



LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS DESDE LOS CURRÍCULOS DE CIENCIAS SOCIALES EN
LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE BOGOTÁ. ANÁLISIS DE CASO DURANTE EL CONTEXTO DE PANDEMIA
POR COVID-19

Carolina Yopasa Calderón

Tesis de grado para optar al título de
Maestría en Educación

Director:

Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá

2023

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por la culminación de este proyecto, ya que creo que era su plan en mi vida y la consecuencia de tantas bendiciones que me ha brindado.

Del mismo modo, agradezco a mi tutor Jorge Jairo Posada Escobar, de la Maestría en Educación, ya que contribuyo con su vasto conocimiento a la culminación de este trabajo, sin dejar a un lado su calidad humana y la confianza que me manifestó para que continuara en los momentos arduos que presentó la realización de este proyecto.

Agradezco también a la Universidad Pedagógica Nacional, por admitirme como estudiante y por brindarme la posibilidad de abrir mi mundo, de enriquecer mis conocimientos de la mano de maestros tan preparados.

No puedo dejar de agradecer a la secretaria de Educación del Distrito, por aceptarme en la convocatoria para realizar estudios posgraduales dirigido a grupos étnicos 2019-2 y que a través de la subsecretaría de calidad y pertinencia y la dirección de formación de docentes e innovaciones pedagógicas me permitió estudiar la Maestría en Educación y así ampliar mi formación académica, esto sin dejar a un lado que me dio la oportunidad de trabajar en lo que amo.

Por último, agradezco a mi familia y amigos que de alguna manera colaboraron en la realización y culminación de este proyecto de investigación.

Dedicatoria

Con alegría y amor le dedico el resultado de este trabajo a toda mi familia. Especialmente a mi hija Gabriela que ha sido mi principal motivo de vida, la que me ha apoyado y ha contenido los momentos difíciles del desarrollo de esta investigación. Su alegría, inocencia y bondad me enorgullece, me impulsan y me dan valor. Gracias por hacerme mamá, hacerme una mejor persona y ante todo una mujer más fuerte.

A mis padres que me han enseñado a ser una persona de buen corazón, a hacer el bien siempre. Mis padres me enseñaron que la esperanza nunca se pierde. Mis valores, principios y dignidad son gracias a su ejemplo, a su actuar en el día a día

También quiero dedicar este trabajo a mis amigos y amigas que siempre me incentivaron a seguir luchando y por su confianza en mí y en la culminación de este sueño. Gracias por compartir su conocimiento y por sus palabras, que me animaron a continuar en los momentos difíciles en los que pensé en desistir, me animaron a retomar el camino y seguir esforzándome, esas palabras hoy dan fruto. Soy privilegiada al conocer el significado verdadero de la amistad.

Por último, quiero dedicar este logro al Cabildo Indígena Muisca de Suba y su apoyo para que los descendientes indígenas tengamos la oportunidad de continuar formándonos y así contar con la Educación como una herramienta para la lucha de nuestros derechos y la reivindicación de nuestra comunidad.

Resumen

El objetivo de este trabajo de grado es comprender cuáles de los aspectos clave que conforman la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) lograron ser expuestos efectivamente en los currículos de Ciencias Sociales de primaria en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo (ALLC). Además, se hace hincapié en cómo fueron implementados los mismos durante la coyuntura de pandemia por COVID-19 en dicha institución. Por ello, este trabajo de grado se pregunta: ¿qué aspectos clave de la CEA han sido expuestos de manera efectiva en los currículos de Ciencias Sociales de primaria en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo, y cómo fueron implementados durante la coyuntura de pandemia por COVID-19? Para responder a ello se utilizó la metodología del estudio de caso interpretativo, este enfoque permitió analizar la realidad educativa en la que se inscribe el presente trabajo de investigación, por ello este escrito no se limita a relatar lo observado; su propósito fue adentrarse en una comprensión más profunda del caso, trascendiendo una simple descripción. La observación directa, la entrevista y la revisión documental fueron las técnicas más utilizadas para recolectar la información en este proceso de investigación. Se concluye que durante la coyuntura del COVID-19, los elementos clave de la CEA presentados en la IE ALLC se encontraron en una fase intermedia de implementación. Este punto intermedio implica que aún es necesario trabajar más en la completa integración de las dimensiones de la CEA. A pesar de los claros objetivos de reconstrucción, resignificación y promoción de la memoria afrocolombiana en el plan de estudios y en las guías educativas, es necesario un esfuerzo adicional para que estas ideas permeen no solo desde las Ciencias Sociales, sino en todo el currículum. Estar en una etapa intermedia significa estar en un punto medio del proceso. Se encuentra entre una etapa inicial que todavía no valora suficientemente los conocimientos y cosmovisiones afrodescendientes, y una etapa avanzada en la que la institución educativa se consolida como un espacio central para el encuentro de diversas culturas. Navegar en este nivel conlleva un desafío significativo, ya que implica evitar retroceder en los avances logrados y estar al borde de un progreso significativo en este contexto educativo específico.

Palabras claves: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Pandemia, Interculturalidad, Ciencias Sociales, Currículo, Estudio De Caso, Institución Educativa Distrital

Abstract

The objective of this degree work is to understand which of the key aspects that make up the Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) were effectively exposed in the Social Sciences curriculum of primary school at the Institución Educativa Alberto Lleras Camargo (ALLC). In addition, emphasis is placed on how they were implemented during the COVID-19 pandemic in that institution. Therefore, this study asks: what key aspects of CEA have been effectively exposed in the primary Social Sciences curricula at the Institución Educativa Alberto Lleras Camargo, and how were they implemented during the COVID-19 pandemic? To answer this question, the methodology of the interpretative case study was used; this approach made it possible to analyze the educational reality in which the present research work is inscribed; therefore, this paper does not limit itself to narrating what was observed; its purpose was to enter into a deeper understanding of the case, transcending a simple description. Direct observation, interview, and documentary review were the techniques most used to collect information in this research process. It is concluded that during the COVID-19 juncture, the key elements of the CEA presented in the EI ALLC were at an intermediate stage of implementation. This intermediate point implies that more work still needs to be done to fully integrate the dimensions of the CEA. Despite the clear objectives of reconstruction, resignification, and promotion of Afro-Colombian memory in the curriculum and educational guides, an additional effort is needed so that these ideas permeate not only from the Social Sciences but throughout the curriculum. Being in an intermediate stage means being in the middle of the process. It is between an initial stage that still does not sufficiently value Afro-descendant knowledge and cosmovisions, and an advanced stage in which the educational institution is consolidated as a central space for the encounter of diverse cultures. Navigating at this level entails a significant challenge, as it implies avoiding going backward in the progress achieved and being on the verge of significant progress in this specific educational context.

Keywords: Afro-Colombian Studies, Pandemic, Interculturality, Social Sciences, Curriculum, Case Study, District Educational Institution.

Índice

Índice de tablas	8
Índice de gráficas	8
Capítulo 1. Problema de investigación	9
1.1 Pregunta de investigación.....	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo general	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 Justificación.....	15
1.4 Antecedentes	16
Capítulo 2. El legado colonial y la diversidad cultural en el marco teórico de la interculturalidad: Reflexiones sobre su complejidad en el contexto educativo	23
2.1 Relaciones de poder en la colonialidad: Jerarquías del ser y dominación de saber	28
2.2 Perspectivas y tensiones en torno a la interculturalidad.....	34
2.2.1 Comprensión y orígenes de la perspectiva intercultural en América Latina.....	34
2.3 Perspectivas de la interculturalidad presentes en el campo educativo latinoamericano	37
2.4 Comprensiones sobre la diversidad cultural en el contexto educativo.....	41
2.5 La escuela como lugar de la diversidad: los desafíos de la interculturalidad	45
Capítulo 3. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: historia de luchas y políticas por la transformación del currículo escolar oficial	52
3.1 El Camino Hacia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	54
3.2 Luchas y resistencias en los orígenes de la CEA	55
3.3 Trayectoria jurídica de la CEA el Sistema Educativo Colombiano	58
3.4 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta curricular	63
3.5 La CEA en Bogotá	68
Capítulo 4. Metodología	72

4.1 Enfoque de la investigación.....	72
4.2 El método de la investigación.....	74
4.3 Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	76
4.4 Fases de la investigación.....	79
4.5 Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED.....	81
Capítulo 5. Analisis de resultados.....	84
5.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo.....	85
5.2 Virtualidad y CEA en la IE Alberto Lleras Camargo.....	102
5.3 La CEA en el currículo de la IE del Colegio Alberto Lleras Camargo grado cuarto y quinto.....	110
Conclusiones generales.....	119
Bibliografía.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexos.....	141
Anexo 1.....	141
Anexo 2.....	145
Anexo 3.....	148
Anexo 4.....	152
Anexo 5.....	156
Anexo 6.....	157
Anexo 7.....	158

Índice de tablas

Tabla 1	69
Tabla 2	78
Tabla 3	83
Tabla 4	90
Tabla 5	112
Tabla 6	115

Índice de gráficas

Gráfica 1.....	33
Gráfica 2.....	49
Gráfica 3.....	82
Gráfica 4.....	87
Gráfica 5.....	92
Gráfica 6.....	96
Gráfica 7.....	99
Gráfica 8.....	101

Capítulo 1. Problema de investigación

Los nuevos escenarios auspiciados por la Constitución Política de 1991 permitieron entender la diversidad étnica y cultural como un fenómeno clave para visibilizar las múltiples realidades que atraviesan a Colombia y cómo estas fundamentan en gran medida los procesos sociales, económicos y políticos sobre los que se sostienen las dinámicas del país. Mientras la Constitución de 1886 propugnaba por una nación homogénea que se sustentaba en la idea de una sola lengua, de una sola raza, de una sola religión y de una sola historia compartida, la de finales del siglo XX amplió las posibilidades y estipuló que las diferencias no eran errores a solucionar en Colombia mediante: a. que la nación colombiana es producto de la diversidad étnica y cultural; b. que las lenguas y los dialectos de las sociedades indígenas y afrodescendientes no son sólo proyectos de unificación social, cultural y política, sino expresiones válidas que necesitaban ser legitimadas desde diferentes espacios, instituciones y prácticas colectivas (Constitución Política de Colombia [Const], 1991).

En ese contexto nació la propuesta de estudios etnoeducativos, sustentada en el Decreto 804 de 1995 y el 1122 de 1998 –Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país–. Estos decretos, junto con la nueva Constitución, exponían varios puntos esenciales para entender la etnoeducación: tienen carácter oficial y que son de obligatoria enseñanza en las escuelas de sus territorios, desde el bilingüismo; c. que la diversidad cultural, étnica y lingüística necesita ser estudiada, investigada y divulgada permanentemente en los territorios donde se asientan comunidades afrodescendientes e indígenas y en todo el país; d. que debe garantizarse el desarrollo libre de la identidad étnica y cultural de todas las personas que habitan el territorio nacional; y e.

que se deben proteger a las comunidades étnicas, desde lo legal y lo cultural (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Si bien la etnoeducación es un proyecto muy amplio que ha involucrado diferentes corrientes de pensamiento y que ha tenido en cuenta fórmulas y estrategias como dar mayor importancia a las experiencias de vida, comprender los procesos de exclusión y discriminación de comunidades en el país y reconocer saberes que estas mismas comunidades han mantenido y con los cuales han construido sus fundamentos colectivos, su institucionalización en el sistema educativo colombiano significó, precisamente, otorgarle unas características definitorias y distintivas para que pudiera incluirse dentro de los planes de estudio y los currículos de las escuelas, tanto en los territorios donde las sociedades indígenas y afrodescendientes son mayoría, como en aquellos donde es necesario un reconocimiento de las poblaciones que no hacen parte de ellas. De ahí nació la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual se sustenta en la etnoeducación como propuesta pedagógica. Como apunta Rojas (2008), entre los principales objetivos de la CEA se encuentran:

- 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 (pp. 30-31).

Es por esto por lo que la CEA no fue concebida como una asignatura a incluir en los planes de estudio de manera separada, como ocurre con la biología, las ciencias sociales o la educación física. Por el contrario, es una propuesta que busca ser transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través de la configuración de ocho *dimensiones* de trabajo pedagógico, a saber: político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, neohistórica, espiritual, investigativa e internacional. La CEA, en esa medida, atraviesa diferentes áreas del conocimiento y busca concretar procesos de apropiación de saberes que reinterpreten las maneras de entender la educación disciplinar dividida en tópicos, tal como se ha hecho desde la institucionalización de la escuela en Colombia durante el siglo XIX. Un reto que, sin embargo, supone generar miradas alternativas sobre la escuela como institución y de la enseñanza como proceso (Rojas, 2008). Es decir, ¿qué implicaciones tiene introducir en la escuela y sus dinámicas formativas una propuesta como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuando los planes de estudio y los currículos han estado diseñados e implementados para que las disciplinas y los conocimientos sean entendidos, impartidos y reconocidos de manera individual, separada y especializado?, ¿cómo compaginar ambas proyecciones en un mismo espacio, como el aula de clase?

Responder a estas preguntas supone abrir dos frentes: por una parte, adentrarse en las posibilidades que tiene la CEA con respecto a nuevas maneras de entender la formación escolar y dar paso a nuevos agentes, a nuevas interpretaciones, a nuevas posturas políticas y a nuevas maneras de enseñar y aprender; y, por otra parte, significa observar los alcances que esta propuesta ha tenido en el sistema educativo colombiano y cuáles han sido sus caminos para implementar exitosamente la CEA, porque, como ya fue dicho, su presencia ha desestabilizado varios de los principios de la educación escolar colombiana. Como afirma Caicedo (2011), la CEA ha buscado el fortalecimiento de las subjetividades étnicas y, al mismo tiempo, la *afrocolombianización* de los currículos escolares, lo cual ha conducido a preguntarse si algunas formas sociales de las comunidades y poblaciones afro han tendido a institucionalizarse y, por lo tanto, a especializarse dentro de la escuela. En otras palabras, cabría cuestionarse si la CEA ha llevado a que los currículos adquieran nuevas formas o si, por el contrario, lo que ha ocurrido es una introducción de aspectos que se consideran como parte de la ‘cultura afro’ en unos currículos, que se han mantenido inamovibles en su esencia y en sus objetivos formativos.

Por ello, se hace necesario no solo entender las dificultades que ha tenido la implementación de la CEA, sino también las apuestas que han generado resultados positivos, porque desde ahí es posible comprender mejor si el currículo, en efecto, ha tenido cambios relevantes en la manera de entender la educación y en las formas de concebirse a sí mismo. Este es un trabajo que, sin embargo, no se ha llevado a cabo hasta el momento, en la medida en que la crítica se ha concentrado en lo que ha hecho falta, en las debilidades y en las imposibilidades que la CEA ha tenido en su paso por la escuela. Y si a esto se le añaden otras coyunturas como lo ocurrido durante los años 2020 y 2021, en el que, por causa de la pandemia por COVID-19, los estudiantes tuvieron que dejar las escuelas y tomar clases ya fuera a distancia o virtualmente,

entender la CEA desde estos nuevos espacios supone más retos aún. Así, por ejemplo, ¿es posible hacer el tránsito temático y curricular de un proyecto como la CEA, que fue concebido para realizarlo presencialmente, a formas de trabajo pedagógico virtuales?, ¿qué estrategias se siguieron durante los periodos en los que la COVID-19 impidió el acceso a las escuelas para llevarlo a cabo?, ¿pudieron mantenerse los logros alcanzados con respecto a sus objetivos y alcances?

En definitiva, es necesario adentrarse en comprender los logros que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) ha obtenido en la escuela desde su implementación en las instituciones educativas de Colombia y, al mismo tiempo, reconocer las posibilidades que la CEA misma tiene para adaptarse o no a nuevos espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje como los virtuales, los cuales se han ido posicionando en los últimos años y que se vislumbran indispensables para ciertos espacios y comunidades, aunque con dificultades notorias en el sistema educativo colombiano, en el que, durante la coyuntura tenida en cuenta aquí, muchos estudiantes no pudieron acceder a internet por la falta de dispositivos o de conectividad, lo cual condujo a fuertes rezagos en los procesos formativos, que muchos docentes intentaron paliar mediante la creación de guías en papel con contenidos que buscaran suplir los temas necesarios para seguir las lógicas curriculares.

Lo que queda, pues, es determinar las capacidades, los alcances y las determinaciones que hacen de la CEA una propuesta práctica, efectiva y necesaria para la educación en el país, tal como sus objetivos iniciales lo plantearon y que la hicieron un referente para la visibilización y la legitimación de individuos, comunidades y sociedades que hacen parte de la diversidad cultural y étnica que conforman a Colombia como Estado, como nación y como territorio colectivo.

1.1 Pregunta de investigación

A partir del problema de investigación formulado, se plantea la siguiente pregunta de investigación, que ha direccionado el desarrollo de este proyecto de grado, a saber: ¿qué aspectos clave de la conformación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han sido expuestos de manera efectiva en los currículos de ciencias sociales de primaria en las escuelas públicas de Bogotá, específicamente en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo, y cómo fueron implementados durante la coyuntura de pandemia por COVID-19?

1.2 Objetivos

A partir del problema de investigación formulado, se plantean los siguientes objetivos, que han direccionado el desarrollo de la investigación:

1.2.1 Objetivo general

Comprender cuáles aspectos clave que conforman la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) han sido expuestos de manera efectiva en los currículos de ciencias sociales de primaria en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Bogotá y cómo fueron implementados durante la coyuntura de pandemia por COVID-19 en dicha institución.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar las características de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos del currículo de ciencias sociales en primaria en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Bogotá.

- Comparar los ejes temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos presentes en el currículo de ciencias sociales de primaria con los lineamientos estipulados en la legislación colombiana para la CEA.
- Examinar las estrategias seguidas por la Institución Educativa Educativa Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Bogotá para la implementación de la CEA durante el periodo de pandemia por COVID-19.

1.3 Justificación

Comprender los aspectos de la CEA que han sido retratados de manera exitosa en los currículos de una institución educativa tiene varios alcances importantes: por un lado permite reconocer los avances que la educación colombiana ha tenido en un proyecto en aras de fortalecerse desde finales del siglo XX; que, por lo demás, es necesario para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país; también, porque ayuda a generar otras miradas sobre la escuela y su capacidad de articular propuestas de forma efectiva, a pesar de las dificultades de diferentes índoles que permanecen en los procesos formativos escolares; asimismo, porque abre el espectro para reconocer en donde es necesario poner más esfuerzos para realizar mejoras, teniendