamiento que ha perseverado por 400 años a favor de la “superioridad blanca”, así como la necesidad de rediseñar estas acciones afirmativas, abriendo espacios legítimos para socializar innovaciones educativas y distribuir nuevas bibliografías. Sin embargo, transformaciones profundas tan sólo serán posibles cuando aparezcan los institutos de investigaciones afrocolombianas

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Este trabajo aporta en el componente teórico como un referente que permite comparar si las prácticas pedagógicas en torno a la afrocolombianidad implementadas en instituciones educativas de Palmira también refuerzan estereotipos arraigados del pueblo afrocolombiano.

Vergara, I. A. (2011). Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda.

Resumen: El estudio pretendió evidenciar y describir las prácticas educativas en torno a la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales de la ciudad de Pereira entre el año 2007 y 2010, así como también los factores asociados a ellas. Para este fin utilizaron técnicas como la observación participante en el aula de clase, entrevistas semi dirigidas a docentes etnoeducadores afrocolombianos y revisión de los planes de área de diferentes IE de Pereira que atendían población afrocolombiana.

Conclusiones: Se encontró que existen prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en forma muy débil y en el marco de una escuela tradicional. En la mayoría de las áreas su desarrollo es a través de ejemplos históricos que no supera el modelo homogeneizante, concentrándose en gran parte en la conmemoración del día de la afrocolombianidad en el mes de mayo y el de la interculturalidad en el mes de octubre, con una tendencia folklorizada que no trasciende las tramas interculturales de las aulas y de la escuela en su conjunto. Sus contenidos en los planes de área se evidencian más en básica primaria debido a que los docentes etnoeducadores abordan todas las áreas.

También se pudo evidenciar que existen diferencias en cuanto al concepto de afrocolombianidad entre los etnoeducadores y que la significación de lo afro aun continua desde el poderoso peso del racismo.

Desde esta investigación el autor ve la importancia de que se asuma la afrocolombianidad con una mayor voluntad política desde las instancias competentes, igualmente desde las universidades la necesidad de fortalecer la formación de los docentes etnoeducadores para asumir la interculturalidad en las aulas.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Desde este estudio se aporta en el contenido teórico y metodológico. En cuanto a lo teórico la evidencia de la forma débil en que se implementa la cátedra en las instituciones educativas de Pereira, el poco apoyo de las instituciones gubernamentales, y la necesidad de fortalecer la interculturalidad desde las aulas. En lo metodológico orienta hacia la formulación de preguntas más amplias a los docentes durante las entrevistas, de modo que permita conocer también sus expectativas y propuestas frente a la implementación de la cátedra.

Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C., Lago de Vergara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de indias, Colombia. Revista historia de la educación latinoamericana, 14 (18), pp. 53 -74.

Resumen: El presente estudio es realizado por el grupo de investigación RUECA de la Universidad de Cartagena, Colombia, asumiendo su compromiso con el desarrollo de propuestas curriculares que hagan viable una educación intercultural con identidad afrodescendiente. Se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa en una aproximación a la etnografía. La

información se obtuvo mediante observación de las prácticas pedagógicas, entrevistas, revisión de los enfoques pedagógicos del PEI y documentos escolares.

Conclusiones: Se pudo evidenciar que existe una gran unión familiar y responsabilidad entre los miembros de las familias afrodescendientes, en su cultura existen todavía los grupos Griots conformados por ancianos afrodescendientes, considerados la memoria de los pueblos, también los cuagros que son Asociaciones de ambos géneros que se inician desde los juegos infantiles y permanecen en el tiempo.

La Política Etnoeducativa ha tenido muchas falencias pues a la fecha no existe un decreto ni resolución que la reglamente en el Distrito, sólo algunos documentos elaborados por el encargado de la dependencia. Funcionan veinticinco Instituciones Etnoeducativas entre ellas Antonia Santos y de manera especial en su sede San Luis Gonzaga se han logrado algunos aspectos positivos a saber: autorreconocimiento, interés por cursar estudios universitarios, interés por estudiar licenciatura en etnoeducación y salvaguardar la riqueza cultural afro (tuvo sus inicios por parte de varios docentes en San Basilio de Palenque, que al trasladarse a Cartagena promovieron este interés). Finalmente e hace la propuesta de establecer un proyecto etnoeducativo que no se desarrolle en una cátedra aislada sino que impacte todo el currículo en forma transversal desde el contexto histórico, étnico, ético, artístico, religioso, costumbres y su apropiación por parte de las comunidades.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Este estudio aporta en la parte teórica al evidenciarse falencias en las políticas Etnoeducativas en una de las principales ciudades históricas de Colombia y con mayor porcentaje de población afrodescendiente, pues no existe un

documento que reglamente a nivel local la etnoeducación. Igualmente es significativa la motivación que pueden inculcar los docentes en los estudiantes.

Vacío teórico: si según el decreto 1122 de 1998 la catedra de estudios afrocolombianos debe difundirse a nivel nacional ya sea en colegios públicos o privados, por qué no se evidencia en el presente estudio, al hacer parte de la política etnoeducativa.

López, A., Lozano, J. (2011). La Negra Pascuala y Nelson Mandela por los colegios de Caldas. Novum. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas. 1 (2), p. 141-152.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la manera en que los colegios de Caldas se han apropiado de la iniciativa de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, así como también de las dificultades, potencialidades y las propuestas que emergen en su transcurso. Surge después de dos años de dar inicio a la implementación de la Catedra con diferentes capacitaciones a docentes de todo el departamento que incluyó el "primer encuentro de Catedra Afrocolombiana en Caldas" con docentes, y la publicación de una cartilla explicativa que incluía los diferentes módulos para cada grado.

Conclusiones: Se pudo evidenciar precariedad de la implementación de la Cátedra Afrocolombiana, precisamente en los municipios en que hay mayor población afrodescendiente; aunque en la mayoría de los establecimientos educativos se conoce la cartilla de la Cátedra Afrocolombiana para Caldas y participaron en el proceso de formación en el año 2007. Los colegios que implementan la Cátedra adecuadamente son minoría, solo cuatro lo hacen de manera transversal, incluida el área de sociales; algunos manifiestan que lo hacen "con las uñas", o con intermitencias y descoordinación entre profesores.

El acompañamiento institucional es ocasional. Fue intenso durante el proceso de formación que condujo a la cartilla antes mencionada, pero no se continuó. En varios colegios se está sacando adelante la Cátedra por méritos propios de los profesores de sociales (y a veces de otras áreas). Las metodologías y medios de socialización que mejor resultado están dando son la preparación de eventos de afrocolombianidad y las investigaciones sobre aspectos culturales y de historia oral, utilizando herramientas creativas, como el arte y el "cuaderno viajero".

A nivel general los investigadores concluyen que se hace necesario abrir más la visión afrodescendiente, buscar la conexión con lo negro universal y visualizar esas nuevas amenazas de esclavitud que se presentan en el entorno… más sutiles pero no por ello menos crueles…., elaborar material pedagógico de apoyo teniendo en cuenta los lugares de Caldas reconocidos como los orígenes de la identidad negra más antigua (Marmato y Supía).

Los autores manifiestan que la Cátedra Afrocolombiana para Caldas debe ser capaz de preparar a las comunidades para resistir y negociar las condiciones de una vida mejor en un tiempo de multinacionales ávidas de oro y de recursos naturales, que ya están mirando cómo los pueden tomar. Al lado de la recuperación histórica y las reivindicaciones añadidas, hay que saber de biodiversidad, recursos naturales, inclusión social, derechos humanos, multiculturalidad, interculturalidad, migraciones y producción cultural afro contemporánea. Es decir, queda mucha tarea por delante.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Esta investigación aporta en el componente teórico y metodológico. En cuanto al teórico se puede evidenciar un interés inicial efímero de los entes gubernamentales por la capacitación a los docentes para la implementación de la catedra; Igualmente es valioso conocer que por méritos propios algunos docentes busquen su

implementación por la trascendencia que representa, obteniendo muy buena respuesta de la comunidad educativa. Respecto a la metodología permite ver la importancia de incluir en la investigación nuevas preguntas respecto a las prácticas pedagógicas y propuestas que hacen los docentes frente a la implementación de la cátedra, como también el considerar los aportes de los estudiantes.

4.3. Antecedentes locales.

Córdoba, E., Velasco, C. (2012). Raíces profundas de mangle. Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica, contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducativa dentro del marco de sus fines y principios. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.

Resumen: Ésta investigación se desarrolló en torno a la metáfora "raíces profundas de mangle", las cuales representan la profundidad y características que encierra el ser afrocolombiano. El trabajo de campo se realizó en dos colegios de la ciudad de buenaventura (Termarit e Incomeb) y su objetivo fue evidenciar cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica, contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducativa dentro del marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), de sus fines y principios.

Conclusiones: Se pudo evidenciar que existe un alto grado de desconocimiento en los docentes de las instituciones tanto de la normatividad vigente sobre la implementación de etnoeducación como de los procesos pedagógicos y educativos que plantea la CEA. La etnoeducación tiene su auge en el mes de mayo con la celebración de la afrocolombianidad, no existe en los PEI de las dos instituciones parámetros claros que unifiquen criterios en la

implementación de la etnoeducación lo que se refleja en la práctica pedagógica en donde cada docente tiene una interpretación propia y desarrolla los procesos etnoeducativos a su manera. Por el contrario los planes de mejoramiento están focalizados en mejorar los índices académicos reflejados en la prueba saber.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): En el componente teórico deja claro que aun siendo Buenaventura uno de los municipios con mayor población afrocolombiana no existe una apropiación por las políticas etnoeducativas existentes y se gira en torno a la calidad educativa que deja de lado gran parte de los componentes multi e interculturales.

Vacío teórico: Considero que no se hace claridad entre el término etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el desarrollo del estudio.

López, D., Molineros, M., Valencia, D. (2.011) Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia.

Resumen: Esta investigación gira en torno a la pregunta ¿qué reconfiguraciones son necesarias para potenciar identidad en lo cultural en el sujeto educable?, envuelve el acontecer cotidiano de la historia del sujeto - sujetado a su vez en el entramado complejo de la etnoeducación afrocolombiana, la cual debe tener como propósito formar colombianos con una actitud científica, comprensiva y respetuosa sobre la diversidad y convivencia étnica y cultural de la nación, desterrando las prácticas, contenidos y conductas docentes de la educación tradicional, caracterizada por la supresión de la diferencia, a través de la exclusión y el racismo, la homogenización para la hegemonización.

Conclusiones: Dentro de las conclusiones a las que llegan los investigadores están el promover una perspectiva de mayor integralidad y desde un horizonte más amplio que permita que las problemáticas de las comunidades sean incluidas en los proyectos educativos.

La construcción de etnicidad afrocolombiana debe incluir la interpretación tanto del presente como del pasado de éste pueblo y trascender en un proyecto político hacia el futuro. Igualmente es necesario fortalecer su discurso político-ideológico para no perderse en el discurso del "otro" y del "poder mal entendido" e "instituido" en los distintos espacios públicos y privados.

La consolidación de la temática africana en el currículo escolar colombiano es un medio transcendental y un paso obligatorio para que se presente a África con su historia verdadera y su inmersión en la historia de Colombia, no se puede solo circunscribir al continente como la tierra de los esclavos, sino como la tierra de muchos de los saberes hoy occidentales o como la plataforma que permitió el desarrollo industrial de muchos países europeo, es importante ver su origen para comprender que la historia de los africanos no empieza el siglo XV; pues es necesario que estudiantes y docentes desarrollen la capacidad de pensar históricamente (construcción del sujeto histórico) para comprender que los seres humanos no somos producto de un desarrollo natural, sino que hay unas relaciones establecidas a través del tiempo que explican lo que hoy acontece.

La cátedra es una oportunidad de construcción de paz, reconociendo la pluralidad de identidades. Igualmente es necesario que se posibiliten encuentros etnoeducativos como una oportunidad para compartir experiencias significativas que logren el mejoramiento de éstos procesos en las aulas de clase.

Aportes a la Obra de conocimiento (OC): Esta investigación aporta a la OC en el componente teórico reforzando la necesidad de la construcción del sujeto histórico propositivo con miras de fortalecer las identidades culturales que alberga nuestra nación. En lo metodológico permite explorar las diferentes metodologías que se pueden utilizar en investigación en el marco de la complejidad.

Palacios, E., Hurtado, O., Benítez, M. (2010). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. Revista Sociedad y Economía. 18, pp. 37-57.

Resumen: El presente artículo es el resultado de la investigación "Aprender de la memoria cultural afrocolombiana con niños y niñas de quinto grado básica primaria en una vereda del Valle del Cauca", la cual giró en torno a la pregunta ¿cómo aprender de la memoria cultural afrocolombiana? Se fundamenta en cuatro ejes conceptuales: el aprendizaje (como proceso), la memoria cultural, la afrocolombianidad y los niños.

Conclusiones: Se pudo constatar que la etnoeducación responde a una filosofía, visión y misión institucionales; que integra positivamente la autovaloración, autoconciencia, y el auto reconocimiento en los niños, respeto hacia la diferencia mediante la construcción de valores como la tolerancia, amor por la naturaleza, la solidaridad, la cooperación, el respeto por los demás y por ellos mismos.

Al finalizar el proyecto se pudo evidenciar mayor sensibilidad personal y familiar frente a la identidad afro, mejora de la percepción que se construye de las personas afro y las relaciones interétnicas, las prácticas pedagógicas en torno a aprender de la memoria cultural afro se desarrollan en forma transversal para tener mayor fluidez en el desarrollo de los temas. A los estudiantes se les motivo hacia el liderazgo, como sujetos críticos, a la participación, la

investigación, ejerciendo compromisos en diferentes actividades como juegos, actos culturales, jornadas ambientales entre otras; que implicaron conocimiento ancestral e histórico que les llevo a indagar en diferentes fuentes sobre las diferentes temáticas afros e interétnicas, y a relacionarse con su comunidad. Es importante el rol del docente activo e investigador quien desarrolla diferentes estrategias que permiten retomar la dimensión social del ser humano para trasformar el mundo cultural interactuando en el contexto comunitario.

Una actividad evidenciada como muy impactante es la charla con los abuelos que permitió apropiar valores culturales mediante la recreación de la tradición oral. Un aspecto negativo evidenciado en la investigación es que todo los docentes no apoyan el proyecto etnoeducativo, por tanto muchos grupos de estudiantes son privados de vivenciarlo.

Vacíos teóricos: No se hace claridad entre los términos etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, tampoco se especifica el lugar donde se realizó la investigación; por deducción de acuerdo a algunos apuntes en las conclusiones, la institución educativa sería la Inmaculada Concepción y la localidad sería el corregimiento de Villa Gorgona en Candelaria Valle.

Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. Revista Pedagogía y Saberes. 34, pp. 9 – 21.

Resumen: El artículo desarrolla una tesis relacionada con los impactos que ha producido la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en comunidades educativas afrocolombianas de la zona norte del departamento del Cauca. Forma parte de una investigación en curso sobre Etnoeducación Afrocolombiana.

Conclusiones: La Cátedra tiene unos efectos importantes cuando se asume desde y para los contextos afrocolombianos, donde la negritud no se reduce a un contenido o tema curricular, sino que más bien se constituye en una experiencia de socialización cultural de niños, jóvenes y maestros. Puede decirse que los avances de la CEA en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en el ámbito de las comunidades afrocolombianas donde se ha asumido este proyecto como un punto central en las experiencias de afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas.

En el norte del Cauca se pudo evidenciar que la CEA se ha llevado a cabo a través de dos modalidades de trabajo en la escuela: como proyectos de aula y como proyectos pedagógicos. La primera modalidad integra la cátedra en una área en especial, la segunda modalidad se realiza a través de proyectos transversales. Los museos itinerantes, las investigaciones sobre memoria cultural, la recopilación de saberes locales, son, entre otros, ejemplos de este tipo de proyectos.

La autora manifiesta que la Cátedra ha posibilitado procesos importantes de afirmación, autoidentificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. En ese sentido, ha hecho posible transformar algunas escuelas afrocolombianas y dar cabida a pedagogías y currículos renovados, particularmente en el caso del norte del Cauca. Promoviendo una dinámica de "afrocolombianizaciòn" de los currículos, sobre todo en disciplinas escolares como la Historia, lo que ha permitido el fortalecimiento de legados culturales subvalorados, así como la revitalización de las lenguas en comunidades que cuentan con este recurso cultural propio. También ha servido

para el fortalecimiento identitario de estudiantes y maestros, otorgándoles sentidos de pertenencia en la escuela para revalorar sus saberes tradicionales, sus estilos culturales y la especificidad de la negritud en la diversidad misma que la contiene.

Igualmente manifiesta "Aunque en muchos sentidos es cuestionable la forma como los proyectos de la Cátedra Afrocolombiana se vinculan a conmemoraciones, ya que en algunas ocasiones pueden reproducir estereotipos y folclorizar la afrocolombianidad, es indudable que en muchas IE estos procesos han servido fundamentalmente para visibilizar las culturas afrocolombianas y su historia".

Aportes a la obra de conocimiento (OC): Esta investigación aporta en el componente teórico, se muestra una posición radical en cuanto a la implementación de la Cátedra donde no se considera la interculturalidad, lo que a mi modo de ver conlleva a acentuar aún más las diferentes manifestaciones de racismo y discriminación en las aulas multiculturales, estableciendo barreras identitarias que pretenden sobreponer una cultura sobre otra.

5. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los saberes y aprendizajes significativos que han surgido en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Instituciones Educativas de la ciudad de Palmira a partir del año 2008?

6. Objetivos

6.1. Objetivo General.

Comprender los saberes y aprendizajes significativos que han surgido en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tres (3) instituciones educativas del municipio de Palmira, Valle del Cauca, durante el período comprendido entre el año 2008 y 2016.

6.2. Objetivos Específicos.

1. Reconstruir el proceso de implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos

2. Identificar los saberes y aprendizajes significativos que construyeron los participantes en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

3. Construir en conjunto una propuesta a partir de la identificación de los aprendizajes significativos que fortalezca y unifique el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el municipio de Palmira, Valle.

7. Referente Teórico

7.1. Interculturalidad.

El concepto de interculturalidad es diferente desde diversos autores. Según la Real Academia Española –RAE- (2016), es un término que hace referencia a la relación entre culturas.

En forma más amplia, la UNESCO (2006) define la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. (p. 17)

Desde la perspectiva de muchos indígenas quienes trabajan en la educación, la interculturalidad es algo que ellos han tenido que practicar desde hace siglos. No es tanto una forma de mejorar el nivel de aprecio de la diversidad entre distintos grupos, sino un concepto que abarca las estrategias que les han permitido sobrevivir generación tras generación ante una situación donde han sido relegados como miembros de casta excluidos de una participación real en las esferas políticas, económicas y sociales de un Estado con nexos globales. (Walsh, 2000 citado en Castillo y Caicedo, 2008, p. 25)

Por su parte Tubino (2005) considera que la interculturalidad no es un concepto, sino una manera de comportarse; no es una categoría teórica, sino una propuesta ética; y más que una idea es una actitud necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. (p.3)

En cuanto al origen del término interculturalidad; Ferrao (2010) y Tubino (2011) afirman que en América Latina éste surge dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena.

Walsh (2009) y Ferrao (2010), concuerdan en decir que desde los años 90, existe una atención especial a la diversidad étnico-cultural que apunta hacia la interculturalidad. Según Walsh (2009), ésta parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (p. 2). Adicionalmente Ferrao (2010) con base en investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, manifiesta que desde los años 90, en diversos países del continente, la interculturalidad ha sido causa de una intensa producción bibliográfica y también de fuertes discusiones. Sus diferentes dimensiones –política, ética, social, jurídica, epistemológica y educacional– han sido objeto de análisis y debates de agentes de la sociedad civil. En el campo académico ha provocado el aumento de las investigaciones, y otras iniciativas como: cursos, seminarios, congresos, etc. También ha promovido políticas públicas que, o se centran en ella, o la contemplan. (p. 344)

7.1.1. Diferenciación entre los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Debido a que en Latinoamérica se han utilizado diversos términos en lo referente a la diversidad cultural, es conveniente hacer la diferenciación entre ellos; y son: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

Considerando las definiciones que plantea Walsh (2005), *la multiculturalidad* es un término principalmente descriptivo, que hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen en una sociedad, sin que necesariamente exista una relación entre ellas. Centra su atención en la tolerancia del otro, de modo que se garantice una convivencia pacífica, ocultando la permanencia

de las desigualdades sociales. La *pluriculturalidad* se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde la óptica céntrica de la cultura dominante del país, de manera que las culturas subordinadas aportan al enriquecimiento de éste; mas tienen poca o nula participación en repensar su estructura y la de sus instituciones. Se puede decir que es un proceso que se da en una vía, donde es más fácil aplicar el modelo predominante en la mayoría de reformas educativas, sumando la diversidad cultural a lo establecido. *La interculturalidad* difiere de las dos anteriores, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales que se dan en múltiple vía y en un marco de equidad, partiendo del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. Su objetivo es impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Sin embargo en los usos dominantes y oficiales la interculturalidad es asumida dentro de discursos y políticas multi o pluriculturalistas. (p. 45)

Siguiendo este orden, Tubino (2005) afirma que mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, sin generar la integración, y en su lugar genera sociedades paralelas. Por su parte la interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. (p. 93). Además de este planteamiento, la UNESCO (2006) añade: la interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional. (p. 17)

Adicional a las ideas planteadas por los autores anteriores, en el siguiente cuadro se resume un paralelo entre multiculturalismo e interculturalidad, a partir del cual se permite tener una mayor diferenciación entre estos términos.

Cuadro 1. Paralelo multiculturalismo e interculturalidad

Multiculturalismo	Interculturalidad
• Busca producir y produce sociedades paralelas. • El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir respetándonos. • Las políticas multiculturales evitan los desencuentros. • Promueve la tolerancia. • No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes. • Las políticas multiculturales son acciones afirmativas. • La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido.	• Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas. • El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes. Aprendamos a convivir enriqueciéndonos recíprocamente. • Las políticas interculturales promueven los encuentros. • Promueve el diálogo. • Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural. • Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva. • La racionalidad intercultural es comunicativa, parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales.

Fuente: Sánchez, 2011

7.1.2. Interculturalidad desde diferentes perspectivas.

Considerando lo expuesto por Walsh, Tubino y Ferrao, la interculturalidad se puede asumir desde tres perspectivas: La relacional, la funcional y la crítica.

- *La interculturalidad relacional:* hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y la sociedad blanco-mestiza criolla. La desventaja de esta perspectiva es que típicamente oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación, racialización y colonialidad contìnua en que se lleva a cabo la relación. (Walsh, 2011, p. 10)

- *la interculturalidad funcional*: se puede decir que es un discurso que parte del estado como estrategia para evidenciar de algún modo-limitado- el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural presente.

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural pero sin visibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades. Desde esta perspectiva no se cuestiona el sistema post-colonial vigente y se facilita su reproducción. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (Tubino, 2011, p.5-6)

De este modo, la interculturalidad se convierte en una nueva estrategia de dominación que busca el control étnico y el orden social para mantener los objetivos del modelo económico capitalista, haciendo incluir pero de forma pasiva y acrítica a los grupos históricamente excluidos. Como afirma Ferrao (2010), "el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socio identitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas" (p. 348)

- *Interculturalidad crítica:* En contraste con las dos perspectivas anteriores, en ésta no se trata de valorar solo las diferencias y ser tolerante con ellas, sino de lograr un análisis crítico del modelo sobre el cual se han construido y legitimado históricamente. Por tanto, el diálogo entre las culturas deberá partir de un análisis crítico acerca de sus condiciones sociales, económicas y políticas, para que no siga siendo un diálogo descontextualizado que ponga en ventaja los discursos hegemónicos neoliberales.

Siguiendo a Ferrao (2010), este enfoque apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores. También afirma que estas dos últimas perspectivas chocan y se cruzan, y algunas veces se articulan contradictoriamente en las diversas búsquedas, experiencias y propuestas que se llevan a cabo en el continente. Es la principal tensión que se halla presente en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación, en América Latina. (p. 348)

De acuerdo con Tubino (2005a), Mientras que en el interculturalismo funcional –neoliberal- se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. Igualmente recomienda que en el propósito de establecer un diálogo intercultural real y asertivo, se debe empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Es necesario comenzar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia, recuperar la memoria de los excluidos, visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (Ibid, 2011, p.7)

Algo sumamente importante, adoptando el planteamiento de Tubino (2005a) es que desde el enfoque de la interculturalidad crítica se prioriza la formación de ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad. De este modo, concluye que, optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por "*crear formas nuevas de modernidad*." De modo que lo que está en juego y en discusión, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones. Aclarando este enfoque de ciudadanía Tubino (2011) señala:

> (...) Pero no hay una, sino muchas maneras de ser ciudadanos. La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía que hemos heredado de la Ilustración europea es por ello parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La ciudadanía democrática debe ser una ciudadanía enraizada en los ethos de la gente, una ciudadanía que incorpore las concepciones que los pueblos tienen sobre los derechos, una ciudadanía por lo tanto culturalmente diferenciada. Esto no debe conducirnos sin embargo a la sacralización acrítica de las culturas. Ser ciudadano intercultural quiere decir, en primer lugar, ser

> capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del ethos al que pertenezco, o en su defecto, decidir apartarme de ellos por consideraciones valorativas que considero más plausibles. Ser ciudadano intercultural es por ello ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia , y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios . (p.7)

Adicionalmente Brinckmann y Cebrián (2012) consideran que al profundizar en el significado y alcances de la interculturalidad no se puede olvidar las reflexiones de Paulo Freire y Milton Santos sobre la educación y ética liberadoras; herramientas necesarias para construir el espacio del ciudadano. Señalan que la educación sirve para que tanto educadores como educandos aprendan a leer el mundo, y en él la realidad; también para construir su historia, que supone comprender críticamente el mundo, y la forma de poder transformarlo. De tal modo, educando y educador, pasan a ser actores y agentes de transformación del espacio con el cual interactúan. Aunque se reconoce que no es tarea fácil; por el hecho de que la fábula de la *globalización armónica* intenta convencernos de que el mundo es una "comunidad global armónica"; como lo señala Freire, la base para contraponerse a la perversidad de dicha fábula está en educar interculturalmente, pero sin perder la rigurosidad metodológica, el respeto a todos los saberes, la ética y la aceptación del otro. (p. 81-82).

7.1.3. Educación Intercultural.

Aguado (2016), define la educación intercultural como sigue:

> (…) es un enfoque teórico que entiende la educación, como elaboración cultural, y reconoce la diversidad humana como normalidad. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que

> afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su marco cultural de referencia (p.7)

Debido a los distintos enfoques que se dan a la educación intercultural dependiendo del contexto, conviene considerar la diferencia de su concepción desde el marco Europeo y el Latino Americano. Como dice Tubino (2011):

> Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente (…) mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a des-realizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. (p.3)

Para la consolidación de la educación intercultural a nivel internacional un referente lo constituye la UNESCO. En el año 2006 publicó un documento donde se establecen las directrices para la educación intercultural, allí se define que la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos, y que además se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos (p. 8).

Direccionándonos hacia contexto latinoamericano, López (2007) afirma que Mosonyi y González, dos lingüistas antropólogos venezolanos, fueron los primeros en definir el concepto de

interculturalidad en el ámbito educativo en la primera mitad de los años setenta; para describir sus experiencias con los indígenas Arhuacos de la región de Río Negro, en Venezuela (p.15). Igualmente, respecto al motivo de su origen, varios autores concuerdan en decir que el tema de la interculturalidad en Latinoamérica está estrechamente relacionada con la problemática indígena; pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas (Ferrao 2010), (Walsh, 2005-2009) y (Tubino 2005-2011).

Específicamente Tubino (2005), afirma que la interculturalidad apareció en América Latina como discurso crítico a la educación oficial y como alternativa a la educación bilingüe bicultural (EB) a fines de los años sesenta. Luego, desde los años setenta se empieza a plantear la necesidad de una educación intercultural y bilingüe para los pueblos indígenas del continente (EIB). (p.86). Sin embargo el término *Educación Intercultural* se adopta oficialmente desde la década del ochenta. Puntualmente el autor señala: "Es en 1983, en la reunión sobre el mayor proyecto de educación en América Latina y el Caribe organizada por la UNESCO, donde en América Latina se decidió de manera consensuada dejar el concepto de "educación bicultural" por el de "educación intercultural". (Ibid, P. 87)

En este mismo plano Ferrao (2010), manifiesta que aunque las diferentes lenguas fueron el primer paso para que se propusiera un diálogo entre las diferentes culturas; además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron significativamente en la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo, y a su vez en la ampliación del concepto de educación intercultural. Entre ellos, menciona a los movimientos negros latinoamericanos, quienes llevaron a cabo fuertes luchas en diferentes países, exigiendo condiciones de vida más dignas, el combate de la discriminación y el racismo en sus diferentes manifestaciones, así como

la afirmación de derechos y plenitud de la ciudadanía; lo que supone reconocimiento de sus identidades. Recalca además, que por lo general las luchas de los movimientos negros son ignorados por la bibliografía que trata de educación intercultural en el continente. (p.345).

Un aspecto relevante para la educación intercultural en Latinoamérica, fue el reconocimiento de la diversidad cultural que se empezó a gestar en las constituciones políticas de muchos de sus países desde las décadas del ochenta y noventa. Esto condujo a múltiples reformas de las políticas educativas, para afirmar desde allí el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, incorporando la perspectiva intercultural. Sin embargo se ha evidenciado que la ampliación del concepto de educación intercultural y su impacto sobre las políticas públicas no ha dejado de estar traspasado por fuertes ambigüedades, y su incorporación se ha realizado predominantemente desde una perspectiva de interculturalidad funcional. (Ibid, p. 347).

Varios autores consideran que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de interculturalidad crítica; de lo contrario se tiende en muchos casos a folclorizar la educación, recopilando y valorando las expresiones de las culturas autóctonas -cantos, danzas, cuentos, adivinanzas- sin promover el reconocimiento y la valorización las cosmovisiones poéticas y filosóficas implícitas que expresan. (Tubino, 2005, p. 93 y Ferrao, 2010, p. 351).

En este sentido y de acuerdo a lo considerado por López y Wolfgang (2000), también es importante concebir el fomento de la interculturalidad como principio que rija para toda la sociedad y no sólo en la educación de los indígenas -u otros grupos étnicos-. Toda la sociedad debe llegar a reconocer la pluriculturalidad y aceptarla activamente en el sentido de una complementariedad de elementos de diferentes culturas y de un enriquecimiento mutuo. (p. 57)

En Colombia el surgimiento de la interculturalidad en el campo educativo está asociado a la historia de la Etnoeducación. (Castillo y Caicedo, 2008, p. 15) y se evidencia que concuerda con lo expuesto anteriormente a nivel Latinoamericano, pues, es después de muchos años de lucha de los grupos denominados diferenciados (indígenas y afrocolombianos principalmente), que comienza a debatirse y pensarse en forma más concreta, específicamente a partir del reconocimiento oficial de la pluriculturalidad del país en la constitución política de 1991. Así lo confirma también Artunduaga (1997) cuando dice:

> La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente (p.38).

Desde este marco, el Ministerio de Educación Nacional establece el decreto 804 de 1995 que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos; sin desconocer que ya en 1986,y debido a la presión de los grupos indígenas, el Ministerio de Educación, había creado el Programa Nacional de Etnoeducación, con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas específicamente. En el artículo 2 del decreto 804 de 1995 se define la interculturalidad como uno de los principios de la etnoeducación: “entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo”. Aquí se puede evidenciar que se incluyen los demás grupos étnicos.

Sin embargo, después de varios años de implementarse la normatividad respecto a la educación para grupos étnicos, es notorio que su discurso está permeado por los discursos de globalización y neoliberalismo que entran en tensión con las propuestas construidas directamente por las comunidades étnicas. Como lo señalan Rojas y Castillo (2007): paradójicamente las opciones que parecen dar el control a las organizaciones implica regirse por unas reglas de juego que solo pueden definir y controlar marginalmente. (p. 19).

Además, se puede evidenciar un desconocimiento de diversos grupos que también conforman la población colombiana (no étnicos), que igualmente han sido sometidos a subordinación a través de la historia. Por lo que se puede decir que a nivel general el discurso de la interculturalidad en Colombia corresponde a una interculturalidad etnizada (Ibid, p. 21); alejada del ideal propuesto por López y Wolfgang (2000), y descrito anteriormente a nivel latinoamericano, donde se pretende la participación de toda una sociedad para un enriquecimiento mutuo.

7.1.4. Principios básicos y objetivos de la educación intercultural.

Teniendo en cuenta el estudio de los instrumentos normativos internacionales, documentos de conferencias internacionales y la opinión de la comunidad internacional sobre la educación relativa a las cuestiones interculturales, la Unesco (2006) estableció una serie de principios y la manera como pueden aplicarse, para orientar la acción internacional en el campo de la educación intercultural. Estos son:

- *Principio 1.* La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

- *Principio 2*: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

- *Principio 3.* La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

El asumir la interculturalidad como principio normativo en dos aspectos: individual y social, constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa.

Continuando con La Unesco (2016) como un referente a nivel internacional, establece que las metas distintivas de la educación intercultural se sintetizan en los "los cuatro pilares de la educación" que fueron definidos por esa misma organización (Unesco) en el año 1996, a través de la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI. Según esto la educación intercultural debe estar basada en general en cuatro pilares:

- *Aprender a conocer*: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. La Comisión afirmó además que la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar.

- *Aprender a hacer*: a fin de adquirir no sólo una competencia profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. En el contexto nacional e internacional, aprender a

hacer consiste también en adquirir las competencias necesarias para que la persona encuentre un lugar en la sociedad.

- *Aprender a vivir juntos*: El educando necesita adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre los diversos individuos y grupos de la sociedad.

- *Aprender a ser*: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo; como por ejemplo su potencial cultural, y debe basarse en el derecho a la diferencia. Estos valores fortalecen en el educando un sentido de identidad y de significado personal, y son benéficos para su capacidad cognitiva.

Por su parte Brinckmann y Cebrián (2012), teniendo muy en cuenta el contexto latinoamericano y citando a Freire (1970-2003), Santos (1996-2004) y Torres (2000 y 2009) concluyen que los retos de una educación intercultural, son de forma sintética, cinco:

1. Lectura crítica de la realidad social, en particular de las derivaciones generadas por el "mundo fábula capitalista de globalización armónica", y del papel social que desempeña el actual sistema escolar.

2. Compromiso con opciones ético-políticas constructoras de teorías que superen las iniquidades.

3. Contribución a la ciudadanía intercultural desde la transformación de las poblaciones marginadas (indígenas, pobres, inmigrantes, grupos que luchan por la diversidad de género…) en protagonistas sociales, desde la educación.

4. Entendimiento del acto de educar como formativo de conciencia crítica de la realidad, y de la necesidad de transformarla.

5. Creación de metodologías basadas en la construcción colectiva del conocimiento, del diálogo y acción respetuosos con los "saberes" de cada pueblo y de todos los pueblos.

Finalmente, y teniendo en cuenta la dinámica que ha tenido el proceso de la educación intercultural en Colombia en el marco de la etnoeducación, Rojas y Castillo (2007) plantean una perspectiva muy acorde a la interculturalidad crítica y a los cinco retos de la interculturalidad expuestos por Brinckmann y Cebrián anteriormente, dicen:

> La educación intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales, lo cual significa que solo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de tal forma que se cuestionen y transformen las relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en lugar de saberes hegemónicos (…) implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas, supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos, de, desde y con los sujetos subalternizados, antes que renovados aparatos de colonialidad epistémica que solo reproducen sistemas de clasificación de saberes y sujetos en los esquemas de mismidad y otredad imperantes. (p. 22-23)

La presente investigación se sustenta desde el enfoque de la interculturalidad crítica propuesto por Walsh, Ferrao y Tubino; pretendiendo generar espacios de diálogo que permitan repensar y si

es necesario reconstruir a nivel colectivo los modelos educativos en los cuales se viene implementando la Cátedra de estudios Afrocolombianos, en el marco de la interculturalidad, como lo contempla uno de sus objetivos.

7.2. Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Para comprender mejor los alcances de la Cátedra es necesario precisar el contexto histórico en que surgió y el sentido que se le asignó al momento de ser creada; para de esta manera entender sus actuales desarrollos y tensiones.

De acuerdo con Castillo, García y Caicedo (2014), los procesos etnoeducativos en el ámbito afrocolombiano tienen sus orígenes desde la década de los años treinta, cuando diversos actores de estas comunidades a través de acciones políticas procuraban la inclusión de la población afrocolombiana al sistema educativo, la ciencia y el poder público. Esta movilización se dio por la influencia de procesos similares que estaban ocurriendo en otros lugares de la geografía mundial. (p. 16)

El Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, que se celebró en Cali en 1977, marcó un hito central en esta historia. Se trató de un encuentro continental con participación de destacadas figuras de África, América y Europa. En su discurso inaugural, Manuel Zapata Olivella, principal organizador del evento, planteó una fuerte crítica respecto a la invisibilidad de la cultura negra en el sistema escolar, y propuso la urgente necesidad de incluir “el estudio de la cultura negra en el pensum educativo en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces”. (Castillo (2011), Caicedo (2013), Garcés (2008) y García (2014) citados en Castillo, García y Caicedo, 2014, p. 16)

Las luchas se continuaron gestando y cada vez se fortalecían más a través de seminarios, encuentros, debates y congresos; incidiendo en la forma de pensar de la gente afrocolombiana y concientizando del impacto negativo que la escuela dejaba al permitir la discriminación y el racismo. Como resultado de toda esta movilización, en 1991 se logró el reconocimiento oficial de sus derechos como grupo étnico en la nueva constitución política de Colombia y luego, en 1993 la aprobación de la ley 70 conocida también como ley de negritudes, a partir de ella se establece la Catedra de Estudios Afrocolombianos. (Castillo, García y Caicedo, 2014)

En cuanto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos Caicedo (2011) afirma: es un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural. (p. 14). Sin embargo después de muchos años de exigirse su implementación de acuerdo a la normativa vigente, Rojas (2008) con base en investigación realizada a nivel nacional afirma:

> (…) no son pocos los docentes que desconocen la Cátedra. En diferentes lugares del país hicimos el ejercicio de preguntar a los maestros y nos dijeron no saber de qué se trataba. Algunos dijeron saber que existía pero no que era algo obligatorio. Aquí también surgen preguntas acerca de cómo promover su implementación de una manera tan efectiva como la de otras políticas curriculares. Es interesante ver cómo la mayoría de los maestros que hacen Cátedra han apropiado los estándares, pero solo una minoría de los que trabaja con estándares hace Cátedra. (p. 41)

En este mismo sentido Castillo y Caicedo (2008) concluyen:

> No obstante, todavía estamos lejos de que la creación de la CEA alcance su objetivo de afectar a todo el sistema educativo pues se enfrenta a un sinnúmero de obstáculos que van desde el desconocimiento, tanto de los directivos docentes como de los maestros, respecto de la legislación étnica, hasta el rechazo abierto por dicha cátedra que manifiestan algunos centros educativos y

> maestros por considerar que la CEA es “asunto de negros”. Del mismo modo, cuenta el rechazo de quienes consideran la propuesta de la cátedra como racismo a la inversa. Un elemento más en este panorama es la falta de políticas de formación docente donde el tema de los estudios afrocolombianos se encare con la debida importancia, razón por la que actualmente los maestros colombianos no cuentan con muchas herramientas pedagógicas para implementar esta propuesta. (p. 37)

Sin embargo, Castillo et al (2014) señalan que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se trata de una política curricular que, a pesar de no tener todo el impulso del caso por parte de Ministerio de Educación, es única en su género en el continente latinoamericano y sus postulados pueden considerarse como un enfoque verdaderamente intercultural. (p. 23)

7.2.1. Marco normativo.

La CEA se crea en el marco de desarrollo de la ley 70 de 1993 (ley de comunidades negras) y de la ley 115 de 1994 (ley general de educación). El artículo 39 de la ley 70 dice:

> “El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades”.

Igualmente en la ley 115 en el título 3 capítulo 3 se establece lo correspondiente a la educación para grupos étnicos y en su artículo 56 reza:

> “la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de

identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura".

En el año 1998 se publica la reglamentación de la CEA a través del decreto 1122; donde se establece su obligatoriedad de implementación en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Luego en el en el año 2001, el Ministerio de educación nacional emite el documento "*lineamientos curriculares para la cátedra de estudios afrocolombianos*", que fue el resultado de un trabajo conjunto en el que participaron expertos, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional. En ellos se encuentra definido el sentido de la Cátedra, sus objetivos, los mecanismos para su aplicación en los procesos de diseño curricular y sus dimensiones orientadoras; en cumplimiento de la normativa para un plan educativo nacional acorde al contexto del país.

En el decreto 1122 de 1998 se establece que los contenidos de la cátedra se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y Democracia; pero que también podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Acorde a lo anterior el MEN (2001) en la cartilla de los lineamientos de la Cátedra, establece que "la CEA es una propuesta educativa de amplio espectro, para ubicar no sólo en el plan de

estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar" (p.31), más adelante señala la complejidad que implica asumir la transversalidad y se problematiza los esquemas tradicionales de enseñanza basados en una concepción disciplinar convencional:

> En todo caso, la transversalidad es compleja y por ende, no se puede reducir a selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares. Pero deben hacerlo con el convencimiento de que no se trata simplemente de ampliar el horizonte de las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas. (Ibid p.48)

Adicionalmente en la directiva ministerial 11 del MEN (2004) se considera:

> Los Estudios Afrocolombianos deben ser considerados como un eje que atraviesa toda la vida escolar y especialmente todas las áreas fundamentales del sistema educativo colombiano, toda vez que el conjunto de aportes de los afrocolombianos a las ciencias, la lengua, el arte, la religión, la matemáticas, los valores de convivencia, entre otros, no son reducibles a un solo campo del saber y por el contrario, rebasan las expectativas de un área de estudio. En todo caso, el abordaje de los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país en especial en el área de las ciencias sociales (p.4).

Por lo anterior podría afirmarse que no existe unificación a nivel nacional que de manera rígida establezca la forma en que se debe implementar la CEA en las instituciones educativas; puede ser por asignatura, transversalizada desde las asignaturas de las ciencias sociales o por proyecto transversal con todas las áreas; lo importante es que se esté desarrollando su contenido

de acuerdo a sus propósitos. Sin embargo, y de acuerdo con Castillo y Caicedo (2008), los lineamientos de la Cátedra, al no ser impuestos como modelo curricular y plantearse sólo como propuestas, se convierten en asunto de segundo orden, en total contraste con la situación que se presenta con los estándares en áreas como Matemáticas y Lenguaje, en las cuales el mecanismo de evaluación de competencias y la aplicación de los criterios de calidad establecidos en la Ley 115 logran imponerse como marco normativo en el ámbito curricular. (p. 59)

7.2.2. La Cátedra no es exclusivamente de, ni para, los afrodescendientes.

Hay quienes manifiestan que la Cátedra de estudios afrocolombianos debe dirigirse solamente a las comunidades donde hay presencia de población afro. Al respecto (Rojas, 2008) afirma:

> Así como es común que los maestros del país desconozcan la obligatoriedad de la Cátedra en el sistema educativo nacional, también circula la idea de que es un proyecto 'de' o 'para' los afrodescendientes, muy en contravía con lo establecido en la legislación, contrario del sentido político que se le dio a la Cátedra desde su concepción inicial. La obligatoriedad de la Cátedra no es un capricho de los afrodescendientes, es una condición fundamental para que se cumpla su propósito. Si lo que se busca con ella es contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad (lo que evidentemente incluye a las poblaciones blanco/mestizas, indígenas y afrocolombianas, negras y raizales), no tiene sentido dirigirlo solo a uno de los sectores que participa de la relación. (p.30)

En este sentido, cuando se analiza la forma como ha sido adoptada la diversidad desde la época colonial, en la cual los grupos étnicos fueron subvalorados, minimizados y en muchas ocasiones catalogados como salvajes; y aun como ha sido planteada desde la constitución política de 1991, posiblemente se explique la resistencia que se pone en algunos casos para la

implementación de la Cátedra y el fortalecimiento de la identidad. Como argumentan Castillo y Caicedo (2008):

> Con la Constitución de 1991 se dio un gran avance en cuanto al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación colombiana. Sin embargo (…) este mismo hecho ha contado con un correlato bastante paradójico, y es el que localiza la diversidad y la diferencia cultural en el lugar de los otros, quienes, además, son minorías. Pero esta localización no se da sólo respecto de los territorios en los cuales hemos aprendido los colombianos y las colombianas a pensar la existencia de nuestra diversidad: también se observa en la vida política de la nación. Quiénes somos los diversos, es una pregunta que evoca la presunción de que la declaratoria de la pluriculturalidad quedó establecida para la nación y no para la sociedad. Tal vez por ello, es más fácil pensar la diversidad de los otros diferenciados que nuestra diversidad. En ese sentido, (…) podemos señalar un primer problema con el cual tendrá que lidiar la idea de interculturalidad en el campo educativo: pensar que la diversidad es una condición externa a la dinámica propia de la sociedad nacional y que, en esa medida, se aplica sólo a quienes de forma explícita y declarativa se autorreconocen como étnicos. (p. 12-13)

7.2.3. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Etnoeducación Afrocolombiana e Interculturalidad

En muchas ocasiones se tiende a confundir lo que es el proceso etnoeducativo en las comunidades afrodescendientes con lo que es la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Al respecto es necesario aclarar que etnoeducación afrocolombiana y Cátedra de Estudios Afrocolombianos son dos proyectos que se complementan desde el marco pedagógico y normativo, conservando algunas particularidades.

Como lo señalan Castillo y Caicedo (2014, p.24), Castillo (2008, p.36) y Rojas (2008, p.32), aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al

grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía y proyecto de vida, es a lo que se denomina *etnoeducación*. Los proyectos cuyo objetivo es dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y eliminar las formas de racismo y discriminación, son los que corresponden a la aplicación de la CEA. Estos últimos pueden ser realizados en comunidades e instituciones donde la población no necesariamente pertenece al grupo étnico, al igual que en instituciones donde la población afrodescendiente sea mayoritaria. Teniendo en cuenta la obligatoriedad de la Cátedra expuesta en el decreto 1122 de 1998, este tipo de proyecto debe realizarse en todas las instituciones educativas del país (lo que no sucede con la etnoeducación).

Por su parte, el enfoque de interculturalidad en Colombia ha estado ligado a la Etnoeducación como política educativa estatal. Pero en la práctica se ha observado que la apropiación y construcción de lo que se entiende por etnoeducación no ha sido homogénea, debido a que en su proceso se recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales; lo que se traduce a su vez en diferentes modelos etnoeducativos. En esa medida, en el caso de la interculturalidad también existe cierta polifonía en cuanto a sus definiciones y sentidos. (Castillo y Caicedo 2008 p. 32). Un ejemplo claro lo constituye la diferencia marcada por la especificidad histórica en el campo de la Etnoeducación de poblaciones indígenas y el de comunidades afrocolombianas y raizales. En estas últimas, y debido a su dispersión en el territorio colombiano como también el hecho de no ser reconocidas como entidades territoriales, hace muy difícil el ejercicio de su autonomía tal como lo contempla el Decreto 804; pues sus procesos de escolarización están regidos por las políticas educativas oficiales. (Ibid, p. 36).

En el contexto afrocolombiano específicamente, el componente de la interculturalidad se puede evidenciar en forma más concreta desde el proyecto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aunque una de sus desventajas es que no se establece como eje principal; favoreciendo una forma débil en su promoción y apropiación. Al respecto Castillo y Caicedo (2008) dicen:

> Pero si, como hemos señalado, la interculturalidad se desprende implícitamente de la Etnoeducación, el mismo hecho de concebirla como una de sus dimensiones constitutivas sin llegar a ser la central afecta las maneras de agenciar y apostarle a los procesos interculturales afrocolombianos y raizales.
>
> Entonces, como no hay una visión homogénea de la interculturalidad en la Etnoeducación afrocolombiana, ni tampoco un escenario específico de agenciamiento, nos encontramos con organizaciones que se enfocan más en el plano educativo, con otras que entienden la interculturalidad como un proceso posterior al fortalecimiento de la identidad étnica, y con corrientes donde la interculturalidad se asume como un proyecto nacional. (p. 37)

Se puede evidenciar que algunos de estos enfoques tienen relación con los planteamientos propuestos por el ecuatoriano Juan García, citado por Walsh (2011), quien considera que el abordaje de la interculturalidad se debe dar desde dos perspectivas, siendo secuenciales en su forma de ejecución: "*casa adentro" y "casa afuera"*, descartando la forma homogeneizante en que se ha venido dando la educación, la que ha denominado "*casa ajena*". La primera –*casa adentro*-se corresponde con lo que Castillo y Caicedo (2008) han denominado la tendencia de la Etnoeducación como *"proyecto de comunitarización",* arraigada en el principio del fortalecimiento interno y la autonomía educativa en los territorios colectivos –trascendiendo a la escuela oficial y a la afectación de la sociedad– fortaleciendo su identidad étnica, sus prácticas y

cosmovisión desde adentro. La segunda –*casa afuera*- se corresponde con lo que Castillo y Caicedo (2008) han denominado la perspectiva de la Etnoeducación asociada *al reclamo de los derechos de ciudadanía en el marco del fenómeno del racismo,* la cual ha encontrado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos una posibilidad para interculturalizar el sistema educativo, en pro de transformar las representaciones, las invisibilizaciones y las formas de racismo que la escuela ha agenciado históricamente; convirtiéndose en el medio más indicado para llevar a cabo el ideal de *Etnoeducación para todos.*

Desde otra óptica -*la etnoeducación como proyecto nacional*-, se asume como forma de combatir el racismo, que debe desplegarse en diversos ámbitos de la sociedad –como la escuela, el campo laboral, los medios de comunicación, los espacios religiosos, las formas del lenguaje y la vida cotidiana–, donde la educación es solo una pieza más del conjunto de espacios donde esta práctica se reproduce constantemente (Caicedo y Castillo, 2008, p. 51)

Para concluir, es importante tener en cuenta los retos que deben asumir los actores que participan en el proceso de la etnoeducación desde un enfoque intercultural. Deben propender por concebir nuevas formas de relacionamiento y representación de la diversidad étnica y cultural para movilizar la noción de interculturalidad hacia un escenario más complejo, en el cual se requiere que los conflictos derivados de la discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones sean abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional que sea capaz de replantear los imaginarios de nacionalidad heredados del siglo xix y xx. (Ibid, p. 59)

7.2.4. Objetivos y dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En el año 2001, el MEN establece los lineamientos curriculares para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En ellos se describen sus objetivos:

- 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.

Adicionalmente en el decreto 1122 de 1998 se establece:

> Artículo 3º. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos: a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país; b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras; c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

En cuanto a las dimensiones, el MEN (2001) señala que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro, como se mencionó anteriormente; por tanto, se puede considerar desde: La Dimensión político-social, La Dimensión Pedagógica, La Dimensión Lingüística, La Dimensión Ambiental, La Dimensión Geohistórica, La Dimensión Espiritual, La Dimensión Investigativa y La Dimensión Internacional.

Finalmente y de acuerdo con Rojas (2008), se puede decir que la CEA representa una propuesta de transformación curricular que coincide con algunos de los planteamientos de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire para América Latina (p. 49). Respecto a la pedagogía crítica, que diríamos concuerda con el enfoque de interculturalidad crítica - desde el campo educativo-, la describe de la siguiente manera:

> Se trata de una propuesta y una postura pedagógica que busca ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación, y las creencias y las prácticas que la generan. También se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica para asumir el mundo del cual hacen parte. Si se quiere, la pedagogía crítica es también un enfoque que busca problematizar la escuela y sus prácticas de saber-poder. (Ibid. P.49)

Desde este enfoque se orienta la presente investigación, permitiendo la participación de diferentes actores de las comunidades educativas en la reflexión sobre los modos de implementación de la cátedra, identificación de los saberes y aprendizajes que surgen y elaboración de propuestas conjuntas que conlleven al cumplimiento de sus objetivos.

7.3. El Aprendizaje.

El término *aprendizaje* ha sido definido desde diferentes autores. Para adentrarnos en el tema primeramente se muestran dos de las definiciones asignadas para esta palabra por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española -DRAE- (2016), y que conciernen al campo educativo:

- Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
- Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Haciendo una ampliación de estas definiciones es necesario remitirse también al significado de la palabra *Aprender*; que según el DRAE (2016), proviene del latín “apprehendĕre” y significa:

- Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.
- Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento.

- Fijar algo en la memoria.

Se podría decir que la definición más adecuada para el campo educativo es la primera dado que hace referencia a la adquisición de conocimiento sobre algo. Siguiendo a Schunk (2012), aprender también implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas. (p. 2)

Retomando la definición del término *Aprendizaje* desde diferentes autores, se consideran las siguientes:

- Para Schunk (2012), el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. A su vez, establece tres criterios del aprendizaje: implica un cambio, perdura a lo largo del tiempo, ocurre por medio de la experiencia. (p. 3)

- El aprendizaje puede conceptuarse como proceso interno de cambio resultante de la experiencia personal del aprendiz, tomando el término experiencia en su sentido más amplio y profundo. Incluye tanto las experiencias espontáneas u ocasionales del sujeto en el transcurso de la vida cotidiana, como las experiencias intencionales y sistemáticas que se producen en la lectura de un texto, resolución de un problema de geometría o en un experimento de química en el laboratorio escolar. (Rivas, 2008, p.24)

- El Aprendizaje es atribuirle significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades (Rogers, 1992, citado por Pérez 2004, p. 49).

- (Delclaux, 1983, citado por Rivas, 2008, p. 24) describe el aprendizaje como el proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.

Revisando las definiciones anteriores, se puede notar que el proceso aprendizaje está ligado a la experiencia y la conducta. Pudiendo ser modificada ésta última a causa de la primera.

Adicionalmente, Rivas (2008) manifiesta que frecuentemente el aprendizaje comporta des-aprender, sean las incorrectas concepciones o conocimientos implícitos anteriores, sean determinadas conductas o hábitos inapropiados previamente adquiridos, para lo que se requieren nuevas actividades y ayudas externas, en un proceso de des-aprendizaje y re-aprendizaje nuevo. (p. 24)

Por su parte Rivas (2008, p.22 citando a Pozo 2003) describe que existen dos grandes modalidades de aprendizaje que se producen en situaciones y condiciones distintas: el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito. Hace referencia a ellos como sigue:

> El aprendizaje implícito, incidental, espontáneo, tácito, inconsciente, ocurre constantemente sin que el sujeto tenga el propósito de aprender, ni conciencia de estar aprendiendo. Encarna un amplio rango de experiencias del aprendiz en sus ordinarias interacciones con el mundo físico y social, destacando la importancia del contexto sociocultural, que el bielorruso Vigotsky analizó de modo agudo y fecundo. Incluye la captación de regularidades en el entorno, con efectos en la predicción y control de sucesos que ocurren en el mismo, entrañando un gran valor adaptativo, aunque sin agotar las enormes posibilidades del sistema de aprendizaje humano. Ejerce una notable influencia en el proceso de aprendizaje explícito, comprendido el que tiene lugar en la institución escolar. El aprendizaje explicito, intencional, se produce con conciencia del aprendiz de la actividad o esfuerzo personal que realiza con el propósito de aprender algo, generalmente

> contando con la ayuda de otro, como la que inmediata, deliberada y sistemáticamente tiene lugar en una institución escolar (docente en presencia); o bien con la ayuda mediata, indirecta (docente a distancia), mediando un instrumento elaborado para dicha función, como el libro de texto, un programa informático, un folleto de instrucciones u otro producto cultural.

Así mismo, existen diferentes factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje explícito o intencional. Manterola (1998) agrupa estos factores en dos categorías: los factores intrapersonales o internos al estudiante como son la autoestima, motivación, procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje, desarrollo, entre otros; y los factores ambientales o del entorno educativo como son contenidos, clima de aprendizaje, expectativas del profesor, interacción educativa, entre otros. (p. 44)

También es conveniente resaltar la importancia que tienen los significados en el proceso del aprendizaje. En este sentido Rivas (2008) señala:

> En la información que el sujeto extrae del entorno, lo importante no son las características físicas de las entradas (inputs) sino sus significados. Como sujeto activo en la búsqueda del significado es capaz de transcender lo puramente físico y alcanzar niveles superiores de significado. El significado es, pues, un factor clave en el aprendizaje implícito y también ha de serlo en el aprendizaje explícito, intencional y sistemático. (P. 80)

7.3.1. Teorías del Aprendizaje.

Para entender mejor lo que representan las teorías del aprendizaje, es necesario remitirse primeramente a la definición del concepto *teoría*. De acuerdo con Schunk (2012):

> Una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno (…) Los hallazgos de la investigación se organizan y se vinculan sistemáticamente con las teorías. Sin

> las teorías la gente podría considerar los hallazgos de la investigación como conjuntos de datos desorganizados, ya que los investigadores y profesionales carecerían de estructuras superiores para afianzar la información que obtienen. (p. 10)

Las teorías contemporáneas del aprendizaje son el resultado de procesos investigativos que se han desarrollado desde hace muchos años, que han reflejado la intención de las personas por cuestionarse y dar respuestas, por entenderse a sí mismos, sus comportamientos, a los demás y al mundo que los rodea. (Schunk, 2012; Moya, 1997)

Las teorías del aprendizaje se pueden enmarcar en dos grupos generales que son: las teorías conductuales y las teorías cognoscitivas (Moya, 1997, p. 13 y Schunk, 2012, p. 21).

Las teorías conductuales plantean que aprender consiste en la realización de asociaciones entre estímulos y respuestas, ligadas principalmente a factores ambientales; por lo que los teóricos conductuales afirman que las explicaciones del aprendizaje no necesitan incluir eventos internos (por ejemplo, pensamientos, creencias, sentimientos). El conductismo fue muy importante en la psicología de la primera mitad del siglo xx, y la mayoría de las primeras teorías del aprendizaje son conductuales. En contraste; desde la perspectiva cognoscitiva, el aprendizaje es un fenómeno mental interno que se infiere a partir de lo que la gente dice y hace. Un tema central es el procesamiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no de la memoria. (Schunk, 2012, p. 21)

Haciendo una síntesis sobre las principales teorías del aprendizaje, García (2006) señala:

> En el Conductismo Pavlov investigó sobre el desarrollo de asociaciones y el condicionamiento clásico, Thorndike estudió sobre el condicionamiento instrumental y su teoría del refuerzo,

Skinner formuló diferentes conceptos del Condicionamiento Operante y de la Enseñanza Programada.

Después, apareció el término Cognitivo que hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción interpretación y pensamiento. En el campo del aprendizaje aparecieron diferentes teorías entre las cuales se destacan las del grupo de la Gestalt, Piaget, Ausubel, la Teoría Sinérgica de Adam, Gagnè, Carl Roger, las Corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información.

El grupo de la Gestalt expresó un principio fundamental "el todo es más que la suma de las partes". La Aplicación de este principio se debe a dos importantes procesos psicológicos: la percepción y el pensamiento. Piaget centró sus estudios en la psicología del desarrollo y en la Teoría de la Epistemología Genética. Ausubel planteó que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

La Teoría Sinérgica de Adam aportó interesantes sugerencias en el campo del aprendizaje de los adultos y en el aprendizaje colaborativo. Gagné ofreció fundamentos teóricos para guiar al profesorado en la planificación de la instrucción. La teoría de Carl Rogers se basó en que "toda teoría se construye a partir de otras teorías, o bien de algunos principios de orden filosófico, o bien de la observación empírica".

En la era de la información y la globalización a principios del siglo XXI las Corrientes Neurofisiológicas explican sobre todos los componentes neurológicos, fisiológicos y sobre la manera en que trabajan los dos hemisferios cerebrales. En las Teorías de la información cualquier comportamiento es analizado en términos de un intercambio de información entre el sujeto y el medio, intercambio que se consigue mediante la manipulación de símbolos, teorías actualmente aplicadas en la Inteligencia Artificial y en redes neuronales en el campo de la informática (…)

están encaminadas hacia un mundo de la información, el uso de ordenadores, los sistemas de comunicación y el empleo de nuevas tecnologías.

En este mismo sentido, Pérez (2004) señala que a partir de los años de 1950, las teorías de la información de los sistemas autorregulados y de los modelos, los aportes posteriores de las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva y la incorporación de otras ciencias como la neurofisiología, la filosofía, la lingüística, la cibernética; dieron surgimiento a la llamada ciencia de la cognición e hicieron posible la formulación en la década de los ochenta de la tesis fundamental del constructivismo: el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales. Comienza así lo que algunos autores han denominado: "la segunda revolución cognitiva". (p. 55)

Adicionalmente Rivas (2008) relaciona las teorías conductistas con las asociativas, y las teorías cognitivas con las constructivistas; al manifestar:

> Las distintas teorías del aprendizaje, sean cognitivas o constructivas, sean asociativas o conductistas, coinciden en proclamar que aprender implica cambiar conocimientos o conductas precedentes, postulando que el aprendizaje constituye un proceso en que, a partir de las adquisiciones previas, se producen reorganizaciones o reestructuraciones del conocimiento y conducta. Esto es, se trata de cambio o modificación de lo que se sabe y de lo que hace. (p. 24).

Así mismo afirma que las dos formas de aprendizaje se hacen necesarias en el continuo proceso de adquisición de conocimientos del ser humano:

> La prioridad del aprendizaje asociativo o del aprendizaje constructivo depende de la índole, propósito y uso de la respectiva adquisición. Cuando haya de hacerse un uso reproductivo o repetitivo de lo adquirido, entonces será más eficaz su aprendizaje asociativo, por repetición,

> como en la frecuente utilización de un número telefónico, un código postal o la tabla de multiplicar. Cuando los conocimientos hayan de aplicarse a situaciones cambiantes o adaptarse a condiciones variables, entonces será preferente un aprendizaje elaborativo o significativo (…) realmente en situaciones concretas, particularmente en el aprendizaje complejo, se producen procesos asociativos y procesos reorganizativos, de reestructuración cognitiva, que operan de modo concurrente y recíprocamente complementario. (Ibid, p. 98)

La presente investigación se soporta principalmente en el enfoque constructivista, por tanto se hace una introducción respecto del mismo para tener mayor comprensión acerca de sus fundamentos y aplicaciones. Luego se tienen en cuenta los principales aportes de cuatro teóricos constructivistas que han marcado cambios importantes en el ámbito educativo hasta nuestros días: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) y David Ausubel (1918-2008). Se identifica como factor común entre sus teorías el modo en que aprende el ser humano.

7.3.2. El constructivismo

La mayoría de autores consideran al constructivismo, como una epistemología que concibe al conocimiento como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona "construye" su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad, por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento. (Pérez, 2004, p. 53)

Las bases filosóficas del constructivismo se remontan a la antigüedad, en la concepción del "hombre medida" de Protágoras (hay quienes lo consideran como el primer constructivista) cuando enuncia: "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen en tanto existen, de las que no existen en tanto no existen" y que se extiende a nuestros días redimensionando al

hombre como ser colectivo, haciendo énfasis en el diálogo, en los fenómenos grupales, las instituciones y la cultura (Ibid p. 54). Por su parte Matorell y Prieto (2002) afirmando lo anterior y citando un autor más cercano a nuestra época manifiestan:

> El constructivismo aparece en primer lugar en el área de la filosofía, y lo encontramos principalmente en la obra de Kant. Este filósofo intentó ir más allá del racionalismo y del empirismo. Para el racionalismo el conocimiento podía alcanzarse completamente a priori, para el empirismo sin embargo debía descansar en la experiencia, por lo tanto era a posteriori. Por su parte, Kant creerá que nuestra mente construye el conocimiento a partir de los datos de la experiencia y gracias al orden que impone a dichos datos mediante elementos a priori, propios de su estructura. La mente ordena los datos de la experiencia, las sensaciones mediante esquemas o reglas universales, que le pertenecen a ella y no al mundo o realidad en sí misma. Los esquemas son representaciones mediadoras que organizan la experiencia y se sitúan entre el sujeto y los datos del mundo (…) este concepto de esquema como elemento mediador y organizador de la experiencia tendrá influencia en la psicología, en autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky o George Kelly que lo recogerán aunque dándole otros nombres.

Respeto a las ideas comunes que fundamentan el constructivismo, Pérez (2004, p.55) señala las siguientes:

- Todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos.

- Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es “una tábula rasa”.

• La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables.

Así mismo Schunk (2012) añade que otro de los principios básicos del constructivismo es el que sugiere que los aprendices son más capaces de recordar información si las construcciones contienen un significado personal para ellos. (p. 276). Relativo a lo anterior y dependiendo de la forma como es concebida la realidad, Matorell y Prieto (2002) describen dos formas de constructivismo: el radical y el crítico.

Radical: es idealista pues no se cree que exista una realidad última más allá de la experiencia humana; lo que llamamos realidad es una construcción del ser humano.

Crítico: es realista, pues se tiende a creer que existe una realidad a la que la gente se aproxima cada vez más mediante sus constructos, aunque nunca podamos acceder a ella totalmente.

También resulta apropiado reconocer las diferentes perspectivas desde las cuales se concibe el constructivismo.

Cuadro 2. Perspectivas constructivistas.

Perspectiva	Premisas
Exógena	La adquisición de conocimiento representa una reconstrucción del mundo externo. El mundo influye en las creencias a través de las experiencias, la exposición a modelos y la enseñanza. El conocimiento es preciso en la medida que refleje la realidad externa.

Endógena	El aprendizaje se deriva del conocimiento adquirido con anterioridad y no directamente de las interacciones con el ambiente. El conocimiento no es un espejo del mundo exterior, sino que se desarrolla a través de la abstracción cognoscitiva.
Dialéctica	El conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni por completo al funcionamiento de la mente. El conocimiento, más bien, refleja los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el entorno.

Fuente: Schunk 2012

Ubicando las diferentes perspectivas constructivistas de los autores más representativos, Schunk (2012) señala que la perspectiva exógena se ve reflejada en las teorías contemporáneas del procesamiento de la información; por ejemplo, la de esquemas, la de producciones y la de redes de memoria. La perspectiva endógena se ve reflejada en la teoría de Piaget (1970) sobre el desarrollo cognoscitivo. La perspectiva dialéctica se encuentra entre los extremos de las dos anteriores y en ella convergen diferentes teorías contemporáneas como la teoría cognoscitiva social de Bandura (1986), muchas teorías de la motivación, las teorías del desarrollo de Bruner y Vygotsky que destacan la influencia del entorno social. Así mismo, cada una de estas perspectivas tiene méritos y es potencialmente útil para la investigación y la enseñanza. Los puntos de vista exógenos son apropiados cuando lo que nos interesa es determinar el grado de exactitud con el cual los aprendices perciben la estructura del conocimiento dentro de un área, la perspectiva endógena es relevante para explorar de qué manera los aprendices pasan de ser novatos a adquirir mayores niveles de competencia, la perspectiva dialéctica es útil para diseñar intervenciones que desafíen el pensamiento de los niños y para la investigación que busca

explorar la eficacia de las influencias sociales, como la exposición a modelos y la colaboración entre pares. (p. 232)

Debido a que la enseñanza es un proceso ligado al aprendizaje, se nombran y describen algunos métodos de enseñanza que se ajustan al constructivismo de acuerdo con lo planteado por (Schunk, 2012, p. 275) estos son: la enseñanza basada en el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza por indagación, el aprendizaje asistido por los pares, las discusiones y los debates, así como la enseñanza reflexiva. En la enseñanza por descubrimiento los profesores organizan actividades para que los alumnos puedan plantear y probar hipótesis, obteniendo el conocimiento por si mismos en la medida que resuelven problemas. La enseñanza por indagación es una forma de aprendizaje por descubrimiento que sigue los principios socráticos, de modo que el docente que emplea este tipo de enseñanza plantea una gran cantidad de preguntas a los estudiantes. El aprendizaje asistido por los pares se refiere a métodos de instrucción en los que los compañeros actúan como agentes activos en el proceso de aprendizaje. La tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo son formas de aprendizaje asistido por los pares. Las discusiones y los debates son útiles cuando el objetivo consiste en lograr una mayor comprensión conceptual o conocer múltiples puntos de vista de un tema. La enseñanza reflexiva es la toma de decisiones bien pensada que tome en cuenta factores como los estudiantes, los contextos, los procesos psicológicos, el aprendizaje, la motivación y el autoconocimiento. Así mismo se debe tener en cuenta que para convertirse en un profesor reflexivo es necesario desarrollar el conocimiento personal y profesional, estrategias de planeación y habilidades de evaluación.

En cuanto al docente constructivista en general, su tarea central consiste en estructurar el ambiente de aprendizaje para que los estudiantes puedan construir conocimientos. Para lograr esto los profesores necesitan proporcionarles apoyo en la instrucción (andamiaje), de modo que

los aprendices maximicen su aprendizaje en su zona de desarrollo próximo. Su función no debe ser la de aleccionar y dar respuestas a los estudiantes. (Ibid, 276)

Es evidente que el aporte que se ha dado al campo educativo desde las teorías constructivistas ha permitido establecer modelos de aprendizaje aplicables en el aula. Siguiendo a Matorell y Prieto (2002) se identifican dos nuevos modelos de aprendizaje que han surgido desde el constructivismo: el aprendizaje por descubrimiento, defendido por Bruner; y el aprendizaje significativo, defendido por David Ausubel. Para entenderlos, es necesario revisar al menos de manera general los planteamientos de los autores constructivistas más desatacados. Para iniciar, se presenta la teoría del aprendizaje planteada por Jean Piaget.

Según Matorell y Prieto (2002), las investigaciones realizadas por Jean Piaget han sido catalogadas como las más completas en cuanto a la organización y los procesos de aprendizaje inteligente desde el punto de vista del estructuralismo genético. En su teoría se busca dar cuenta de cómo se forman las estructuras de la inteligencia, sus diversos períodos y su funcionamiento.

A partir de sus investigaciones, Piaget concluyó que el desarrollo cognoscitivo de los niños seguía una secuencia fija. El patrón de operaciones que el niño puede realizar podría considerarse como un nivel o etapa. Cada nivel o etapa se define por la manera en que el niño ve el mundo. Estableció cuatro etapas de acuerdo a las edades del niño. Sensorio-motriz (Nacimiento-2 años), Pre-operacional (2 a 7 años), Operacional concreta (7 a 11años), Operacional formal (11 años en adelante). (Schunk, 2012, p. 237)

Por su parte, Londoño (2008) afirma que Piaget en la metodología de sus investigaciones, se centró principalmente en la psicología del desarrollo, prefiriendo el estudio de casos individuales, con entrevistas y observación de niños, que el recurso de las pruebas estandarizadas. Quiso

comprender cómo el niño construye la realidad, cómo adquiere conceptos fundamentales (los de número, espacio, tiempo, causalidad, juicio moral,...). (p. 75)

Conforme los resultados de sus investigaciones, Piaget concluye que el desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores: la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio. Los primeros tres se explican por sí mismos, pero sus efectos dependen del cuarto. El equilibrio es el factor central y la fuerza motivadora detrás del desarrollo cognoscitivo; coordina las acciones de los otros tres factores y permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa. (Schunk, 2012, p. 236)

En virtud de la asimilación, los contenidos de las experiencias son incorporados, selectivamente, en la medida en que resulten compatibles con la estructura cognitiva del individuo en el momento dado, acoplándose a la estructuras cognitivas existentes. Ciertas experiencias o elementos informativos no podrán ser asimiladas, al no disponer el sujeto de los esquemas mentales que puedan acogerlos. Asimismo, en la asimilación de los elementos de una nueva experiencia cognitiva, las estructuras de conocimiento ya construidas pueden cambiar ligeramente o modificarse en cierto grado, en función de la nueva adquisición, ajustando esquemas o modelos mentales específicos. Es lo que Piaget denomina acomodación. (Rivas, 2008, p. 77, Londoño, 2008, p. 86, Matorell y prieto 2002, Manterola, 1998, p.140, Schunk 2012, p. 236)

Piaget aclara que la asimilación nunca puede ser “asimilación pura”. Asimilación y acomodación se requieren mutuamente, estando profundamente imbricadas. Por lo tanto, no hay acomodación sin asimilación, ni asimilación sin acomodación. (Piaget, 1960 citado por Rivas,

2008, p. 78). Igualmente la acomodación implica la modificación y recombinación de los esquemas cognitivos y la formación de otros nuevos, que supone desarrollo intelectual. (Rivas, 2008. P. 78, Manterola, 1998, p.142)

Cuando el aprendiz aplica los saberes adquiridos a la solución de un problema sin conseguirlo y comete errores, entonces se produce un desequilibrio. Si el aprendiz reorganiza su enfoque del problema, resolviéndolo satisfactoriamente, se restablece el equilibrio, que supone avance, incremento o ascenso del nivel cognitivo. Para Piaget, la equilibración es un proceso consistente en la regulación de asimilación y acomodación, para mantener un estado de equilibrio mental, que es de carácter dinámico y entraña avance cognitivo. (Rivas, 2008, p. 79, Londoño 2008, p. 86, Manterola, 1998, p. 143, Schunk, 2012, p. 238).

Por lo anterior, se podría decir que de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo planteada por Piaget, el aprendizaje es permanente y se potencializa por los continuos desequilibrios y equilibrios que experimenta el individuo en sus esquemas cognitivos al afrontar las diversas situaciones en que se desenvuelve su vida diariamente; las cuales pueden ser de carácter implícito o explícito.

Considerando la teoría de aprendizaje propuesta por Vygotsky, uno de los factores importantes en el aprendizaje son los mediadores; que actúan como puente en la interacción de las personas con su entorno en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Manterola (1998), los mediadores son proporcionados por la cultura. Siguiendo este orden, Vygotsky enfatiza el entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje. Éste influye en la cognición a través de sus herramientas: objetos culturales, símbolos o signos e instituciones sociales. El sistema de signos más usado es el lenguaje, aunque

existan otros sistemas simbólicos que nos permite actuar sobre la realidad. De este modo, el cambio cognoscitivo en cada sujeto resulta de utilizar estas herramientas en las interacciones sociales; de internalizarlas y transformarlas. (Manterola, 1998 y Schunk, 2012)

Una característica particular respecto de los signos como mediadores es que logran modificar al sujeto y a través de éste al objeto, al estar internamente orientados; mientras que las otras herramientas mediadoras actúan solamente a nivel externo. (Vygotsky, 1979 citado por Manterola, 1998, p. 151). Acorde a esta idea, Vygotsky considera que el lenguaje tiene un impacto progresivo en el niño, especialmente en el aprendizaje del conocimiento cultural que es difícil de desarrollar por medio de la experiencia directa con el entorno físico. Los niños adquieren al inicio gran parte de su conocimiento cultural mediante el habla (en la conversación con padres, docentes, etc.), luego explican este conocimiento y lo conectan con otro conocimiento a través del habla interna (pensamiento mediado por el lenguaje -auto plática-). En este sentido, Vygotsky considera que en la interacción social, la adquisición del conocimiento comienza siendo interpersonal para luego internalizarse, hacerse intrapersonal (un proceso de desarrollo cognoscitivo interno); dicho de otro modo los aprendizajes empiezan a nivel externo para convertirse en procesos de desarrollo interno. Esta es la base de su afirmación de que el aprendizaje precede al desarrollo. (Manterola, 1998, p. 152)

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, se puede entender mejor otro concepto clave en la teoría de Vygotsky, que es la zona de desarrollo próximo (ZDP), La cual refleja la idea marxista de la actividad colectiva, en la que aquellos que saben más o son más hábiles comparten ese conocimiento o habilidad para realizar una tarea con aquellos que saben menos (Bruner, 1984. Citado por Schunk, 2012, p. 244).

La ZDP Vygotsky la define como la distancia que hay entre el *nivel real de desarrollo*; determinado por la capacidad que tiene la persona de resolver un problema o situación en forma independiente en un momento dado, y el *nivel de desarrollo potencial*; determinado por la resolución de un problema con la ayuda u orientación de un adulto o un compañero más capaz. (Vigotsky, 1978, p. 86. Citado por Schunk, 2012, p. 243)

En este plano, algunas aplicaciones que reflejan las ideas de Vygotsky son el andamiaje para la instrucción, la enseñanza recíproca, la colaboración de pares y los grupos de aprendizaje. Igualmente considera factor clave la estructuración de los ambientes de aprendizaje para fomentar las interacciones y facilitar el aprendizaje. (Schunk, 2012, p. 274)

De acuerdo con los postulados de Vygotsky y sus continuadores, es en la ZDP donde gracias a los soportes y ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que definen el aprendizaje escolar. En esta perspectiva el aprendizaje es dinámico; por tanto lo que una persona hizo en un momento dado en la ZDP, más adelante lo hará en forma autónoma o independiente, dando lugar a una reestructuración duradera y a un nivel superior de los esquemas. (Manterola, 1998, 155).

Es importante resaltar la importancia de la teoría de Vigostsky respecto a la ZDP y la construcción desde la escuela de un sujeto crítico capaz de influir en su entorno. Al respecto Schunk (2012) dice:

> La influencia del entorno histórico-cultural se observa claramente en la creencia de Vygotsky de que la escuela es importante, no porque sea el lugar donde se proporcione andamiaje a los alumnos, sino porque les permite desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, de su lenguaje y

> del papel que les toca desempeñar en el orden mundial. Participar en el mundo cultural transforma el funcionamiento de la mente más que simplemente acelerar los procesos que, de cualquier manera, se desarrollarán. Por lo tanto, en términos generales, la ZDP se refiere a nuevas formas de conciencia que ocurren a medida que la gente interactúa con sus instituciones sociales. La cultura influye en el curso del propio desarrollo mental. Es desafortunado que, en la mayoría de los análisis de la ZDP, ésta se conciba de forma tan estrecha como un profesor experto proporcionando oportunidades de aprendizaje a un estudiante (aunque esto sea parte de ella). (p. 244)

Específicamente en el ámbito de la psicología cognitiva Bruner también realizó valiosos aportes. Como lo señalan Canto, Mota y Nangusè (1994), la principal preocupación de Bruner fue inducir una participación activa del aprendiz en el proceso del aprendizaje, haciendo énfasis en el aprendizaje por descubrimiento. Por su parte, Manterola (1998) añade que las ideas de Bruner se conjugan en lo que se ha llamado "teoría de la instrucción" y se enfoca en el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de resaltar el aspecto evolutivo del aprendizaje y sus implicancias en la enseñanza. (p. 163)

Para explicar el aspecto evolutivo del aprendizaje, el modo de representación es uno de los conceptos más importantes de la teoría del desarrollo cognitivo de Bruner. Una representación es la manera en la cual una persona describe, comprende o aprende el mundo de manera significativa. Con el crecimiento y desarrollo del intelecto humano, la representación del mundo progresa. Este crecimiento es un dominio sucesivo de tres formas de representación en su orden: *la enactiva o realizativa*, que hace referencia al aprendizaje a través de la acción; *la icónica o imaginativa*, cuando el niño es capaz de representar el mundo a través de imágenes o esquemas; y *la simbólica*, relativa al aprendizaje donde se hace uso de la palabra escrita y hablada. Esta

última incluye el modelo de aprendizaje más generalizado al incluir el lenguaje que es el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje. (Manterola, 1998, p. 167-169).

Siguiendo en esta línea, Bruner subraya vigorosamente que, más que la información en sí misma, el concepto fundamental en psicología cognitiva es el significado. (Bruner, 1990 citado por Rivas, 2008 p. 80). El significado de un hecho u objeto depende de lo que ya se sabe acerca del mismo. Los significados dependen del contexto y pueden variar de una persona a otra, por lo que, en principio, el significado es de índole idiosincrática. Cada persona construye sus propios significados, en virtud de sus experiencias; no obstante, existen suficientes elementos comunes como para que los significados puedan ser compartidos y emplearse las mismas etiquetas lingüísticas o símbolos para denotarlos, a lo que contribuye especialmente el aprendizaje explícito y formal (Rivas, 2008, p. 81).

Significado y lenguaje son entonces una herramienta elemental en la potencialización del proceso de aprendizaje. Al respecto, Bruner sostiene que cuando el niño consigue internalizar el lenguaje como un instrumento de cognición, adquiere mayor flexibilidad y poder de representación de lo que percibe en su experiencia con los objetos del mundo real o con sus propios símbolos. El lenguaje proporciona medios no sólo de representar la experiencia del mundo, sino también de transformarlo: es la representación simbólica. En síntesis, uno de los efectos de ese desarrollo o, posiblemente, una de sus causas, es el poder que el niño adquiere para procesar información y que da lugar a esfuerzos de resolución de problemas más integrados y duraderos (Bruner, 1961, citado por Canto et al, 1994, p. 112).

En su modelo se destaca la importancia que se le da a la interacción con otros para favorecer la aceleración del proceso de aprendizaje. Al respecto Bruner & Haste (1990) dicen:

> No se trata de que hayamos vuelto a considerar al niño como un ser social,-un ser que juega y habla con otros, que aprende por medio de las interacciones con sus padres y maestros-, sino que una vez más nos hemos dado cuenta de que a través de esa vida social el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. La elaboración del sentido es un proceso social; es una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico (…) en sus relaciones con los otros, el niño adquiere pronto la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo, incluso antes de que su capacidad de producir lenguaje léxico-gramatical haya madurado" (p. 9-10).

Podemos concluir entonces que la Teoría planteada por Bruner considera elementos tanto de la teoría del aprendizaje planteada por Piaget, como también de la teoría planteada por Vygotsky.

7.3.2.1. Aprendizaje significativo.

Para hablar de Ausubel se remitirá directamente a lo que ha sido su planteamiento de la teoría del aprendizaje significativo.

Según Rodríguez (2004), fue en 1963 cuando Ausubel hizo su primer intento de explicación de una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo, publicando la monografía "The Psychology of Meaningful Verbal Learning" (p. 1). La gran preocupación de Ausubel radicó en el aprendizaje que tiene lugar en el aula de clase, con base en la pregunta ¿cómo lograr en los alumnos una adquisición de un cuerpo de conocimientos claro, preciso, estable en el tiempo y bien organizado? (Manterola, 1998, p. 180).

Siguiendo a Moya (1997) y Manterola (1998), Ausubel propone diferenciar los tipos de aprendizaje en la sala de clase de la siguiente forma:

- De acuerdo al modo en que la información se hace disponible al aprendiz, se determinan dos formas de aprendizaje: por *recepción* y por *descubrimiento.*

- De acuerdo a la forma mediante la cual se incorpora la nueva información, se determina la presencia de los aprendizajes: significativo y repetitivo (mecánico)

Definiendo lo que es el aprendizaje significativo Moreira (2012) afirma:

> Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. A este conocimiento, específicamente relevante para el nuevo aprendizaje, que puede ser, por ejemplo, un símbolo ya significativo, un concepto, una proposición, un modelo mental, una imagen, David Ausubel lo llamaba *subsunsor o idea-ancla* (…) en ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva. (P. 30)

En contraposición al aprendizaje significativo, Ausubel manifiesta que se produce el aprendizaje mecánico, como un proceso en el que no se da interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva del aprendiz o que, de haberla, es arbitraria y literal. Cuando esto ocurre, bien porque no existan elementos de anclaje claros y relevantes o bien porque no haya predisposición para aprender significativamente, el resultado final de ese proceso es un aprendizaje repetitivo carente de significado. (Rodríguez, 2011, p.33). Desafortunadamente y de

acuerdo con Moreira (2012), éste último es el más presente en la escuela; destacando que aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no constituyen una dicotomía: están a lo largo de un mismo continuo. (p.40). Así mismo, Ausubel considera que las personas adquieren conocimientos más a través de la percepción que por descubrimiento. Considera que el aprendizaje por descubrimiento se da principalmente en los primeros años de educación básica. (Manterola, 1998)

Profundizando acerca del concepto de subsunsor, que es propio de la teoría ausubeliana, se pude evidenciar que tiene relación con otros constructos básicos usados en la teoría constructivista. Como señala Moreira (2012), en la teoría de Piaget es esquema de asimilación, en la de Kelly (1963) el elemento fundamental es el de constructo personal, en la de Johnson-Laird (1983), el constructo clave es el de modelo mental, Vergnaud (1990) también utiliza el concepto de esquema; por lo tanto, el concepto de aprendizaje significativo, como aquel en el cual nuevos conocimientos adquieren significados a través de la interacción con conocimientos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz, es subyacente a otras teorías (p. 54).

Inicialmente el niño no posee subsunsores, pero en sus primeras etapas va formando conceptos y otros constructos mentales, que dependen mayormente de la experiencia concreta, así como de la mediación de adultos. Progresivamente, pasa a aprender cada vez más en función de los subsunsores ya construidos y la mediación personal (generalmente de docentes) pasa a ser una negociación de significados, aceptados y no aceptados en el contexto de un determinado cuerpo de conocimientos. (Ibid, p.39). Este último proceso, que predomina casi completamente en la fase adulta, es lo que Ausubel llamó *asimilación*, que no es la misma asimilación de Piaget. La asimilación ausubeliana es el proceso ya descrito de «anclaje»; que corresponde al resultado de la

interacción entre el nuevo conocimiento que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente. En esa interacción, los dos se modifican, y se forma una estructura más altamente diferenciada. Se trata de una interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos, no una interacción sujeto-objeto, como en la asimilación piagetiana. (Op cit, p.39, Manterola, 1998, p.184)

También puede darse el caso de que por tratarse de temas desconocidos, el aprendiz no dispone de subsunsores adecuados que le permitan atribuir significados a los nuevos conocimientos. En este caso se recurre a los llamados organizadores previos, solución propuesta incluso por Ausubel, pero que, en la práctica, muchas veces no funciona. Un organizador previo es un recurso instruccional presentado en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad con relación al material de aprendizaje. Puede ser un enunciado, una pregunta, una situación-problema, una demostración, una película, una lectura introductoria, una simulación. Puede ser también una clase que precede a un conjunto de otras clases. Las posibilidades son muchas, pero la condición es que preceda a la presentación del material de aprendizaje y que sea más amplia, más general e inclusiva que éste. (Moreira, 2012, p. 39)

Rodríguez (2011), Moreira (2012), Moya (1997) y Manterola (1998) describen dos condiciones básicas planteadas por Ausubel para que ocurra un aprendizaje significativo:

- El material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo; libros, clases, «software» educativos con significado lógico; relacionables de manera no arbitraria y no literal con una estructura cognitiva apropiada y relevante.

- El aprendiz debe presentar una predisposición para aprender. Es decir, que tenga en su estructura cognitiva ideas-ancla relevantes con las cuales se pueda relacionar ese material.

Para que el aprendizaje sea significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen. En ese proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. Es decir, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2012)

Se pueden identificar tres tipos de aprendizaje significativo: el representacional (de representaciones), el conceptual (de conceptos) y el proposicional (de proposiciones). Estos se relacionan gradualmente en los procesos de aprendizaje. El más elemental es el *aprendizaje representacional* y tiene lugar cuando símbolos arbitrarios pasan a representar, en significado, determinados objetos o eventos en una relación unívoca. Este aprendizaje se conecta con la realidad concreta. El *aprendizaje conceptual*, o de conceptos tiene lugar cuando el individuo percibe regularidades en eventos u objetos y pasa a representarlos por determinado símbolo. El tercer tipo, *el aprendizaje proposicional*, implica, pues, dar significado a nuevas ideas expresadas en forma de una proposición. (Moreira, 2012 y Manterola, 1998)

Los aprendizajes representacional y conceptual son prerrequisito para el aprendizaje proposicional, pero el significado de una proposición no es la suma de los significados de los conceptos y palabras que contiene. Eso sugiere que las formas y tipos de aprendizaje significativo son clasificaciones plenamente compatibles.

Acorde con lo expuesto por Moreira (2012), la facilitación del aprendizaje significativo depende mucho más de una nueva postura docente, de una nueva directriz escolar, que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de información y comunicación. Considera que

se deben tener como variables importantes en la facilitación del aprendizaje significativo las siguientes:

- Tener en cuenta el conocimiento previo del alumno, la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial del contenido (de lo general a lo particular), la consolidación, el uso de organizadores previos que muestren la relacionabilidad y la discriminabilidad, y el lenguaje utilizado en el intercambio de significados.

- Estrategias e instrumentos (didácticos) facilitadores del aprendizaje significativo: el organizador previo, el mapa conceptual, diagramas V, instrumentos heurísticos que enfatizan la interacción entre el pensar (dominio conceptual) y el hacer (dominio metodológico) en la producción de conocimientos a partir de cuestiones centrales, las actividades colaborativas, presenciales o virtuales, en pequeños grupos.

- Enfocar la evaluación hacia la comprensión, captación de significados, capacidad de transferencia del conocimiento a situaciones no-conocidas, no rutinarias.

8. Referente Metodológico.

La opción metodológica del presente trabajo se desarrolló en el marco de la Sistematización de Experiencias; tipo de estudio que se inscribe predominantemente en una perspectiva cualitativa de investigación. Según Hernández et al. (2010), las investigaciones cualitativas se enfocan en comprender y profundizar los fenómenos sociales, explorándolos desde la mirada de los participantes en sus ambientes socio-culturales y en relación con su contexto particular (p.364).

Adicionalmente, respecto de la sistematización de experiencias, como lo manifiestan Orozco y franco (2013), "convierte en actores y agentes de los procesos sociales a los propios sujetos de la acción, les permite obtener una mirada retrospectiva de sus prácticas y los invita a asumirse como responsables de su historia" (p. 17).

Ampliando la comprensión sobre el método de sistematización de experiencias, Zúñiga et al (2015) señalan que "es una propuesta que nace en una época convulsa en América Latina, de represión e imposición, así como también de creación originaria de paradigmas emancipatorios (…) se retroalimentó de diversas propuestas latinoamericanas que plantearon otra manera de hacer educación, comunicación, investigación o transformación" (p.42).

De acuerdo con Mejía (2009):

> La sistematización es una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.

Una de las premisas que fundamenta epistemológicamente la sistematización de experiencias es "reconocer las características e influencias del contexto cultural, haciendo real un conocer desde la cultura" (p. 14).

Por su parte Gómez (2015), considera que: Al sistematizar se recuperan una diversidad de aspectos, entre ellos, los saberes producidos por diferentes sujetos y grupos, así como la propia experiencia social y educativa que de otro modo sería invisible y no tendría reconocimiento. Esta práctica tiene, por lo tanto, el gran potencial de sistematizar experiencias todavía en proceso que aún no han sido documentadas, así como estudiar las ya recuperadas y que poseen el potencial de reflejar la problemática, las dimensiones y las tendencias alternativas de una región en particular, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos y límites y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares (p. 142.).

En cuanto a las fases que se desarrollaron en el recorrido de la investigación se tuvieron en cuenta las establecidas por Orozco y Franco (2013) a partir de las propuestas metodológicas de Oscar Jara, Alfonso Torres y Marco Raúl Mejía. Cada una de ellas contempló lo siguiente:

Primera fase.

Elaboración de la propuesta de investigación: inicialmente se realizó la revisión de antecedentes para hacer posteriormente la delimitación del tema-problema, que contempla la definición del título, preguntas de investigación, objetivos, descripción del problema y justificación del estudio. Igualmente se hicieron visitas a diferentes instituciones educativas del municipio de Palmira para constatar si estaban implementando la Cátedra de estudios afrocolombianos y la posibilidad de realizar la sistematización en algunas de ellas.

Luego, se seleccionaron cinco instituciones educativas del municipio de Palmira, del sector oficial para presentar la propuesta de investigación y su metodología. La propuesta fue aceptada en tres de ellas, con las que se definió el objeto a sistematizar y el eje central.

El objeto corresponde a la delimitación espacio temporal de la experiencia a sistematizarse (en tres I.E. de Palmira entre los años 2008-2016). El eje corresponde a la definición de los aspectos de la experiencia que interesa sistematizar, o la mirada privilegiada para reconstruir y analizar la experiencia. (Los aprendizajes significativos del proceso de implementación de la cátedra)

Segunda fase.

La recuperación histórica de la experiencia: se hizo por medio de entrevistas semi - estructuradas individuales a dos docentes, un directivo docente, cuatro estudiantes y dos padres de familia de cada institución educativa, con miras a comprender las experiencias en el proceso de implementación de la cátedra. Con base en los aspectos mencionados, se diseñó un cuestionario de preguntas para cada integrante de las instituciones educativas que se entrevistarían.

Con la información obtenida se realizó un macrorrelato descriptivo de las experiencias encontradas. Como lo manifiesta Torres (1998), citado por Orozco y Franco (2013):

> Como experiencia cognitiva, la sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una re-construcción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden "conversar" sobre ella. […] En esta tarea re-constructiva entran en juego elementos tanto metodológicos como epistemológicos; la producción de una versión descriptiva de la experiencia supone el privilegio de unas fuentes y unos procedimientos para abordarlas, pero también el reconocimiento de la coexistencia y pugna de diferentes lecturas sobre

> la experiencia por parte de los involucrados en ella. La reconstrucción busca provocar los relatos de los sujetos involucrados […] Con base en ellos se procede a estructurar un macrorrelato consensuado de la experiencia; este debe expresar no sólo las confluencias, sino también las dispersiones, las diferencias […] Dado que los relatos, son elaboraciones donde se conjugan memoria y olvido, reinvención de situaciones y proyección de deseos, que expresan la densidad de los actores y la complejidad de la experiencia y que el mismo ordenamiento de estos es una decisión consciente de los sistematizadores, debemos reconocer que en la reconstrucción misma está presente la interpretación, así exista un momento en que su asunción es deliberada (p.16).

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para la reconstrucción de las experiencias sistematizadas fueron:

- Trayectoria histórica de la experiencia por etapas a través de entrevistas individuales registradas en formato audio.
- Identificación de actores involucrados en la experiencia y sus relaciones.
- Antecedentes y contexto en los que surge la experiencia.
- Identificación de las formas organizativas de la experiencia (coordinación, estrategias de trabajo y actividades).
- Aspectos que han orientado la experiencia: concepciones, propósitos e hipótesis de trabajo.

Tercera fase.

Interpretación y reflexión de fondo de la experiencia: a través de un encuentro de trabajo colectivo en el que a partir del macro relato de reconstrucción, y teniendo en cuenta el eje de la sistematización, se definió:

- La identidad compartida de los miembros de las instituciones educativas.
- Los problemas que han abordado colectivamente y sus causas.
- Las acciones: lo que se quiso y lo que se pudo hacer.
- Los resultados de las acciones sobre los problemas o propósitos.

Éstos representaron los conceptos de partida de la sistematización, que marcaron la pauta para la emergencia de los saberes resultantes de las prácticas educativas en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, luego se pusieron en diálogo con los conceptos presentados en el Referente Conceptual.

Cuarta fase.

Elaboración de conclusiones, consolidación del informe final de la sistematización y elaboración de propuesta. En esta fase se definió junto a los integrantes de la experiencia la identificación de las potencialidades y limitaciones del proceso de implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos a partir de los saberes derivados de sus prácticas. En tal sentido la potencialidad o limitación se identificó a partir de los resultados de las diferentes prácticas educativas teniendo como referente los propósitos de la cátedra de estudios afrocolombianos.

Quinta fase.

Informe final y socialización con los integrantes de las instituciones educativas.

8.1. Descripción del lugar de desarrollo de la investigación.

La presente investigación se realizó en el municipio de Palmira, departamento del Valle del Cauca, en la zona sur occidental de Colombia. Está ubicado a una altura de 1001 m.s.n.m con climas variados que van del cálido hasta el clima frio. La cabecera municipal es el lugar

específico donde se llevó a cabo la investigación y se ubica en la parte plana con temperatura promedio de 23°C y una población de 283.431 habitantes, de la cual según DANE (2005) el 14.4% corresponde a la comunidad afrocolombiana; muchos de ellos provenientes de las zonas costeras de los departamentos de Cauca y Chocó. Dentro de las actividades que exaltan y visibilizan la cultura afrocolombiana en el municipio se encuentran: el festival de marimba, que se celebra cada año; celebración del festival Petronio Álvarez (evento adjunto al principal celebrado en la ciudad de Cali), el festival Ricardo Nieto (que además de la cultura afrocolombiana, muestra la riqueza de todas las culturas en su conjunto). En la ciudad aún son comunes la venta de frutas exóticas por parte de mujeres afro descendientes conocidas como "platoneras", dentro de las frutas más consumidas están: el chontaduro, el borojó, mamoncillos, grosellas y el mango viche.

Las instituciones educativas en las cuales se realizó la investigación pertenecen al sector oficial y se ubican dentro del sector urbano, en cada una de ellas hay presencia de etnoeducadores afrocolombianos nombrados por concurso de méritos. Adicionalmente Se buscó que estuvieran ubicadas en diferentes zonas y contextos para evitar sesgos en la información obtenida. En este orden participaron:

Institución Educativa Harold Eder que se encuentra ubicada en el barrio Zamorano comuna uno, cuenta con cuatro sedes: la sede principal Harold Eder, la sede José Manuel Groot, sede Eduardo Santos y la sede Vicente Escobar.

Institución Educativa Antonio Lizarazo que se encuentra ubicada en la comuna uno, al noroccidente de la ciudad de Palmira en el barrio Caimitos y tiene como zona de influencia un vasto sector que comprende los barrios: Simón Bolívar, Villa Diana, Coronado, Villa Caimitos,

Hugo Varela Mondragón, 20 de Julio, Portal de las Palmas, Juan Pablo II, Ignacio Torres, Harold Eder, Villa del Rosario, y por supuesto el barrio Caimitos. La institución está conformada por cuatro sedes que son: sede central Antonio Lizarazo, ubicada en el barrio Caimitos; Rosa Zarate de Peña, ubicada en el barrio Coronado; Álvaro Henao Arbeláez, ubicada en el barrio Simón Bolívar y la sede Luis Guillermo Bustamante, ubicada en el barrio Caimitos.

Institución Educativa Humberto Raffo Rivera se encuentra ubicada la sede principal en el barrio los Pinos y la sede Alejandro Durán en el Barrio San Cayetano.

9. Presentación de Resultados.

La presentación de resultados se hace en el mismo orden de las fases establecidas en la metodología para el desarrollo de la investigación.

9.1. Elaboración de la propuesta de investigación.

Se partió de la revisión de antecedentes para tener un soporte claro en la identificación del problema, el planteamiento de la pregunta de investigación y proyección de objetivos. También fue necesario entrar en diálogo con diferentes docentes etnoeducadores, representantes de la comunidad Afropalmirana y funcionarios de la Secretaria de Educación de Palmira para ampliar el conocimiento sobre la dinámica que se ha venido dando en los procesos etnoeducativos y de desarrollo de la cátedra a nivel municipal. Luego se hicieron visitas a diferentes instituciones educativas del municipio de Palmira para constatar si estaban implementando la Cátedra de estudios afrocolombianos y la posibilidad de realizar la sistematización en algunas de ellas. Finalmente, y teniendo en cuenta el nombramiento de etnoeducadores afrocolombianos en el año 2008 en diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad, se seleccionaron cinco instituciones educativas del municipio de Palmira del sector oficial que al menos tuvieran un etnoeducador afrocolombiano para presentar la propuesta de investigación y su metodología; pero solo hubo aceptación en tres de ellas, con las cuales se definió el objeto a sistematizar y su eje central.

El objeto, que corresponde a la delimitación espacio-temporal de la experiencia a sistematizarse, se definió que serían las tres I.E. del municipio de Palmira en un periodo de tiempo comprendido entre los años 2008-2016. El eje, que corresponde a la definición de los aspectos de la experiencia que interesa sistematizar, o la mirada privilegiada para reconstruir y

analizar la experiencia, se determinó que serían los aprendizajes significativos que han surgido del proceso de implementación de la cátedra.

9.2. Recuperación histórica de la experiencia

Se recurrió al macrorrelato, como herramienta narrativa y descriptiva que permitiera recoger en forma puntual y fidedigna las experiencias que han tenido los diferentes miembros de las comunidades educativas en el proceso de implementación de la Cátedra. Se establecieron tres fases históricas para enmarcar las experiencias: El Antes, El Durante y El Después

Adicionalmente se asignaron códigos tanto para las instituciones educativas como para los entrevistados, con el ánimo de guardar confidencialidad en la información en el desarrollo del macrorrelato.

9.2.1. Antes

En esta fase se indagó acerca de la forma como empezó en las instituciones educativas la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (En adelante CEA). Es necesario aclarar que en esta fase fue muy poca la participación de estudiantes y padres de familia, debido a que en sus inicios no hacían parte de las comunidades educativas participantes de la investigación.

Acerca de las actividades iniciales en la implementación de la Cátedra Afro los entrevistados aportaron la siguiente información: En el caso de la I.E1 los D1IE1, D2IE1 y DDIE1 refieren que el proceso se inició con el grupo de docentes etnoeducadores que fueron nombrados en el año 2008, el D1IE1 dice: “la primera medida fue socializar sobre la cátedra afro a los demás docentes y al resto de la comunidad; padres de familia y estudiantes”. D2IE1 dice: “se estableció un grupo de docentes y coordinadores para formar el proyecto transversal de afrocolombianidad (…)

empezaron a visualizar como trabajar la afrocolombianidad con los estudiantes". El DDIE1 aporta: "aunque ya había algo faltaba muchas cosas por hacer, por lo menos concientizar; luego se empezó a incluir en el currículo".

En el caso de la IE3 los D1IE3, DDIE3 y D2IE3 manifiestan que los docentes etnoeducadores llegaron (en el año 2008) con muchas expectativas frente a lo que iban a realizar para fortalecer la cátedra afro en la institución. Inicialmente hicieron una socialización de lo que iban a hacer y de qué se trataba.

En la IE2 el D1IE2 dice: "lo primero que hicimos fue reunirnos en el comité de Área de sociales para analizar el documento que expidió el Ministerio sobre los lineamientos curriculares afro. Desde su interpretación iniciamos la implementación de la cátedra en la institución. El primer debate que se dio fue definir si era una asignatura integrada al área de ciencias sociales". La D2IE2 dice: cuando ingresamos las docentes etnoeducadoras, empezamos a implementar el proyecto "Entre Las Manos", que consistía en socializar temáticas de las comunidades afrocolombianas con los docentes y capacitarlos en los diferentes temas para la implementación de la cátedra; hasta que llegó la cartilla de los lineamientos de la secretaría de Educación.

Respecto a las personas que participaron en la construcción del proyecto de la CEA refieren:

En la I.E1 los DDIE1, D1IE1 y D2IE1 manifiestan que participaron los docentes etnoeducadores afrocolombianos, los docentes de ciencias sociales, las coordinadoras, el concejo académico, el concejo directivo que fue el que finalmente aprobó el proyecto afro. Los demás docentes también colaboraron de manera armónica y eficiente.

En la IE3 el DDIE3 dice que el proyecto lo iniciaron los docentes etnoeducadores. En la IE2 los D1IE2, D2IE2 y DDIE2 manifiestan que participaron los docentes del área de ciencias

sociales y las docentes etnoeducadoras. La D2IE2 dice: el inicio fue con el proyecto que planteamos las docentes etnoeducadoras "*Entre las manos*", todos los docentes lo trabajaron. Cuando llegó la cartilla con los lineamientos curriculares para la catedra afro, en el 2011, se empezó a trabajar por asignatura, entonces el comité afro entra a ser parte del departamento de sociales y desde allí se sigue trabajando el proyecto afro.

También se pretendió conocer qué docentes fueron más activos en el proceso. Al respecto, en las tres instituciones los docentes DDIE1, D1IE1, D1IE3, D1IE2 y DDIE2 concuerdan en decir que los docentes más activos fueron los que llegaron nuevos por concurso (etnoeducadores) en el año 2008, con muchas pilas y con muchas ganas de dar a conocer la cátedra afro; también estuvieron muy activos los docentes de sociales (D2IE1, DDIE3 y D1IE3). Por el contrario; según dicen los D2IE3 y DDIE3, los menos activos en el caso de la IE3 fueron los de filosofía y ciencias económicas. En el caso de la IE1 manifiestan el DDIE1 y D2IE1 que inicialmente había docentes con poco interés por el tema; algunos porque no era su área, pero con el tiempo fueron participando todos con mucho compromiso. El D1IE1 añade: "como siempre en toda actividad se encuentran personas que son más relajadas para las actividades, entre ellos sobre todo los docentes 2277 que no querían, es decir, desconocían esa parte". En la IE2 el DDIE2 dice que fueron los docentes de otras áreas diferentes a las ciencias sociales, quienes no veían conectividad con la cátedra.

Respecto a si tuvieron acompañamiento o capacitaciones de alguna institución, del Ministerio o algún ente gubernamental el docente D1IE1 de la IE1 señala que durante los seis primeros meses, se tuvo el acompañamiento de El Concejo de comunidades negras de Palmira. "Nos reuníamos cada quince días y allí debatíamos los temas fundamentales a tratar en la cátedra de estudios afrocolombianos". En la IE3 el DDIE3 manifiesta que también tuvieron acompañamiento del movimiento Cimarrón.

Según dice DDIE1, la secretaría de educación municipal entregó una cartilla con los lineamientos curriculares para la cátedra afro a todas las instituciones en Palmira y ha servido como referente, como también los elementos que salieron de parte del ministerio. Por su parte el D2IE1 dice que en este proceso siempre se ha estado solos, lo que se ha hecho ha sido porque ha llegado la normatividad y las exigencias de parte de la secretaria y del mismo ministerio; pero no ha existido un apoyo sólido en el proyecto. "En alguna oportunidad vinieron y nos trajeron los lineamientos y no más, es decir, capacitación en torno a esto no hemos recibido".

El D1IE3 dice: "tuvimos una que otra capacitación a nivel de comunidades afro, pero era con entidades privadas como Afroyumbo y el CEA (Centro de Estudios Afrodescendientes) que es una fundación de Palmira. Ellos nos dieron una muy buena capacitación en 2013 de tres encuentros en lo referente a la ruta de los esclavos, la cátedra de estudios afrocolombianos y estrategias para trabajar en el aula. ". El D2IE3 dice "con el Movimiento Nacional Cimarrón, anualmente participamos en foros en Bogotá, donde nos daban material y nos enseñaban de la cátedra y sus avances con el líder Juan de Dios Mosquera. El acompañamiento se dio por gestión de los mismos docentes, siempre fuimos capacitados por Cimarrón a través de seminarios, cursos y foros, aquí y en otras instituciones como Santa Librada en Cali; asistimos todos los docentes de la institución".

Los D2IE2 y D2IE3, manifiestan que los docentes también se auto capacitaron y elaboraron material de apoyo para el desarrollo de la cátedra afro. El DDIE1 dice: "es como una capacitación interna de nosotros mismos dentro del área de sociales, los mismos compañeros daban a conocer todos los elementos de esta área, les sacamos copias, se presentaron videos y explicaciones".

En cuanto a las tensiones iniciales ocasionadas en torno a la implementación de la cátedra, en la IE1 el D1IE1 manifiesta: no se presentaron tensiones. A medida que fue pasando el tiempo los

compañeros fueron entendiendo lo que nosotros pretendíamos y obviamente a los que les gustó se fueron metiendo a la situación. El D2IE1dice: favoreció el haber trabajado antes de empezar el proyecto algunas actividades tendientes a resaltar la participación de la raza negra en todo el proceso histórico de Colombia. Por el contrario en la IE2 los D1IE2 y D2IE2 dicen que si se generaron tensiones por diversas razones; la primera porque se generó incertidumbre del área de ciencias sociales ocasionada por los frecuentes cambios; la otra porque no había claridad sí la cátedra era un área aparte, transversal o integrada con el área de ciencias sociales, otra situación que generó tensión es que no sabían si debía valorarse con logros o simplemente hacer un proceso formativo. En la IE3 el D1IE3 dice que la tensión se dio al interior del aula por un supuesto desconocimiento de la población indígena frente a la afrocolombiana, "la gente decía que porque solo lo afro y no lo indígena, sí la institución tiene una población casi del 90% de solo indígenas. La gente pensaba que era una cátedra de negros, solamente para negros, que porque los que no teníamos en los salones estudiantes afrodescendientes que porqué lo teníamos que hacer. Aclara que ésta reacción fue más que todo de los docentes afrodescendientes, o que de pronto no se identificaban con su etnia. El D2IE3 señala "fue importante el compromiso del rector en este proceso en cumplimiento de la normativa, pues habían maestros renuentes debido a que les tocaba cambiar su procesos, planificación y tenían temor porque no tenían los elementos necesarios y suficientes para hacerlo".

De los referentes normativos que se tuvieron en cuenta para la implementación de la Cátedra, los DDIE1, D2IE1, DDIE3, D2IE3 y DDIE2 dicen que se tuvieron en cuenta los emitidos por el Ministerio y la secretaría de educación de municipal. Específicamente los D1IE1, D1IE2 y D2IE2 señalan que se usó como referente normativo la ley 115, ley general de la educación, la ley 70 como pilar de la ley de las comunidades negras, y el decreto 1122 de 1998 que reglamenta la

cátedra de estudios afrocolombianos. El D1IE3 dice que además de los anteriores se utilizaron como referente los lineamientos de la cátedra emitidos por la secretaría de educación del municipio de Palmira, también dice respecto de dichos lineamientos “ese fue un trabajo muy cerrado, es decir, fue un trabajo que solamente se reunieron unos pocos docentes con un señor de la secretaria de educación sin la participación directa de los docentes, no hubo unas actividades o seminario taller donde le preguntara a los docente como veían eso, o invitaran a unos historiadores de peso que realmente lo pudieran ayudar a hacer, por eso cuando el texto salió no llamó la atención, lo tenemos en la institución educativa y muchos hemos usado de allí elementos clave, pero que se dé el plan de estudio como lo manifiesta allí, no”.

Acerca de la manera en que se afrontaba la multiculturalidad antes de la implementación de la CEA, el D1IE2 dice que en la IE2 se enseñaban los principios constitucionales, las características de la nación colombiana pero no se entraba de lleno en la multiculturalidad. Sí se expresaba que somos un país diverso regionalmente para comprender la realidad cultural del país. También dice el DDIE2: se manejaba el folclor desde las danzas en las cuales se incluía no solamente la afrocolombiana sino también de las otras culturas. En la IE1 el D2IE1 dice: se realizaban actividades de exaltación de fechas como la celebración del día la independencia y el día de la raza, en noviembre la independencia de Cartagena. En ellas se resaltaba la participación de los criollos y de los esclavos en todo ese proceso de la colonia.

En las instituciones IE3 y IE1 los D1IE3, D2IE3, E1IE3 y D1IE1 dicen además que antes de la implementación de la cátedra había muchos problemas de convivencia y de socialización dentro de la comunidad educativa; el D1IE3 dice que en la IE3 siempre estaban el grupito de indios, el grupito de negros, el grupito de mestizos, el grupito de mulatos, los blanquitos; había mucha discriminación y racismo.

Adicionalmente se registraron algunos de los conceptos expresados por los docentes de lo que cada uno de ellos entiende por multiculturalidad e interculturalidad. El DDIE1 dice "Multi, entiendo es cada una de estas etnias, el caso de los indígenas, los afro; es la sumatoria de todas ellas, entiendo así. Y la inter, de lo inter si me quedo corto no tengo allí una claridad". El D1IE1 dice: Multiculturalidad es como un conjunto de culturas, son muchas culturas en una sola. Interculturalidad es las interacciones de las culturas sin que una esté por encima de la otra, conservando el respeto, respeto por el derecho que tiene cada cultura." El D2IE3 dice "Interculturalidad es la relación de las culturas que se mueven en el país, multiculturalidad es múltiples personas con múltiples tendencias donde es necesario que todos conozcamos para podernos respetar". El D2IE2 dice "multiculturalidad para mi es la variedad de culturas que existen, que están inmersas aquí en la institución, en Colombia, o en el mundo y la interculturalidad es la relación que existe entre las diferentes culturas.

También compartieron sus opiniones sobre la forma como entienden las otras culturas (aparte de la afrocolombiana) y de los aspectos positivos y negativos que encuentran en cada una de ellas. El D1IE2 dice: entiendo las otras culturas como que hay diferentes manifestaciones culturales, diferentes formas de ver el mundo. El D2IE2 manifiesta: las otras culturas tienen igual importancia que la cultura afro, pues igual nos enriquecen culturalmente y debemos tener conocimiento de todas para que haya una verdadera interculturalidad. También dice, allí en nuestra cátedra, en nuestros lineamientos dados por el ministerio de educación y por la secretaria de educación nosotros hablamos de las otras etnias, igual que la afrocolombiana contamos sus costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales; obviamente damos profundidades en los afros pero damos a conocer sobre las otras culturas. Por eso todos los aspectos son positivos porque relacionándonos con diferentes culturas es como nos enriquecemos, si interactuamos

empezamos a desarrollar valores como la tolerancia, disminuimos la discriminación y aprendemos a ponernos en el zapato del otro.

El D2IE1 dice: Colombia es un país multicultural, y pues aquí encontramos una amalgama de culturas muy interesante. Igualmente afirma “lo que siempre he trabajado con mis estudiantes es que cada cultura es muy importante para el país y cada cultura tiene sus valores que hay que respetar, hay que resaltar y que lo más importante es entender que somos diferentes pero que todos tenemos igualdad de derechos”. El D2IE3 dice “aquí (en su I. Educativa) tenemos por ejemplo la cultura indígena, la tenemos muy en cuenta, es el hecho de que cada cual se exprese de acuerdo a lo que su constructo social le ha permitido que haga, respetarle sus creencias, sus costumbres, sus cosas, así como nos gusta que nos respeten la nuestra desde lo cultural, lo religioso y en todo sentido, respeto por la diferencia”

El D1IE1 dice: el aspecto negativo que encuentro en las culturas es que a medida que va pasando el tiempo vamos perdiendo nuestra propia identidad cultural, el D1IE2 dice: lo negativo son los regionalismos exacerbados que se manejan en los medios de comunicación que conducen a formas de intolerancia cuando se pretende imponer una visión del mundo sobre las otras culturas. Respecto a lo positivo el D2IE1 dice, los aspectos positivos es que han servido para enriquecer la cultura colombiana para demostrar o mostrar al mundo que Colombia es un país muy diverso, muy rico en costumbres, en la parte cultural; el DDIE1 dice que lo positivo es la organización y lucha ejemplar en el caso de los indígenas. El D1IE2 manifiesta que el aspecto positivo es la existencia de diferentes regiones en Colombia que enriquece la forma de ver el mundo y nos vuelve más creativos y más capaces de resolver nuestros problemas en la medida que compartimos saberes y conocimientos. El D1IE3 dice: a mí me parece que lo más positivo es

el fortalecimiento de las identidades, de que somos diferentes, pero que en esa diferencia podemos interactuar y convivir, eso para mí es lo fundamental.

El DDIE2 dice: para mí las partes de cada grupo cultural no son buenas ni malas, son, y tenemos en Colombia que entendernos para vivir en paz. El D2IE1 dice: la verdad es que no encuentro aspectos negativos en torno a la multiculturalidad que hay en nuestro país.

9.2.2. Durante.

En esta fase se buscó indagar acerca de la forma como se ha desarrollado la CEA en las instituciones educativas después de ser implementada.

Primeramente se buscó conocer si la CEA se implementaba en forma de asignatura o como proyecto transversal. En la IE1 los DDIE1, D1IE1, D2IE1, E1IE1, E2IE1, E4IE1y MF1IE1 manifiestan que inicialmente se dio como asignatura y ahora se da en forma transversal. En la IE2 los D1IE2 y DDIE2 dicen: en principio se concibió como algo transversal en el área, incluso transdisciplinar, pero el municipio de Palmira hace unos 5 años (en 2011) sacó la cartilla de orientación de la cátedra afrocolombiana donde se estableció que debe ser una asignatura de una hora semanal, abandonándose la transversalidad. Actualmente se tiene como una asignatura del área de sociales. En la IE3 el D1IE3 comenta “había una polémica hace unos años, porque unas profesoras de sociales la trabajaban transversal y otros por área, entonces decidieron dejar la asignatura de una hora semanal en cada grado en el área de Ciencias sociales (…) igualmente a nivel institucional se trabaja el proyecto transversal denominado "Humanos somos todos” que va de grado primero a once y tiene un eje sobre afrocolombianidad.

Sobre los miembros de las comunidades educativas que se encargan y participan en la implementación de la CEA, en la IE1 los DDIE1, D1IE1, D2IE1, E1IE1, E2IE1, E3IE1, E4IE1,

MF1IE1 y MF2IE1, concuerdan en decir que los encargados son los docentes de ciencias sociales, incluidos los etnoeducadores, y participan todos los demás miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, directivos y docentes) a partir de la convocatoria que éstos hacen.

En la IE2 el D2IE2 dice: toda la comunidad educativa participan, padres de familia, estudiantes, administrativos (…), los encargados somos las docentes etnoeducadoras, que entramos por el concurso y los jefes de área de sociales. En el caso de la IE3 el D2IE3 dice que están encargados los departamentos de Ciencias sociales, castellano y tecnología e informática, cada uno tiene un representante o coordinador de la cátedra para convocar a las actividades. Los proyectos transversales están organizados en cuatro frentes, en el primero está la cátedra con el respeto a la diferencia y cada año lo coordina un docente. Igualmente en las actividades participan todos los integrantes de la comunidad educativa.

Respecto a la participación de organizaciones y personas externas a las instituciones en el desarrollo de la CEA, en la IE1 el DDIE1 manifiesta que se integran regularmente estudiantes que tienen beca con el ICFES y hacen su trabajo de contraprestación en la institución dando charlas a los estudiantes sobre temáticas afro y animándolos a conocer más de su cultura. El D1IE1 dice: también se invitan a otras personas a hacer su participación de manera voluntaria especialmente con las danzas y la música. El D2IE1 comenta: "En una ocasión trajimos a "Nemecio" que es un cantante palmirano afrocolombiano que tiene un tema muy interesante que gusta mucho aquí y se llama "*la mina*" que trata sobre el tema de la esclavitud, además habló a los estudiantes sobre quien era él y cómo había logrado salir adelante, convirtiéndose en un cantante que en su momento tuvo renombre mundial y que a pesar de la edad que tiene sigue vigente y *la mina* todavía se escucha en muchos lugares."

En la IE3 el D1IE3 dice: en el desarrollo del proyecto "*Afro de mi corazón*" cada año abro un espacio donde invito a un historiador egresado que es nativo del barrio a dar conferencias sobre diferentes temas culturales, participa también la junta de comunidades negras del barrio, y otros invitados de diferentes instituciones educativas que cuentan sus experiencias con la cátedra en sus colegios. Igualmente otros docentes también gestionan la participación de instituciones como la casa de la cultura, algunas cantadoras, el Movimiento Cimarrón, el Concejo de la comunidad Negra, La fundación de género "Mujer Afropalmirana". En la IE2 los DDIE2 y E3IE2 manifiestan que en algunas ocasiones invitan poetas, grupos (teatro, danza y música), personas que den charlas en el aula a los estudiantes (expertos en danzas).

En cuanto a las actividades que se han realizado en torno al desarrollo de la cátedra en cada una de las instituciones educativas, los D1IE2, E1IE2, E2IE2, E3IE2, E4IE2, MF1IE2, D2IE1, E1IE1, E3IE1, E4IE1, MF1IE1, MF2EI1, D1IE3, E1IE3, E2IE3, E3IE3 y MF1IE3 confluyen en decir que la actividad más representativa del año es el día de la afrocolombianidad que se celebra por lo general el 21 de mayo. Se dedica toda la jornada al desarrollo de actividades relacionadas con la cultura afro y los estudiantes vivencian parte de lo que se ha hablado durante las clases. Se incluyen danzas, teatro, música (rondas, arrullos, alabaos), coplas, cuenterìa, poesía, exposición de peinados, platos típicos y otros, desfiles con peinados y trajes típicos, se integra la cosmovisión, pensamientos e ideas del pueblo afrocolombiano, también se realizan maratones de lectura y cuentos afro.

Adicionalmente, en la IE2 el D1IE2 dice: se seleccionan los mejores trabajos para la muestra de la ciencia "Expo ciencia" donde hay participación de la comunidad escolar y comunidad en general.

Los D1IE1, D2IE1, E1IE1, E2IE1, E3IE1, E4IE1, MF1IE1, MF2EI1, D1IE3, E1IE3, E2IE3, E3IE3, MF1IE3, coinciden en que durante el año también hay otras fechas donde se resalta la cultura afrocolombiana como el 12 de octubre, haciendo remembranza del día de la raza, 20 de julio día de la independencia, izadas de bandera. El D1IE3 dice: "En las izadas de bandera siempre hay un punto afro teniendo en cuenta manifestaciones históricas o temas actuales". El D2IE3 añade a lo anterior: "Tratando de decirle a la gente que los afrocolombianos siempre estuvimos presentes pero invisibilizados, teniendo en cuenta todos los aportes y las cosas que se han dado desde los inicios de la humanidad. También Celebramos el mes de la herencia africana de Colombia, se celebra en todas las sedes y todas las jornadas, lo hacemos el mes de mayo con conferencias".

El D1IE3 manifiesta: "siempre trabajamos la parte de literatura, la parte de teatro, la parte de danza, la música, comidas, vestimenta, jerga, inclusive el mismo idioma que algunos lugares tienen por ejemplo, San Basilio de Palenque, entonces utilizamos algún lenguaje allí para mostrar en la actividad; por ejemplo el año pasado se cantó el himno de san Basilio como homenaje de apertura al evento".

Los D1IE3, D2IE2 y E1IE2 concuerdan en que otra forma de resaltar los aportes de la cultura afro ha sido la publicación de carteleras con información de personajes afro que han dejado huella a través de la historia, ya sea a nivel nacional o internacional. Así mismo, los D2IE2 y E1IE2 dicen que en el desarrollo de la asignatura, en el área de Ciencias sociales se realizan actividades como la elaboración de instrumentos musicales que es algo que le llama mucho la atención a los estudiantes para conocer sobre la historia del pueblo afrocolombiano.

En la IE1 el D1IE3 relata, “El año 2011 hicimos *Afrolitorales*, que fue un trabajo sobre lo afro de la costa pacífica y lo afro de las costa atlántica, un encuentro de litorales; hicimos en el 2010 el *Encuentro bicentenario,* hicimos un recorrido muy interesante sobre estos 200 años y el papel de las comunidades negras. Se hizo el lanzamiento de la cartilla "*Diáspora*" en el año 2011-12 que es la cartilla que hice yo para niños, "entre las manos" que fue la primera cartilla que hice para niños de preescolar. Está el lanzamiento hace un año (2015) del proyecto "*Afro de mi corazón* primera temporada” y este año "*Afro de mi corazón 2*", son las actividades que hemos hecho pues, como sentidas, y las hemos dado a conocer a través del blog y de la web del colegio”. Además, el D2IE3 dice: “los docentes hemos construido y acumulado material, tenemos la biblioteca indígena, la biblioteca afrocolombiana, libros y material que hemos recolectado de los seminarios en los que hemos participado, los hemos traído y compartido para el desarrollo de la cátedra”.

Los E2IE2, E3IE2, E4IE2, MF1IE1, D1IE3, E1IE3, E4IE1, MF2IE1, E3IE3 y MF1IE3 manifestaron que las actividades que más les gustan a los estudiantes en el desarrollo de la cátedra son las que tienen que ver en su orden con los bailes, las representaciones, el teatro, las degustaciones y los desfiles. El D2IE3 dice: otra cosa que contagia son los peinados y los cortes afro en niñas y niños, a menudo se ve que los mestizos los usan y también los ponen de moda.

El docente D1IE2 afirma: los jóvenes prefieren las actividades donde tienen participación y construcción directa, como son las danzas. El estudiante E1IE2E añade: es una forma de liberarse, de expresarse, de sentir un momento más agradable con los compañeros. La madre de familia MF1IE2 dice: “a los jóvenes poco les llama la atención lo que es quieto”. El directivo docente DDIE2 comenta: influye mucho los grupos del pacifico que hoy en día están a la moda y han sacado, han mostrado la cultura como algo importante, por ejemplo *Choquibtown*.

Del mismo modo, el D2IE2 manifiesta: en el aula a nivel de diálogo los estudiantes no son muy expresivos, entonces el docente planea estrategias para contarles la historia, como las dramatizaciones, ellos se ven muy motivados, investigan, participan, vienen y cuentan lo que les dijeron en la casa; les gusta la parte vivencial a través de lo artístico porque pueden interactuar entre ellos; así interiorizan más los aprendizajes a los que el docente pretende que lleguen. Para ellos lo aburrido es cuando tienen que escribir y escribir.

Los estudiantes dicen; E1IE1: "las actividades de la CEA nos permite dar otro enfoque a lo que son los afrocolombianos en nuestro país", E2IE1: "muchas veces empezamos a hacer varias preguntas y de allí aprendemos". E2IE3: "a través del proyecto "pequeñas palabras", que son cuentos que el profesor mismo se inventa, está inmersa la cultura afrocolombiana, yo diría que a todos les gusta, se resalta la no discriminación a los miembros de las comunidades o diferentes etnias. Estos talleres así, interactivos, para que uno lo haga, son muy divertidos".

En esta fase también se consideró importante conocer si en las instituciones educativas se hace algún tipo de evaluación sobre el proceso de implementación de la CEA. Al respecto, los D1IE1, DDIE2 y D2IE2 relatan que cada año va a las instituciones un representante de la secretaria de educación para hacer una auditoria sobre el proceso de implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, pregunta acerca de cómo se está desarrollando y aprueba si está dentro de los parámetros establecidos, hace sugerencias de los ajustes que sea necesario realizar. Al respecto el DDIE2 comenta "una vez el revisor encontró que en el bachillerato los contenidos de la afrocolombianidad estaban bien especificado por cuadros, pero que en la primaria no estaban de la misma manera los cuadros, entonces se pidió que los de la escuela también se pusieran a tono para formalizar los contenidos (…) eso se hizo (...) cuando nos han hecho una crítica hemos superado"

Por otra parte, los D1IE2, D2IE1 y D1IE3 confluyen en que también se hace evaluación de la Cátedra afro a nivel institucional en la semana de desarrollo al final del año lectivo, se analizan avances, dificultades y se planean mejoras para el siguiente año. En la IE1 el D1IE1 manifiesta "precisamente estamos realizando en este momento los últimos ajustes, sobre la cátedra de estudios afrocolombianos, vamos a ver si antes del 12 de octubre (2016) presentamos en asamblea la cátedra de estudios afrocolombianos, el proceso que se va a tener aquí en la institución". En la IE2 el D1IE2 dice: Si se han realizado ajustes a la forma de implementación, se evalúan las actividades y se ha buscado que la catedra sea de impacto para los muchachos, donde se debe comprender la realidad y diversidad cultural del país, que debe trascender las diferentes expresiones culturales.

Igualmente se consideró pertinente conocer lo que dicen los jóvenes respecto a la CEA, si muestran interés por sus contenidos y por qué. Al respecto el D1IE2 manifiesta: "Los muchachos presentan gran aceptación evidenciada a través de las diferentes formas de expresión en las vivencias de la cátedra; también se observan en otros muchachos formas de resistencia porque subsisten formas de discriminación voluntarias e involuntarias". El D2IE2 relata: "Se interesan dependiendo como les entres en la realización de las actividades o en la explicación del tema, entonces eso depende es del maestro". En la IE3 el D1IE3 manifiesta: "los estudiantes nunca han puesto objeción al trabajo con la cátedra, por el contrario siempre están muy contentos de que se toque esos temas, de que se hable de forma normal, de que se diga que no es un tabú, que no es una ofensa, que no es una desgracia ser afrodescendiente sino que es un honor porque hemos sido personas que hemos aportado de forma gigantesca al desarrollo de la humanidad y al proceso socio histórico de la libertad en la que estamos hoy en día; entonces a los muchachos si les gusta mucho, particularmente mis estudiantes les encanta el proyecto porque hablamos de palenques

hablamos de tribus, elementos, comidas y todo, entonces durante el desarrollo del proyecto están muy contentos, es un trabajo que después de iniciarlo lo hacemos diariamente hasta finalizarlo, entonces le ponen mucha pasión porque lo hacemos en un lapso de tiempo con mucha intensidad. Les interesa porque toca sus raíces, lo que otros no han tocado, se les muestra lo que otros no han mostrado, y sobre todo conocen cosas que para muchos están escondidas o que para otros es un tabú, entonces por eso al muchacho le gusta porque es algo nuevo, algo novedoso que despierta su interés". El D2IE3 aporta: a los jóvenes les interesa, ven que es un tema muy moderno, de mucha aceptación, se ve el gusto en las cosas que uno les enseña y se articulan de buena manera, hemos logrado contagiarlos a ellos en ese sentido.

En la IE1 el D2IE1 expresa "a ellos yo sé que les interesa pero lamentablemente pienso que por cuestión cultural no le dan la trascendencia necesaria. Hemos tenido que trabajar esa parte para motivarlos para que ellos levanten ese amor propio, porque no sé si es cuestión familiar o qué, pero ellos aún se sienten como relegados. Algunos manifiestan que por ser negros, pues tienen menos oportunidades. Entonces eso ha sido lo que yo personalmente he visto, y que me he dado a la tarea de estarles motivando permanentemente para que ellos se den su propio valor".

Los estudiantes manifiestan. E1IE3: "a la mayoría si nos interesa el tema de la cátedra. Yo personalmente he notado un cambio en esta institución, que ya no se le da discriminación a la gente, por ninguna razón por ningún motivo si no que todos nos tratamos por igual". E3IE3: "siempre hemos considerado a las personas afrocolombianas con mucho sabor, entonces siempre hay alegría en esas cosas que hacemos y se aprende mucho". E1IE2: "Pues nunca faltan los que les da igual, ni siquiera participan, pero, muchos de los jóvenes si participamos porque pues igual es otra forma de aprender sobre las otras culturas, como la afrocolombiana"

Por su parte los padres de familia dicen: MF2IE1 "a los muchachos les interesa pero necesitan más apoyo de los padres". MF1IE1 "Creo que a uno si y a otros no en una relación 50-50".

MF1IE2 “Por lo que he escuchado de mi hijo y de otros compañeros les interesa porque participan sin esperar incluso una nota. Sería bueno no dejarlo caer no dejarlo morir, es decir, que sigan cada año haciendo éstas actividades”.

Acerca del acompañamiento que han tenido las instituciones educativas por parte de entidades gubernamentales y no gubernamentales para el desarrollo de la cátedra, en la IE1 el DDIE1 manifiesta: hemos tenido muy poco apoyo. El D1IE1 dice: “para el desarrollo de la catedra hasta el momento, somos nosotros los que, con nuestro esfuerzo, sacamos para que viva, porque a nivel municipal, conocemos de la secretaría de educación, cuando nos envían el emisario para que venga a observar cómo vamos en la cátedra de estudios afrocolombianos porque ese es como un requisito para ellos, pero de resto, que decir apoyarnos, no. Ni para los proyectos afro con los que iniciamos los etnoeducadores, cada quien tuvo que poner los recursos para desarrollar su proyecto y por eso muchos quedaron allí (…) no hay apoyo de ninguna entidad”. El D2IE1 también manifiesta: “En el 2013 nos llegaron los lineamientos curriculares, pero no más, eso fue todo”. En la IE2 el DDIE2 manifiesta que tuvieron apoyo del municipio inicialmente. El D1IE2 dice: ahora la secretaría de educación hace seguimiento de la implementación de la cátedra, por cumplimiento de procesos.

Por su parte en la IE3 el docente D1IE3 expresa: “nosotros hemos tenido un gran apoyo a nivel nacional de "*África en mi escuela*" hemos tenido también apoyo de Juan de Dios Mosquera, de "*Cimarrón nacional*" tuvimos apoyo de "*Afroyumbo*" en su momento, del centro de estudios afrocolombianos de Palmira (CEA) también nos han apoyado bastante, porque hemos sido un eco con ellos. Entonces si ha habido apoyo, pero siempre lo hemos buscado nosotros, es decir, nunca nos han ido a tocar la puerta o nos han dicho ustedes tal cosa, no, siempre hemos sido nosotros los que hemos buscado abrir esas puertas, ese apoyo, pero lo hemos encontrado; también gracias

al apoyo de una de las docentes etnoeducadoras que ha sido el motor para nosotros y ha sido el ejemplo vivo del amor por sus raíces, ella ha sido pues la parte fundamental”

9.2.3. Después.

Una vez agotado el recorrido anterior se quiso conocer sobre las experiencias que se han tenido hasta el momento en las instituciones educativas con la implementación de la CEA. Sobre las experiencias que consideran, son las más significativas, en la IE1 el D1IE1 dice: después de concursar con otras instituciones en el año 2010, fuimos escogidos para representar el municipio de Palmira en Bogotá durante la celebración del bicentenario. La actividad consistía en mostrar todo el proceso de la esclavitud, no solo en Colombia sino en todo el continente Americano. El D2IE1 dice: esta actividad primeramente se hizo en la institución y gustó mucho, allí participaron con mucha alegría y entusiasmo los padres y madres de familia, los estudiantes y docentes.

El docente D1IE1 dice: “para mí lo más significativo es la integración que se ha podido lograr con toda la comunidad, ya no se nota esa diferencia de color, eso para mí es lo más importante, no hay discriminación racial”. Igualmente el estudiante E1IE1 expresa: “una de las experiencias que me marca es ver como todas las personas se mezclan como si fueran lo mismo, como si pertenecieran a la misma etnia, es decir no hay como esa distinción, esa discriminación. Así mismo la MF2IE1 manifiesta: “lo más significativo de la afrocolombianidad es que se integran todos los estudiantes sin importar la raza, sea del color negra o sea blanca han aprendido muchos valores, más que todo a respetarse, a ser tolerantes. Hay que resaltar algo que ya no se ve; que antes todo era discordia, había discriminación, ahora no, los mismos estudiantes han mejorado en la integración de ellos mismos y se han convertido prácticamente en una familia respetada, resaltando sus capacidades sin importar del color que vengan. Falta poquito por mejorar, pero se están viendo resultados positivos”.

En la IE2 el D2IE2 dice: lo significativo es: “ver cómo ha mejorado la interacción entre compañeros, ya que se evidencia pues el respeto por la diferencia entre ellos, ya no se ve tan marcado el racismo entre estudiantes y profesores, que sin querer apoyaban esta práctica de los estudiantes, antes se notaba pues el irrespeto por diferencias; es más, no solamente por los afro; el flaco, el gordo, todo mundo tenía su apodo; se escuchaba el docente que decía “ve negro vení”, mejor dicho, profes y estudiantes tenían la misma forma de llamarlos, pero decían yo lo digo de cariño, pero entonces el afro sentía como “la chapa” y cuando lo llamaban no por su nombre si no por el “negro” le daba pena, se sentía como intimidado, como ay!! que vergüenza el profe te llama negro, no te da tu lugar, no te da tu nombre, entonces pues gracias a Dios logramos que los profe cambiaran su forma de pensar y a raíz de la cátedra todo eso ha ido mermando”.

E1IE2 dice: “me han parecido muy significativas cuando se ha hecho la muestra de la afrocolombianidad en las exposiciones de feria que se hacen en el colegio, ósea en el coliseo de ferias, aquí en Palmira, porque, pues es una muestra de la ciencia, pero igual implementa la afrocolombianidad, entonces hay un stand solo para eso, y allí exponen varios estudiantes ya sea que pertenezcan o no a la comunidad afrocolombiana, muestran su cultura, su forma de convivir etc, a veces enseñan hasta bailes, y empiezan a enseñar cómo hacen lo que ellos hacen”.

En la IE3 El D1IE3 dice: “las experiencias más significativas para nosotros han sido los encuentros de saberes y experiencias en torno a los afro, que se dan en los encuentros del proyecto de aula “*Afro de mi corazón*”. El encuentro significativo que hemos tenido por lo menos en este año del 21 de mayo, fue una integración de todas las sedes con sus trabajos en torno a lo afro y se otorgaron premios a los estudiantes que más fortalecían la cátedra en cada aula, desde transición hasta once; y no eran necesariamente afrodescendientes; hubo mucho afrodescendiente, pero también hubo mucho mestizo, mucho mulato, -entre paréntesis- blanco

que participó, y fueron merecedores de un premio porque están todo el tiempo fortaleciendo esa identidad". Al respecto el estudiante E3IE3 comenta: "me gusto demasiado la actividad porque dieron diplomas, dieron prendedores a personas que de verdad nunca han tenido conflictos, por discriminación hacia el color, entonces todo eso lo reconocieron, fue muy bonito la verdad". Por su parte el D2IE3 dice: "El que cada persona se aprenda a respetar y a respetar al otro ha sido lo más importante, el mejoramiento del clima en la institución y el cambio de la estigmatización de las personas afro, de que son los que huelen feo, los que cometen los ilícitos; esta cultura se ha ido cambiando y esto ha sido muy significativo. Hacerles entender que tienen un valor muy especial, y empezar a ver que tienen que estudiar y de que tienen que superarse y salir adelante. El cambio de actitud".

El estudiante E1IE3 refiere: "Me ha llenado de más seguridad, el hecho que los profesores tengan la participación en esos actos, ellos son el modelo a seguir. El E2IE3 dice: "Dependiendo de la forma como dan la clase eso impacta y hacen que se aprenda más los contenidos, especialmente los históricos (con dramatismo)". El E2IE1 manifiesta "me parece muy interesante adquirir conocimientos de algo que yo verdaderamente no tenía nada de conocimiento".

Respecto a los impactos que se han percibido en los miembros de las comunidades educativas en torno a la experiencia de implementación de la CEA, en la IE1 el D1IE1 manifiesta: "el impacto es que los docentes y estudiantes se han empoderado. Los estudiantes, se disponen para hacer lo que uno les propone sobre la cátedra; lo hacen con mucho aprecio, con mucho amor. Igualmente los docentes que en verdad ahora si se han empoderado demasiado en ese proyecto, se les ve mucho empeño. En los padres de familia el impacto es que cuando ellos escuchan, pues, alguna izada de bandera y los invitamos, corren por estar.

En la IE2 el D2IE2 dice: “Los padres de familia son muy receptivos, ellos están aprendiendo con los niños. A medida que uno va trabajando con ellos las diferentes temáticas pues ellos se van empapando, entonces se ha visto como un cambio en su forma de pensar, ya que cuando el estudiante no tiene buen trato con los compañeros es porque eso lo ha visto o lo ha escuchado en la casa, entonces a raíz de que por ejemplo ya no diga negro sino afrocolombiano, entonces hay mamás que entonces dicen: profe, ellos nos enseñan, mira que ya no decimos así entonces es como un aprendizaje no solamente para los niños, sino para los papás también.

En la IE3 el D1IE3 comenta “el estudiante se siente digno de quien es, de los aportes que hemos dado, sobre todo la visibilidad que hemos dado del proceso desde lo histórico hasta nuestros días, tiene claro de dónde viene, cuál es su origen y como hubo todo ese proceso de mestizaje hasta nuestros días y cuál fue el papel fundamental de ellos en el proceso desde la trata trasatlántica, el periodo de la conquista, la colonia, la república, hasta nuestros días. Eso para nosotros es un logro grandísimo y es una evidencia significativa de que hemos hecho un gran trabajo. Hay ya más docentes que participan, que están pendientes de qué aportan, muchos buscan orientación de cómo aplicar los contenidos de la Cátedra; entonces hay un diálogo asertivo de todo lo que tiene que ver con la cátedra, es decir, no se ha quedado solamente en la típica asignatura de una hora, sino que se está trabajando fuertemente por buscar nuevas estrategias que aportan, entonces estamos en un compartir de saberes y experiencias de muchos docentes tanto de preescolar, primaria y secundaria. El padre de familia al conocer de los proyectos y su implementación en torno a lo afro, la inclusión y respeto entre los miembros de la comunidad, procura la permanencia de sus hijos en la institución.

D1IE3 y D2IE3 manifiestan que el padre de familia está viendo que hay un aula donde cabemos todos, entonces no tiene la preocupación de que le trataron mal su niño, de que lo

apedrearon por tal cosa, ese tipo de cosas no se ven, entonces hay permanencia de ese niño en el aula. Igualmente el estudiante E3IE3 dice “la verdad, este colegio ha tenido cierta fama, por situaciones poco agradables, pero de todas maneras creo que a pesar y a través de los años hemos implementado más que todo, cultura, eso es lo que más necesita un colegio y este colegio lo tiene”.

En torno a la aceptación de los jóvenes por las actividades desarrolladas en la CEA, en la IE1 el D1IE1 dice que los jóvenes manifiestan al respecto: “Que es un programa muy bueno, y que ellos han aprendido a convivir en una situación de las diferencias que existían antes”. El estudiante E2IE1 dice: “Pues a ellos (los jóvenes) les gusta, en especial cuando ven esas fechas, se les nota que empiezan a hacer carteleras y todo eso, se les ve el entusiasmo por las actividades”. La madre de familia MF1IE1 expresa “ellos quisieran que les entraran más a fondo con esos temas, que les enseñaran más sobre esa cultura (…) para tener mayor conocimiento”

En el caso de la IE3 el D1IE3 dice: “les parece diferente, quieren participar siempre en las actividades. Ellos hablan muy bien del colegio porque no hay un momento para discriminarlos, y si de pronto se presenta un caso, que no deja de existir, se es tratado, se es hablado y se aplican correctivos que conducen al estudiante a la reflexión”. El D2IE3 y E1IE3 manifiestan “Como las actividades se programan con ellos, entonces participan y hacen propuestas”. La MF1IE3 dice: “es muy bonito que representen las etnias de la cultura”. El estudiante E3IE3 dice: “la verdad yo nunca he considerado que la cátedra es solamente copiar en un cuaderno la historia de los afros y la transición que han tenido por nuestro país, pero creo que la manera en que la implementan en este colegio, es lo que me gusta, la parte práctica, la parte que se puede ver, la demostración de lo que realmente es”.

En la IE2 el D1IE2 expresa: “los jóvenes son muy mediáticos, les impactan más las actividades lúdicas, directas, inmediatas, lo práctico”. El D2IE2 dice: “les gusta, participan, realizan los trabajos con dedicación se ven muy motivados”. El DDIE2 manifiesta: “los comentarios son buenos entre los estudiantes, en los docentes se observa que no hay resistencia frente a lo que se programe en afrocolombianidad. El E2IE2 dice: “Algunos dicen que muy chévere las actividades, preguntan a los profesores, les preguntan, es otra forma de aprender, no es como la que siempre nos enseñan en el colegio.

Así mismo, los docentes manifestaron su forma de concebir la CEA. En la IE2 el D1IE2 dice: “Tenemos que resignificar la educación en cuanto a nuestra realidad cultural. La cátedra genera la inquietud de que la nación se estructura a partir del reconocimiento de su cultura y la aceptación. La implementación de la cátedra nos ha llevado a leer acerca de cómo ha sido la cosmovisión de la cultura pacífica y atlántica; historia, pensamientos y formas de organización que en las ciudades se desconoce, es un proceso de identificación y construcción de identidad muy interesante”. Igualmente expresa: “Mi preocupación es que deberíamos tener unas políticas de estado frente a la multiculturalidad, construir un sistema educativo que involucre la realidad cultural pero que no cambie con el gobierno de turno. El eje de la educación debe ser la cultura particular de la persona y no los intereses económicos de las naciones. La cátedra debería avanzar hacia el estudio de la multiculturalidad colombiana. La cátedra trata de visibilizar la cultura afro, pero también se ha invisibilizado la cultura colombiana por el sistema capitalista y la estructura de mercado, de tal forma que pocos reconocen lo que es un bambuco, una fuga, un currulao; reemplazados por el reguetón, la salsa y músicas extranjeras. Sí se debe visibilizar y dignificar la cultura afro, pero también construir una educación para los colombianos que somos una sociedad diversa”.

El DDIE2 dice: “el único ideal es el de percibirnos a los colombianos, que aunque tengamos diferencias somos miembros de una nación y que es necesario que esas diferencias estén bien, que haya una buena relación entre las diferencias para que vivamos en paz. Ojala hubiera cátedra de indígenas y otras minorías, y con que nos entendamos nos comprendamos, nos respetemos, nos toleremos y hasta nos sintamos felices con la expresión del otro, con eso yo me doy por bien servido.

Sobre las cosas que les gustaría modificar o cambiar respecto al desarrollo de la CEA, los E3IE3 y D2IE2 dicen que falta tener más apoyo de las entidades competentes, el D2IE2 añade, “para traer gente que pueda colaborarnos y enriquecernos con otros conocimientos, o que el ministerio o la secretaría los contraten y que manden a las instituciones ese tipo de personas para enriquecer y profundizar los aprendizajes”. En la IE3 el D1IE3 dice: me parecería importante tener un grupo de apoyo de la cátedra, que haya un doliente a nivel municipal, que haya un seguimiento, control y evaluación de todo lo que se hace, que se manejen los procesos, los planes, programas, proyectos, metas y acciones afro, que se impacte. Por su parte a los E1IE3, E2IE3 y MF1IE3 les parece bien como lo están haciendo porque es muy didáctica, que no se le cambie nada.

En la IE1 el D1IE1 dice “es necesario que sea más práctica que teórica porque creo que desde lo práctico se aprende más, cuando se manipulan las cosas, se siente más que cualquier teoría, también que sea más transversalizada, para que lo que no se aprende en un área, se aprenda en otra”. El estudiante E1IE1 manifiesta: me gustaría que tuviéramos una hora en la que se dedicaran a enseñarnos acerca de la afrocolombianidad, digo que tendríamos más tiempo y más cosas para aprender allí, que fuera una asignatura. El E2IE1 expresa: “me gustaría que por lo menos desde octavo en adelante siguieran poniendo e implementando las actividades de la

cátedra, para que uno siguiera recordándolos. Las madres de familia MF1IE1 y MF2IE1 dicen "nos gustaría que tuvieran más presente a los padres para estas actividades, sobre lo que están trabajando, hacerlo en conjunto, para uno aprender y poder participar en cada evento que hagan

En la IE2 el E1IE2 manifiesta: "sería bueno que se hicieran intercambios entre instituciones en los que podemos transmitir nuestros conocimientos entre las instituciones". La MF1IE2 expresa: "Que todos los docentes se involucraran porque es un bien para todos y nuestros niños son lo principal. Por su parte los E3IE2 y E4IE2 dicen "no me gustaría cambiar nada", mientras que los estudiantes E1IE2 y E2IE2 dicen: nos gustaría que las actividades sean más a menudo, porque normalmente siempre se hace como en una fecha exacta, pero sería bueno que lo hicieran unas cuatro veces al año, no solo el día de la afrocolombianidad; respecto a la asignatura nos parece correcta.

Finalmente cada entrevistado hace sus aportes acerca de la forma cómo sería el desarrollo de la Cátedra en términos ideales. Los docentes manifiestan: el D1IE1 "que hubiera una mayor integración de la comunidad educativa, padres encargarse de sus tareas, rector, profesores y los estudiantes; y en la unión de ese conjunto, obtendríamos mejores resultados". El DDIE1 añade: "con seguimiento, con recursos, con motivación, con unos indicadores, con unas metas... no las hay". El D2IE1 dice: para mi sería, aparte de mostrarles teóricamente cómo ha sido el desarrollo de la cultura afro, poderlos llevar a eventos afros que a veces se presentan, poder realizar más eventos y poder involucrar a más personas. Entonces para eso necesitaríamos más tiempo y capacitación, porque la verdad es que los docentes que estamos en las ciencias sociales pues, hemos sido, podríamos decir que autodidactas en este proceso y sería bueno que recibiéramos una mayor capacitación para poder llegar con más propiedad y mejores elementos a los estudiantes.

El D2IE3, “Que tuviese su manual, su libro particular, donde estén los elementos básicos de primero a once, que fuese generado desde el ministerio, no dejarlo a la voluntad de lo que la gente se le ocurra ir organizando y estableciendo, sino que hayan parámetros definidos, por ejemplo, que estuviesen los lineamientos soportados en textos”.

Por su parte los estudiantes manifiestan: E1IE1: Empezar por convertirla en una asignatura. Luego, empezar a guiar a todos los estudiantes por un camino para que conozcan cuál es el origen de la afrocolombianidad, es decir, que aportes han tenido los afrocolombianos para la cultura y el folclor de nuestro país. El E2IE1: Me gustaría que todos los estudiantes estuvieran involucrados en eso, no simplemente algunos grados; igualmente todos los docentes.

Los padres al respecto dicen: El MF2IE1: Que todos tuviéramos la oportunidad de poder vivirlo, de que nos enseñen esa vida, para poder vivirla con las personas que lo han vivido, que nos enseñen, sería chévere aprender más de ellos, de que nos tuvieran en cuenta en los eventos, poder estar allí participando con docentes y estudiantes. El MF1IE1: “yo creo que sería mucho mejor con la participación de toda la comunidad educativa y la comunidad del mismo barrio”.

9.3. Interpretación y reflexión de fondo de la experiencia.

Una vez construido el macrorrelato se procedió a identificar los saberes de la práctica como aspecto de partida de la sistematización. En este proceso fue necesario descubrir primeramente las identidades y los diferentes problemas que han abordado colectivamente los miembros de las comunidades educativas participantes en la investigación; así mismo se evidenciaron las acciones emprendidas y sus resultados en el afrontamiento de cada problema. Los resultados de este proceso se describen a continuación.

9.3.1. Identidad compartida de los miembros de las comunidades educativas.

De acuerdo a los relatos de los entrevistados, se pudo evidenciar que las identidades en algunos casos son comunes en las tres instituciones educativas, y en otros existen algunas particularidades. Dentro de las identidades comunes en las tres instituciones donde se realizó la investigación están: en todas hay presencia de etnoeducadores, el día 21 de mayo está institucionalizado para exaltar el pueblo afrocolombiano a través de expresiones artísticas, lingüísticas, exposiciones, entre otros; el proceso de implementación de la cátedra se evalúa al menos una vez al año por parte del comité de docentes encargados, el proyecto de la cátedra lo realizan los docentes con sus propios recursos, la Secretaría de Educación Municipal hace interventoría cada año para verificar el cumplimiento en la implementación de la cátedra, con la implementación de la cátedra se ha impactado positivamente en la mejora de la convivencia y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa, ha sido una herramienta contra la discriminación y el racismo.

En cuanto a particularidades se evidenció que el proyecto de la CEA se trabaja desde el departamento de ciencias sociales en dos instituciones (IE1, IE2); en la otra (IE3) además lo direccionan desde el departamento de Humanidades y Tecnología e informática. En la IE1 la población estudiantil es mayoritariamente afrocolombiana, en la IE3 la población estudiantil es mayoritariamente de descendencia indígena, en la IE2 la población estudiantil es mayoritariamente mestiza. (Las apreciaciones en cuanto a la pertenencia étnica las hacen los docentes por observaciones a nivel fenotípico, más, cuando se consultó con los encargados del SIMAT en cada Institución educativa, argumentaron que en la ficha de matrícula los estudiantes no se autorreconocen como pertenecientes a un grupo étnico en especial).

9.3.2. Problemas que han abordado colectivamente, Acciones y Resultados.

Problema 1. Necesidad de implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Instituciones educativas en cumplimiento de las normativas vigentes.

En el año 2008 cuando llegaron los etnoeducadores nombrados por concurso a las instituciones educativas aún no se había implementado la Cátedra. En cumplimiento de la normativa vigente se inició un proceso de organización y planeación sobre la manera como se implementaría la CEA en cada institución. Según lo descrito en el macrorrelato, en este proceso participaron principalmente etnoeducadores y docentes del área de ciencias Sociales.

Acciones: Se organizaron equipos integrados por docentes etnoeducadores y del área de ciencias sociales para planear cómo se implementaría la CEA, se revisaron los lineamientos del MEN y la normativa vigente que serviría como un referente, se estructuró el proyecto Afrocolombiano y se establecieron las temáticas contenidas en la asignatura.

Resultados: Se empezó a implementar la CEA en las instituciones educativas; en algunas en forma transversal y en otras como asignatura del área de ciencias sociales

Problema 2. Desconocimiento de la CEA por la mayoría de docentes, especialmente los que no pertenecían al área de Ciencias Sociales. Como lo dice el DDIE2 “no veían conectividad con la cátedra”

Acciones: los etnoeducadores hicieron un proceso de socialización sobre las temáticas y propósitos de la CEA con todos los docentes en cada institución educativa. En algunos casos organizaron los ejes temáticos y compartieron material de apoyo para facilitar la implementación de la CEA a docentes que poco conocían del tema, también socializaron experiencias significativas y saberes entre compañeros docentes.

Resultados: Se obtuvo un mayor compromiso, motivación y aceptación con los docentes en la implementación de la CEA, se logró establecer un diálogo asertivo entre docentes en todo lo que tiene que ver con la CEA para su fortalecimiento.

Problema 3. Modo de Implementación de la CEA en el aula para lograr sus objetivos; dentro de los más prioritarios estaba afrontar las situaciones de discriminación y racismo en la escuela que afectaba notoriamente la convivencia.

Acciones: En algunas instituciones hubo polémicas por definir si la CEA se implementaría como asignatura o proyecto transversal; finalmente tomaron decisiones de acuerdo a la normativa, establecieron metodologías, materiales y recursos (proyectos de aula, encuentros interinstitucionales, invitación de organizaciones y personajes de la comunidad), desarrollaron las temáticas o contenidos teniendo en cuenta los lineamientos y objetivos de la CEA. Adicionalmente en forma periódica se hace evaluación y ajustes al proceso de implementación, principalmente desde el departamento de sociales, buscando generar mayor impacto en los estudiantes. Igualmente la Secretaría de Educación Municipal hace interventorías cada año para verificar los contenidos de la cátedra y su implementación.

Resultados: los resultados se han evidenciado a través del apoyo e interés de los padres de familia en las actividades, la motivación e interés de los estudiantes para el desarrollo de los contenidos a través de las diferentes metodologías utilizadas por los docentes; especialmente cuando se han enfocado en lo vivencial, institucionalización de la celebración del día de la afrocolombianidad, aprendizaje de los padres de familia junto con los estudiantes en este proceso para mejora de la convivencia en la comunidad, a través de los aprendizajes adquiridos los jóvenes dan otro enfoque a lo que son los afrocolombianos y las otras culturas, aumento en el

nivel de autoestima e identidad en los estudiantes a través del conocimiento de su historia, se ha dado a conocer otra forma de aprender sobre las culturas a través de expresiones artísticas y lingüísticas, desfiles, exposiciones; mejoramiento notorio del clima institucional a través del fortalecimiento del respeto, la no discriminación y la disminución del racismo entre los integrantes de las comunidades educativas, lo que ha conllevado a una mayor permanencia de los estudiantes.

Problema 4. Falta de capacitación y apoyo permanente a los docentes etnoeducadores por parte del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y la SEM (Secretaría de Educación Municipal) en la implementación de la CEA.

Aunque la normativa de implementación de la catedra contempla la capacitación a los etnoeducadores por parte del gobierno, esto no sucedió sino muy superficialmente y en los inicios del proceso. Pero ante esta situación muchos de los docentes no fueron pasivos; por el contrario buscaron medios para documentarse y capacitarse en este campo de la educación.

Acciones: Gestión de los mismos docentes ante diferentes organizaciones no gubernamentales para recibir capacitación, auto capacitación por parte de los docentes a través de consulta bibliográfica y demás.

Resultados: Actualización en información y metodologías diseñadas para la implementación de la CEA, orientación para la elaboración de material pedagógico de apoyo en el desarrollo de los contenidos, herramientas y materiales para utilizar en capacitación a los demás docentes.

Problema 5. Falta de material de apoyo para el desarrollo de las temáticas.

Debido a la escases de libros para abordan las temáticas que competen al desarrollo de la cátedra, algunos docentes tomaron iniciativas que les llevó a solventar este problema. En este proceso fueron importantes los eventos y capacitaciones a los que asistieron, pues desde cada uno de ellos recolectaban material que serviría de apoyo en sus clases y para sus compañeros.

Acciones: Principalmente los docentes etnoeducadores y los docentes del área de ciencias sociales elaboraron y recolectaron material de apoyo para la enseñanza de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Resultados: Se cuenta con material de apoyo para el desarrollo de las clases de la CEA, se facilita el desarrollo de los contenidos, en una de las instituciones (IE3) se tiene la biblioteca indígena y la biblioteca afrocolombiana para consulta de los estudiantes y fortalecimiento del desarrollo de la Cátedra. Como producto de un largo y valioso trabajo, en la IE3 uno de los docentes publicó entre los años 2011 y 2012 las cartillas "*Diáspora"* y "*Entre las Manos*". El D1IE3 afirma: "*Diáspora*" es la cartilla que hice yo para niños, "*Entre las manos*" que fue la primera cartilla que hice para niños de preescolar"

Problema 6: Manifestación en la comunidad educativa de desconocimiento de la población indígena frente a la afrodescendiente en el aula por la implementación de la CEA (Caso registrado específicamente en la IE3)

Acciones: construcción de proyecto de aula ("Afro de mi Corazón" e "Indígena de mi Alma") desde la interculturalidad que contempla el componente afrocolombiano y el indígena, con fuerte participación de los estudiantes y padres de familia.

Resultados: se reconocieron en forma relevante las poblaciones indígenas y afrocolombiana en los contenidos de la CEA, fomento de la educación desde la interculturalidad, fomento de identidad y autoestima en los estudiantes, competencias interculturales en los estudiantes, mejor convivencia y clima institucional, participación de los padres de familia, disminución de la discriminación y el racismo, permanencia escolar.

9.3.3. Saberes identificados

Luego de explorar los problemas, acciones y resultados obtenidos en el trayecto de implementación de la cátedra en las instituciones educativas participantes en la investigación, se identificaron los saberes que han surgido a lo largo de esta práctica en las comunidades educativas, teniendo como punto de referencia los objetivos planteados por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

No se nota la diferencia de color: La construcción de éste saber se enmarca dentro lo que se ha denominado *competencia intercultural*, de acuerdo con el MEN 2004, ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). La persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con "otros", de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

Igualmente y de acuerdo a los objetivos de la cátedra, desde la escuela se debe *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.* Se puede decir que en Colombia, las competencias interculturales que se articulan con este objetivo de la CEA, se

incluyen a su vez en las denominadas *competencias ciudadanas*, que tienen entre sus metas promover el respeto entre las personas para prevenir la discriminación, el racismo y la exclusión en la sociedad; considerando la escuela como un espacio propicio para su potenciación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo evidenciar que a través de la implementación de la cátedra se ha desarrollado la competencia intercultural en los miembros de las comunidades educativas. En la IE1 el docente D1IE1 dice: "para mí lo más significativo es la integración que se ha podido lograr con toda la comunidad, ya no se nota esa diferencia de color, eso para mí es lo más importante, no hay discriminación racial". En la IE2 el D2IE2 dice: lo significativo es: "ver cómo ha mejorado la interacción entre compañeros, ya que se evidencia pues el respeto por la diferencia entre ellos, ya no se ve tan marcado el racismo entre estudiantes y profesores, que sin querer apoyaban esta práctica de los estudiantes (…)". En la IE3 el D2IE3 dice: "El que cada persona se aprenda a respetar y a respetar al otro ha sido lo más importante, el mejoramiento del clima en la institución y el cambio de la estigmatización de las personas afro, de que son los que huelen feo, los que cometen los ilícitos; esta cultura se ha ido cambiando y esto ha sido muy significativo". El estudiante E1IE3 manifiesta: "a la mayoría si nos interesa el tema de la cátedra. Yo personalmente he notado un cambio en esta institución, que ya no se le da discriminación a la gente, por ninguna razón por ningún motivo si no que todos nos tratamos por igual".

Igualmente se ha fortalecido la competencia intercultural por parte de los docentes, cuando enmarcados en otro de los objetivos de la CEA como es el de *aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo* han desarrollado proyectos de aula más incluyentes, a los que dan igual importancia tanto a los pueblos indígenas como los

afrocolombianos. Tal es el caso de la IE3 donde el D1IE3 elaboró los proyectos de aula "Afro de mi Corazón" e "Indígena de mi Alma" con el propósito de abordar desde la interculturalidad el componente afrocolombiano y el indígena, con fuerte participación de los estudiantes y padres de familia.

Los afrocolombianos siempre estuvimos presentes: Conocer la historia del pueblo afrocolombiano obedece a uno de los objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, literalmente dice*: Conocer y exaltar los aportes histórico -culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana*. En este sentido, se han construido saberes en relación con los relatos de los entrevistados. En la IE1 el D1IE1 dice: (…) en el año 2010, fuimos escogidos para representar el municipio de Palmira en Bogotá durante la celebración del bicentenario. La actividad consistía en mostrar todo el proceso de la esclavitud, no solo en Colombia sino en todo el continente Americano, el D2IE1 dice: esta actividad primeramente se hizo en la institución educativa y gustó mucho, allí participaron con mucha alegría y entusiasmo los padres y madres de familia, los estudiantes y docentes.

También los estudiantes manifiestan al respecto. En la IE3 el E2IE3 dice: "Dependiendo de la forma como dan la clase eso impacta y hacen que se aprenda más los contenidos, especialmente los históricos (con dramatismo)". El E2IE1 manifiesta "me parece muy interesante adquirir conocimientos de algo que yo verdaderamente no tenía nada de conocimiento". El E3IE3 dice: "la verdad yo nunca he considerado que la cátedra es solamente copiar en un cuaderno la historia de los afros y la transición que han tenido por nuestro país, pero creo que la manera en que la implementan en este colegio, es lo que me gusta, la parte práctica, la parte que se puede ver, la demostración de lo que realmente es".

Igualmente los docentes manifiestan: D1IE2 (…) la implementación de la cátedra nos ha llevado a leer acerca de cómo ha sido la cosmovisión de la cultura pacífica y atlántica; historia, pensamientos y formas de organización que en las ciudades se desconoce. Es un proceso de identificación y construcción de identidad muy interesante (…)". El D2IE2 manifiesta: "en el aula a nivel de diálogo los estudiantes no son muy expresivos, entonces el docente planea estrategias para contarles la historia, como las dramatizaciones; ellos se ven muy motivados, investigan, participan, vienen y cuentan lo que les dijeron en la casa; les gusta la parte vivencial a través de lo artístico porque pueden interactuar entre ellos; así interiorizan más los aprendizajes a los que el docente pretende que lleguen. Para ellos lo aburrido es cuando tienen que escribir y escribir".

Además de las temáticas desarrolladas en la asignatura y del día de la afrocolombianidad, en otras fechas también se exaltan los aportes históricos de los afrocolombianos a la construcción de nación. El D1IE3 dice: "En las izadas de bandera siempre hay un punto afro teniendo en cuenta manifestaciones históricas o temas actuales". El D2IE3 complementa: "Tratando de decirle a la gente que los afrocolombianos siempre estuvimos presentes pero invisibilizados, teniendo en cuenta todos los aportes y las cosas que se han dado desde los inicios de la humanidad. También Celebramos el mes de la herencia africana de Colombia, se celebra en todas las sedes y todas las jornadas, lo hacemos el mes de mayo con conferencias". Los D1IE3, D2IE2 y E1IE2 concuerdan en que otra forma de resaltar los aportes de la cultura afro ha sido la publicación de carteleras con información de personajes afro que han dejado huella a través de la historia, ya sea a nivel nacional o internacional

Los D2IE2 y E1IE2 también dicen "en el desarrollo de la asignatura en el área de Ciencias sociales se realizan actividades como la elaboración de instrumentos musicales que es algo que le

llama mucho la atención a los estudiantes para conocer sobre la historia del pueblo afrocolombiano".

Ahora sí, se han empoderado: De acuerdo con el MEN 2001, respecto a la cartilla de los lineamientos curriculares para la CEA, dice: "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.12). Respecto a este planteamiento, se puede evidenciar que los docentes etnoeducadores junto con los docentes del área de ciencias sociales han realizado un gran esfuerzo por motivar a los compañeros a comprometerse con los propósitos de la CEA; y no solo se ha logrado la participación de los docentes, sino de los demás miembros de la comunidad educativa, e incluso miembros de diferentes organizaciones y personajes de la comunidad en general.

El D2IE2 dice: cuando ingresamos las docentes etnoeducadoras, empezamos a implementar el proyecto "*Entre Las Manos*", que consistía en socializar temáticas de las comunidades afrocolombianas con los docentes y capacitarlos en los diferentes temas para la implementación de la cátedra; hasta que llegó la cartilla de los lineamientos de la secretaría de Educación.

En el caso de la IE1 el D1IE1 manifiesta: "(…)A medida que fue pasando el tiempo los compañeros fueron entendiendo lo que nosotros pretendíamos y obviamente a los que les gustó se fueron metiendo a la situación (…) el impacto es que los docentes y estudiantes se han empoderado. Los estudiantes, se disponen para hacer lo que uno les propone sobre la cátedra; lo hacen con mucho aprecio, con mucho amor. Igualmente los docentes que en verdad ahora si se han empoderado demasiado en ese proyecto, se les ve mucho empeño. En los padres de familia el

impacto es que cuando ellos escuchan, pues, alguna izada de bandera y los invitamos, corren por estar. En primaria, que es donde trabajo hay buen apoyo de padres."

EL D1IE3 dice: " (…) Hay ya más docentes que participan, que están pendientes de qué aportan, muchos buscan orientación de cómo aplicar los contenidos de la Cátedra; entonces hay un diálogo asertivo de todo lo que tiene que ver con la cátedra, es decir, no se ha quedado solamente en la típica asignatura de una hora, sino que se está trabajando fuertemente por buscar nuevas estrategias que aportan, entonces estamos en un compartir de saberes y experiencias de muchos docentes tanto de preescolar, primaria y secundaria.

El D2IE3 y E1IE3 coincide en decir "Como las actividades se programan con ellos (los estudiantes), entonces participan y hacen propuestas". El D1IE1 dice: también se invitan a otras personas a hacer su participación de manera voluntaria especialmente con las danzas y la música. El D2IE1 comenta: "En una ocasión trajimos a "Nemecio" que es un cantante palmirano afrocolombiano que tiene un tema muy interesante que gusta mucho aquí y se llama "la mina" que trata sobre el tema de la esclavitud (…)". En la IE3 el D1IE3 dice: en el desarrollo del proyecto "*Afro de mi corazón*" cada año abro un espacio donde invito a un historiador egresado que es nativo del barrio a dar conferencias sobre diferentes temas culturales, participa también la junta de comunidades negras del barrio, y otros invitados de diferentes instituciones educativas que cuentan sus experiencias con la cátedra en sus colegios. Igualmente otros docentes también gestionan la participación de instituciones como la casa de la cultura, algunas cantadoras, el Movimiento Cimarrón, el Concejo de la comunidad Negra, La fundación de género "Mujer Afropalmirana".

En la IE2 los DDIE2 y E3IE2 manifiestan que en algunas ocasiones invitan poetas, grupos (teatro, danza y música), personas que den charlas en el aula a los estudiantes (expertos en danzas).

Somos diferentes: Uno de los objetivos de la CEA, es que desde la escuela se debe *contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.* Al respecto se pudo evidenciar la construcción de saberes en cumplimiento de este propósito en las prácticas realizadas en el desarrollo de la CEA. El E1IE2 dice: "me han parecido muy significativas cuando se ha hecho la muestra de la afrocolombianidad en las exposiciones de feria que se hacen en el colegio, ósea en el coliseo de ferias, aquí en Palmira, porque, pues es una muestra de la ciencia, pero igual implementa la afrocolombianidad, entonces hay un stand solo para eso, y allí exponen varios estudiantes ya sea que pertenezcan o no a la comunidad afrocolombiana, muestran su cultura, su forma de convivir etc.; a veces enseñan hasta bailes, y empiezan a enseñar cómo hacen lo que ellos hacen".

En este sentido, El D1IE3 dice: "a mí me parece que lo más positivo es el fortalecimiento de las identidades, de que somos diferentes, pero que en esa diferencia podemos interactuar y convivir, eso para mí es lo fundamental (…) el estudiante se siente digno de quien es, de los aportes que hemos dado, sobre todo la visibilidad que hemos dado del proceso desde lo histórico hasta nuestros días, tiene claro de dónde viene, cuál es su origen y cómo sucedió todo ese proceso de mestizaje hasta nuestros días y cuál fue el papel fundamental de ellos en el proceso desde la trata trasatlántica, el periodo de la conquista, la colonia, la república, hasta nuestros días. Eso para nosotros es un logro grandísimo y es una evidencia significativa de que hemos hecho un gran trabajo (…) las experiencias más significativas para nosotros han sido los encuentros de

saberes y experiencias en torno a los afro, que se dan en los encuentros del proyecto de aula "*Afro de mi corazón*" (…) en este año del 21 de mayo, fue una integración de todas las sedes con sus trabajos en torno a lo afro y se otorgaron premios a los estudiantes que más fortalecían la cátedra en cada aula, desde transición hasta once; y no eran necesariamente afrodescendientes; hubo mucho afrodescendiente, pero también hubo mucho mestizo, -entre paréntesis- blanco que participó, y fueron merecedores de un premio porque están todo el tiempo fortaleciendo esa identidad".

Los E2IE2, E3IE2, E4IE2, MF1IE1, D1IE3, E1IE3, E4IE1, MF2IE1, E3IE3 y MF1IE3 coincide en decir que en este proceso una de las actividades con las que más se identifican o les gusta a los estudiantes son las que tienen que ver con la música y las danzas. En su orden le siguen el teatro, las degustaciones y los desfiles. El D2IE3 dice: otra cosa que contagia son los peinados y los cortes afro en niñas y niños, a menudo se ve que los mestizos los usan y también los ponen de moda.

El D1IE2 dice: los jóvenes prefieren las actividades donde tienen participación y construcción directa, como son las danzas. El DDIE2 comenta: también influye mucho los grupos del pacifico que hoy en día están a la moda y han sacado, han mostrado la cultura como algo importante, por ejemplo Choquibtown

Acorde a lo anterior y de acuerdo con Pérez (2013), la música, en la educación intercultural podría tomarse como un elemento de unión entre personas y culturas:

> Se trataría de explorar nuevos caminos desde otros enfoques metodológicos, por ejemplo, desde el paradigma de la identidad social. Con ello se puede llegar a favorecer mayores niveles de interculturalidad, no tanto por el valor que una u otra música pueda llegar a tener, sino por las

> interacciones que acarrean. Esto se podría hacer no sólo desde la diversidad de estilos y géneros musicales, sino también desde la composición, la improvisación, las diferentes técnicas de dirección de grupos musicales, las formas alternativas de notación musical. Estas y otras herramientas, pueden llegar a favorecer la creación de nuevas identidades en determinados colectivos, y por ende, llegar al desarrollo de la competencia intercultural. (p. 298)

***Abriendo puertas**:* Otro saber importante que se ha dado en este proceso de implementación de la CEA se corresponde con la autogestión que los docentes han tenido que desempeñar para el alcance de los objetivos de la cátedra. Aunque el decreto 1122 de 1998 en su artículo 5 establece:

> Corresponde a los Comités de Capacitación de Docentes Departamentales y Distritales, reglamentados mediante Decreto 709 de 1996, en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales, Distritales y Regionales de Comunidades Negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan adelantar de manera efectiva, el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos.

Según los relatos de los docentes, esta normativa no se ha cumplido, pues son los docentes, especialmente los etnoeducadores, los que por sus propios medios han tomado la iniciativa de autocapacitarse para dar cumplimiento en buena manera a los propósitos de la CEA; como es el de *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.*

Al respecto, el D1IE1 dice: “para el desarrollo de la cátedra hasta el momento, somos nosotros los que, con nuestro esfuerzo, sacamos para que viva, porque a nivel municipal, conocemos de la

secretaria de educación, cuando nos envían el emisario para que venga a observar cómo vamos en la cátedra de estudios porque ese es como un requisito para ellos, pero de resto que decir apoyarnos, no. En la IE2 el DDIE2 manifiesta que tuvieron apoyo del municipio inicialmente. El D1IE2 dice: ahora la secretaria de educación hace seguimiento de la implementación de la catedra, por cumplimiento de procesos.

Por su parte en la IE3 el docente D1IE3 expresa: “nosotros hemos tenido un gran apoyo a nivel nacional de "África en la escuela" hemos tenido también apoyo de Juan de Dios Mosquera, de "Cimarrón nacional" tuvimos apoyo de "Afroyumbo" en su momento, del centro de estudios afrocolombianos de Palmira (CEA) también nos han apoyado bastante, porque hemos sido un eco con ellos. Entonces si ha habido apoyo, pero siempre lo hemos buscado nosotros, es decir, nunca nos han ido a tocar la puerta o nos han dicho ustedes tal cosa, no, siempre hemos sido nosotros los que hemos buscado abrir esas puertas, ese apoyo, pero lo hemos encontrado; también gracias al apoyo de una de las docentes etnoeducadoras que ha sido el motor para nosotros y ha sido el ejemplo vivo del amor por sus raíces, ella ha sido pues la parte fundamental”

El D2IE3 dice “con el Movimiento Nacional Cimarrón, anualmente participamos en foros en Bogotá, donde nos daban material y nos enseñaban de la cátedra y sus avances con el líder Juan de Dios Mosquera. El acompañamiento se dio por gestión de nosotras mismas, siempre fuimos capacitadas por Cimarrón a través de seminarios, cursos, foros aquí y en otras instituciones como Santa Librada en Cali, fuimos capacitados todos los docentes de la institución”.

Los D2IE2 y D2IE3, manifiestan que los docentes también se auto capacitaron y elaboraron material de apoyo para el desarrollo de la cátedra afro. El DDIE1 dice: “es como una capacitación

interna de nosotros mismos dentro del área de sociales, los mismos compañeros daban a conocer todos los elementos de esta área, les sacamos copias, se presentaron videos y explicaciones”.

El D1IE3 dice: Se hizo el lanzamiento de la cartilla "Diáspora" en el año 2011-12 que es la cartilla que hice yo para niños, "entre las manos" que fue la primera cartilla que hice para niños de preescolar. Está el lanzamiento hace un año (2015) del proyecto "Afro de mi corazón primera temporada” y este año "Afro de mi corazón 2", son las actividades que hemos hecho pues, como sentidas, y las hemos dado a conocer a través del blog y de la web del colegio”.

El D2IE3 dice: “los docentes hemos construido y acumulado material, tenemos la biblioteca indígena, la biblioteca afrocolombiana, libros y material que hemos recolectado de los seminarios en los que hemos participado, los hemos traído y compartido para el desarrollo de la cátedra”.

9.3.4. Aprendizajes significativos.

Finalmente se pudo evidenciar que en el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se han logrado aprendizajes significativos en los estudiantes. Acorde con la definición de aprendizaje según Schunk (2012), la cual dice que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”, y que además añade Rivas (2008) “comporta des-aprender, sean las incorrectas concepciones o conocimientos implícitos anteriores, sean determinadas conductas o hábitos inapropiados previamente adquiridos, para lo que se requieren nuevas actividades y ayudas externas, en un proceso de des-aprendizaje y re-aprendizaje nuevo”; se encontró que en este sentido se han dado aprendizajes significativos en los estudiantes en torno a diferentes aspectos. A continuación se relacionan los más relevantes de acuerdo a la información obtenida.

El reconocimiento y rechazo de situaciones de exclusión o discriminación en el medio escolar y el respeto a la diversidad. En torno a estos aprendizajes significativos se remiten algunas de las versiones dadas por los diferentes miembros de las comunidades educativas, en las instituciones IE3 y IE1 los docentes y estudiantes D1IE3, D2IE3, E1IE3 y D1IE1 dicen: antes de la implementación de la cátedra había muchos problemas de convivencia y de socialización dentro de la comunidad educativa; el docente D1IE3 dice "siempre estaban el grupito de indios, el grupito de negros, el grupito de mestizos, el grupito de mulatos, los blanquitos. Había mucha discriminación y racismo". De acuerdo a la investigación realizada, se pudo conocer que luego de iniciarse la implementación de la cátedra, se han obtenido cambios en las comunidades educativas por los aprendizajes que se han ido gestando. Al respecto, el estudiante E1IE1 expresa: "una de las experiencias que me marca es ver como todas las personas se mezclan como si fueran lo mismo, como si pertenecieran a la misma etnia, es decir no hay como esa distinción, esa discriminación. Así mismo la madre de familia MF2IE1 manifiesta: "lo más significativo de la afrocolombianidad es que se integran todos los estudiantes sin importar la raza, sea del color negra o sea blanca han aprendido muchos valores, más que todo a respetarse, a ser tolerantes. Hay que resaltar algo que ya no se ve; que antes todo era discordia, había discriminación, ahora no, los mismos estudiantes han mejorado en la integración de ellos mismos y se han convertido prácticamente en una familia respetada.

Así mismo, se evidenció que el trabajo de los docentes en el desarrollo de estos aprendizajes a través de los contenidos de la Cátedra ha favorecido la permanencia escolar, al promover el respeto por la diversidad y la diferencia. En este sentido los docentes D1IE3 y D2IE3 manifiestan: "el padre de familia está viendo que hay un aula donde cabemos todos, entonces no

tiene la preocupación de que le trataron mal su niño, de que lo apedrearon por tal cosa, ese tipo de cosas no se ven, entonces hay permanencia de ese niño en el aula".

Desde lo *histórico* el aprendizaje también ha sido significativo, debido a que a partir de allí el estudiante tiene la oportunidad de reconocer su identidad y los aportes que los diferentes grupos han hecho en la construcción de la nación colombiana. Al respecto en la IE3 el docente D1IE3 comenta "el estudiante se siente digno de quien es, de los aportes que hemos dado, sobre todo la visibilidad que hemos dado del proceso desde lo histórico hasta nuestros días, tiene claro de dónde viene, cuál es su origen y como hubo todo ese proceso de mestizaje hasta nuestros días y cuál fue el papel fundamental de ellos en el proceso desde la trata trasatlántica, el periodo de la conquista, la colonia, la república, hasta nuestros días. Eso para nosotros es un logro grandísimo y es una evidencia significativa de que hemos hecho un gran trabajo".

Para promover el aprendizaje significativo en lo histórico, los docentes han recurrido a diferentes estrategias que incluye la participación de la familia y comunidad para motivar a los estudiantes. Al respecto el docente D2IE2 manifiesta: en el aula a nivel de diálogo los estudiantes no son muy expresivos, entonces el docente planea estrategias para contarles la historia, como las dramatizaciones, ellos se ven muy motivados, investigan, participan, vienen y cuentan lo que les dijeron en la casa; les gusta la parte vivencial a través de lo artístico porque pueden interactuar entre ellos; así interiorizan más los aprendizajes a los que el docente pretende que lleguen. Para ellos lo aburrido es cuando tienen que escribir y escribir.

Además de las temáticas desarrolladas en la asignatura en el aula y del día de la afrocolombianidad, en otras fechas y espacios también se exaltan los aportes históricos de los afrocolombianos a la construcción de nación. El D1IE3 dice: "En las izadas de bandera siempre

hay un punto afro teniendo en cuenta manifestaciones históricas o temas actuales". El D2IE3 añade: también Celebramos el mes de la herencia africana de Colombia, se celebra en todas las sedes y todas las jornadas, lo hacemos el mes de mayo con conferencias". Los D1IE3, D2IE2 y E1IE2 concuerdan en que otra forma de resaltar los aportes de la cultura afro ha sido la publicación de carteleras con información de personajes afro que han dejado huella a través de la historia, ya sea a nivel nacional o internacional. Así mismo, los D2IE2 y E1IE2 refieren que en el desarrollo de la cátedra afro se realizan actividades como la elaboración de instrumentos musicales que es algo que le llama mucho la atención a los estudiantes para conocer sobre la historia del pueblo afrocolombiano.

Específicamente en cuanto al *fortalecimiento de la identidad*, el docente D2IE3 dice: "El que cada persona se aprenda a respetar y a respetar al otro ha sido lo más importante (…) el cambio de actitud". En este sentido, El D1IE3 dice: "a mí me parece que lo más positivo es el fortalecimiento de las identidades, de que somos diferentes, pero que en esa diferencia podemos interactuar y convivir, eso para mí es lo fundamental (…)

Teniendo en cuenta lo anterior y las condiciones básicas planteadas por Ausubel para que un aprendizaje se considere significativo, que son:

- El material de aprendizaje, que debe ser potencialmente significativo; libros, clases, «software» educativos con significado lógico; relacionables de manera no arbitraria y no literal con una estructura cognitiva apropiada y relevante.

- El aprendiz, que debe presentar una predisposición para aprender. Es decir, que tenga en su estructura cognitiva ideas-ancla relevantes con las cuales se pueda relacionar ese material.

Se encontró que los docentes, especialmente los etnoeducadores y los de ciencias sociales han sido muy activos en la búsqueda de estrategias para que estas condiciones se cumplan, para que el estudiante construya su propio conocimiento apoyado en su contexto cultural, ampliando a la vez su zona de desarrollo próximo (ZDP). Esto se puede evidenciar a través del material pedagógico de apoyo que los mismos docentes han elaborado para el desarrollo de sus clases y proyectos, la autogestión para conseguir materiales y recursos y para autocapacitarse, la motivación que continuamente promueven en sus estudiantes para despertar el interés por estas temáticas –activando sus subsunsores- y las diferentes metodologías utilizadas tanto a nivel de aula como a nivel institucional para abordar las temáticas relativas a la afrocolombianidad y demás culturas. Así lo demuestran los relatos realizados por los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Referenciando algunos de los materiales elaborados, el docente D1IE3 dice: Se hizo el lanzamiento de la cartilla "Diáspora" en el año 2011-12 que es la cartilla que hice yo para niños, "entre las manos" que fue la primera cartilla que hice para niños de preescolar. Está el lanzamiento hace un año (2015) del proyecto "Afro de mi corazón primera temporada" y este año "Afro de mi corazón dos", son las actividades que hemos hecho pues, como sentidas, y las hemos dado a conocer a través del blog y de la web del colegio". El docente D2IE3 añade: "los docentes hemos construido y acumulado material, tenemos la biblioteca indígena, la biblioteca afrocolombiana, libros y material que hemos recolectado de los seminarios en los que hemos participado, los hemos traído y compartido para el desarrollo de la cátedra".

Haciendo énfasis en la percepción y motivación que se ha visto en los estudiantes frente a la propuesta de la Cátedra, en la IE3 el docente D1IE3 dice: "les parece diferente, quieren participar siempre en las actividades (…)". El docente D2IE3 y el estudiante E1IE3 manifiestan "Como las actividades se programan con ellos (los estudiantes), entonces participan y hacen propuestas".

Los estudiantes al respecto también hacen sus afirmaciones. El estudiantes E3IE3 dice: "(…) creo que la manera en que la implementan (la cátedra afro) en este colegio, es lo que me gusta, la parte práctica, la parte que se puede ver, la demostración de lo que realmente es". El E1IE3: "a la mayoría si nos interesa el tema de la cátedra (...)" el E3IE3: "siempre hemos considerado a las personas afrocolombianas con mucho sabor, entonces siempre hay alegría en esas cosas que hacemos y se aprende mucho". E1IE2: "Pues nunca faltan los que les da igual, ni siquiera participan, pero, muchos de los jóvenes si participamos porque pues igual es otra forma de aprender sobre las otras culturas, como la afrocolombiana". E1IE1: "las actividades de la CEA nos permite dar otro enfoque a lo que son los afrocolombianos en nuestro país", E2IE1: "muchas veces empezamos a hacer varias preguntas y de allí aprendemos".

Para los estudiantes resulta motivante también el hecho que los docentes se apropien de estas actividades. El estudiante E1IE3 refiere: "Me ha llenado de más seguridad, el hecho que los profesores tengan la participación en esos actos, ellos son el modelo a seguir. El E2IE3 dice: "Dependiendo de la forma como dan la clase (los docentes) eso impacta y hacen que se aprenda más los contenidos, especialmente los históricos (con dramatismo)". El E2IE1 manifiesta "me parece muy interesante adquirir conocimientos de algo que yo verdaderamente no tenía nada de conocimiento".

Por su parte una madre de familia MF1IE2 comenta "Por lo que he escuchado de mi hijo y de otros compañeros, les interesa porque participan sin esperar incluso una nota. Sería bueno no dejarlo caer no dejarlo morir, es decir, que sigan cada año haciendo éstas actividades".

Entre las metodologías utilizadas por los docentes se pudo evidenciar que el desarrollo de las temáticas de la cátedra afro se da tanto en el aula como fuera de ella, ya sea a través de

actividades artísticas, encuentros, foros y conferencias con diferentes organizaciones y personajes locales para complementar y motivar su aprendizaje. También se pudo constatar que muchas veces las actividades de la cátedra están enmarcadas dentro de un proyecto pedagógico que aborda temáticas específicas por año.

Soportando lo anterior, el D2IE1 comenta: "En una ocasión trajimos a "Nemecio" que es un cantante palmirano afrocolombiano que tiene un tema muy interesante que gusta mucho aquí y se llama "la mina" que trata sobre el tema de la esclavitud (…)". En la IE3 el D1IE3 dice: en el desarrollo del proyecto "Afro de mi corazón" cada año abro un espacio donde invito a un historiador egresado que es nativo del barrio a dar conferencias sobre diferentes temas culturales, participa también la junta de comunidades negras del barrio, y otros invitados de diferentes instituciones educativas que cuentan sus experiencias con la cátedra en sus colegios. Igualmente otros docentes también gestionan la participación de instituciones como la casa de la cultura, algunas cantadoras, el Movimiento Cimarrón, el Concejo de la comunidad Negra, La fundación de género "Mujer Afropalmirana". En la IE2 los DDIE2 y E3IE2 manifiestan que en algunas ocasiones invitan poetas, grupos (teatro, danza y música), personas que den charlas en el aula a los estudiantes (expertos en danzas).

Cabe resaltar que también de acuerdo a la edad de los estudiantes los docentes desarrollan diferentes propuestas que los motivan. Tal es el caso de la enseñanza de la diversidad a través de cuentos, como lo afirma el estudiante E2IE3 "a través del proyecto "pequeñas palabras", que son cuentos que el profesor mismo se inventa, está inmersa la cultura afrocolombiana, yo diría que a todos les gusta, se resalta la no discriminación a los miembros de las comunidades o diferentes etnias. Estos talleres así, interactivos, para que uno lo haga, son muy divertidos".

Adicionalmente el docente D1IE3 relata: "(…) la cátedra, es decir, no se ha quedado solamente en la típica asignatura de una hora, sino que se está trabajando fuertemente por buscar nuevas estrategias que aportan, entonces estamos en un compartir de saberes y experiencias de muchos docentes tanto de preescolar, primaria y secundaria. (…) las experiencias más significativas para nosotros han sido los encuentros de saberes y experiencias en torno a lo afro, que se dan en los encuentros del proyecto de aula "Afro de mi corazón". El encuentro significativo que hemos tenido por lo menos en este año (2016) del 21 de mayo, fue una integración de todas las sedes con sus trabajos en torno a lo afro y se otorgaron premios a los estudiantes que más fortalecían la cátedra y la identidad afro en cada aula, desde transición hasta once; y no eran necesariamente afrodescendientes (…)".

En virtud del desarrollo de la Cátedra, el aprendizaje de sus contenidos se ha extendido también hacia los padres de familia, quienes en su proceso de acompañamiento a los estudiantes van corrigiendo ciertas actitudes discriminatorias que fortalecían desde el núcleo familiar. Esto se evidencia en la versión dada en la IE2 por el D2IE2, quien dice: "Los padres de familia son muy receptivos, ellos están aprendiendo con los niños. A medida que uno va trabajando con ellos las diferentes temáticas pues ellos se van empapando, entonces se ha visto como un cambio en su forma de pensar, ya que cuando el estudiante no tiene buen trato con los compañeros es porque eso lo ha visto o lo ha escuchado en la casa, entonces a raíz de que por ejemplo ya no diga negro sino afrocolombiano, entonces hay mamás que entonces dicen: profe, ellos nos enseñan, mira que ya no decimos así entonces es como un aprendizaje no solamente para los niños, sino para los papás también".

10. Conclusiones

Después de realizado el proceso de investigación en lo que ha sido la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en las tres instituciones educativas desde el año 2008 al 2016, se puede concluir:

1. En las tres instituciones educativas se ha logrado en gran parte los objetivos de la cátedra. Desde sus inicios en el año 2008 los etnoeducadores y demás docentes del área de sociales han promovido a nivel institucional una apropiación por estas temáticas a pesar de diversos obstáculos que han tenido que afrontar. En este proceso ha sido necesario socializar con todos los docentes los propósitos de la Cátedra afro e incluso material de apoyo para fortalecer su desarrollo y compromiso para el cumplimiento de sus objetivos. Como resultado se ha tenido cada año más empoderamiento dentro de las instituciones en este proceso, se ha visto reflejado en un mejor clima institucional de respeto por la diversidad entre todos los miembros de las comunidades educativas.
2. Aunque no se ha tenido un apoyo fuerte de las entidades gubernamentales para la implementación de la cátedra afro, el compromiso por parte de los docentes y la motivación que han emprendido en sus estudiantes ha permitido el alcance de aprendizajes significativos acordes con los objetivos de la catedra; como son los de visibilizar los aportes del pueblo afrocolombiano a la construcción de nación, el reconocimiento y respeto por la diversidad proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios desde el espacio escolar, el fortalecimiento de la identidad y autorreconocimiento en los estudiantes.
3. También han surgido diversos saberes a nivel de las comunidades educativas en el proceso de implementación de la Cátedra, han sido el resultado de la búsqueda de

soluciones a las dificultades presentadas en el transcurso de su desarrollo. Igualmente se han constituido en la base para el fortalecimiento del proceso al integrar diversos actores que aportan para el logro de sus objetivos.

4. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos sigue representando un espacio y una herramienta útil para el desarrollo de la interculturalidad desde el campo educativo, pues no se puede desconocer el carácter multicultural de nuestras aulas y comunidades, especialmente en el sector urbano. Esto va acorde con la afirmación de Caicedo (2011), quien considera que la Cátedra afro es un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural. Es de gran importancia la experiencia que se ha tenido en este periodo de tiempo, que puede tomarse como punto de referencia para futuras propuestas.
5. La metodología utilizada en la IE3 donde se trabaja por proyecto de aula y con la misma intensidad el reconocimiento de los aportes y valores de los grupos indígenas y los afrocolombianos sería un buen punto de partida para enriquecer el componente de la interculturalidad desde la cátedra afro. Se corresponde con lo que el ecuatoriano Juan García ha denominado el enfoque *casa adentro* y *casa afuera*. Primero se direccionan los aprendizajes en el conocimiento de cada grupo étnico para luego facilitar el autorreconocimiento por parte de los estudiantes acerca de sus orígenes y desde allí promover la interculturalidad.
6. Uno de los objetivos de la Cátedra Afro que se observó menos desarrollado es el de 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. Sería importante como punto a seguir enfocarse en el fortalecimiento de este

objetivo de la cátedra, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica que supone a su vez la promoción del sujeto crítico capaz de leer la realidad social, de proponer y ejecutar acciones para transformarla.

9. Recomendaciones

Después de socializar los resultados obtenidos en la presente investigación con miembros de las tres comunidades educativas participante, surgió en conjunto la siguiente propuesta, en aras de continuar fortaleciendo este proceso en la ciudad de Palmira. Considerando que uno de los objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo, y que además como lo señalan Castillo et al (2014) se trata de una política curricular que, a pesar de no tener todo el impulso del caso por parte de Ministerio de Educación, es única en su género en el continente latinoamericano y sus postulados pueden considerarse como un enfoque verdaderamente intercultural.

Las recomendaciones consideradas por los miembros de las comunidades educativas son:

1. Realizar un primer encuentro de experiencias y saberes en cuanto al desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Se debe contar con la participación de los diferentes sectores, para identificar los contextos actuales del municipio y diagnosticar sus problemáticas en lo referente al sector educativo.
2. Proyectar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la perspectiva intercultural, que encierre la diversidad de grupos sociales que existen en el país, no principalmente los afrocolombianos. Lo anterior también se relaciona con lo planteado por Artunduaga (1997) quien plantea que “la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para

los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente".

3. Determinar un plan de trabajo conjunto, enmarcado desde la política de calidad educativa del municipio, estableciendo previamente qué tipo de ciudadano es el que se quiere promover. Entendiendo que la educación debe ser un propósito colectivo, de ciudad y de sociedad.
4. Implementar los acuerdos establecidos con apropiación por todos los miembros de las comunidades educativas.
5. Evaluar el proceso en forma periódica y colectiva con la participación de los diferentes actores de la sociedad.

11. Bibliografía.

Aguado, T. (2016). Una mirada intercultural a la convivencia: Educación Intercultural para la equidad y la justicia social. Convives. 14, p. 5-12

Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L., Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Revista de Estudios Sociales 27, p. 94-105.

Artunduaga, A. (1997), "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". Revista Iberoamericana de Educación. 13, p. 35-45

Beech, J., Larrondo, M. (2013). Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11), p. 335-351.

Bruner, J & Haste, H, (1990) "La elaboración del sentido. La elaboración del mundo por el niño. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

Brinckmann, E., Cebrián, A. (2012). Interculturalidad y geografía: un debate abierto. Nimbus, 29-30, p. 81-91

Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. Revista Pedagogía y Saberes. 34, p. 9 – 21.

Canto, J. L., Mota, A., Nangusè, J. (1994). "El niño: Desarrollo y proceso de construcción de conocimiento" Antología básica. Organización Veromart. México

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, 20 (52), p. 15-26.

Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: El caso colombiano. Colección libros FLAPE 22.

Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: De la iglesia-docente a las educaciones étnicas. Nómadas, 33, p. 109-127

Castillo, E., García, J., Caicedo, J. (2014). La etnoeducación afrocolombiana. Aportes para una memoria del camino recorrido. En: Congreso Pedagógico Afrocolombiano. Tumaco, Colombia.

Córdoba, E., Velasco, C. (2012). Raíces profundas de mangle. Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica, contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducativa dentro del marco de sus fines y principios. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.

Diccionario de la Real Academia Española –DRAE- (2016). Recuperado de www.rae.com

Ferrao, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y Tensiones actuales. Estudios Pedagógicos. 36 (2), p. 343-352.

García, J. L. (2006). Teorías del aprendizaje. Página Web: http://www.jlgcue.es/aprendizaje.htm

Gil, I. (2.012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. Revista de Educación, 358, p. 85-110.

Hernández, J. A. (2011). La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo. (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante. España. Recuperado el día 20 de Noviembre de 2016 de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Jose%20HBravo.pdf

Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C., Lago de Vergara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de indias, Colombia. Revista historia de la educación latinoamericana, 14 (18), pp. 53 -74.

Londoño, C. A. (2008). Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 10, p. 73-96.

López, A., Lozano, J. (2011). La Negra Pascuala y Nelson Mandela por los colegios de Caldas. Novum. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas. 1 (2), p. 141-152.

López, L.E. (2000). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado el 27 de diciembre de 2016 de: http://www.red-ler.org/cuestion_latinoamericana.pdf

_____ (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En: Prats, E. (coord.), Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Barcelona: Octaedro-OEI (pp. 13-44).

_____ (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Bolivia. Plural editores.

López, L. E., Wolfgang, K. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. Documento de trabajo, Ministerio de Educación de Perú. Recuperado el 20 de enero de 2017 de: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf

López, D., Molineros, M., Valencia, D. (2.011) Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia.

Manterola, M (1998). Psicología educativa: conexiones con la sala de clases. Universidad Católica de Blas Cañas, Serie Material de apoyo a la docencia No 5. Santiago, Chile. Recuperado el 3 de Diciembre de 2016 de: http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH01d1.dir/Psicologia%20educativa.pdf

Martorell, J.L., Prieto, J.L. (2002). UNED Curso de Acceso - Introducción a la Psicología. Resumen del Manual de Fundamentos de la Psicología. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Colección de psicología. Recuperado el 6 de diciembre de 2016 de: http://www.e-torredebabel.com/Uned-Parla/Asignaturas/IntroduccionPsicologia/ResumenManual-Capitulo14.htm el 18/03/2011

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1994). Ley 115

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1995). Decreto 804.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (1998). Decreto 1122.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2001). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2004). Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Serie guías, 6. pp. 32

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. Revista Qurriculum, 25, pp. 29-56.

Moya, J. (1997). Teorías cognoscitivas del aprendizaje. Universidad de Blas Cañas. Material de Apoyo a la Docencia No 3. Santiago, Chile. Recuperado el 28 de Noviembre de 2016 de: http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH0157/baba2411.dir/Teorias%20cognoscitivas.pdf

Palacios, E., Hurtado, O., Benítez, M. (2010). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. Revista Sociedad y Economía. 18, pp. 37-57.

Pérez, P. M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. Revista Tiempo de Educar, 5 (10). pp. 39-76.

Pérez, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación. 24 (2), p. 287-301

Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. Revista Educación. 17 (3), p. 537-553.

Príncipe, A. (2004). Importancia de la Psicología Educativa en la Formación del profesional en educación. Revista de investigación educativa. Año 8 (14), p. 77-79

República de Colombia (1993). Ley 70

Rincón, J., Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. Revista de Educación, 353, p. 415-44.

Rivas, M. (2008). Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Documento de Trabajo No. 19. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016 de: http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf

Rodríguez, M. L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. Of the First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.

_____ (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3 (1), pp. 29-50. Recuperado el 14 de Noviembre de 2016 de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Rojas, A. (Coord.) (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos, aportes para maestros. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas, A., Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación?. Revista educación y pedagogía. 19(48), p. 11-24.

Rojas, A. (2011). Estudio sobre Educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia. En UNESCO (Coord.) Rutas de Interculturalidad Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, Experiencias y propuestas. (págs. 75-201) Quito: UNESCO

Ruiz, A., Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Indivisa, Bol. Estud. Invest, 14, p. 6-29.

Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. (6ª.ed). México. Pearson.

Tubino, F. (2005). La Praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. Cuadernos interculturales, Año 3 (5), p. 83-96

_____ (2005a). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero de 2005. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/ lima-ponen-02.html

_____ (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Recuperado el 20 de Enero de 2017 de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf

UNESCO (2006). Directrices de la Unesco sobre educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad. Paris, Francia. Recuperado el día 10 de noviembre 2016 en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf

UNESCO (2008). Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. En Unesco (Ed). Primera parte: Marco conceptual y breve panorama de políticas educativas de atención a la diversidad. (p 15-38). Santiago, Chile.

Vergara, I. A. (2011). Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las

instituciones educativas de la ciudad de Pereira. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y de-colonialidad. Signo y pensamiento, 46 (24), p. 39-50.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf

Walsh, C (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". CEDET, Lima, Perú. Recuperado de: https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf.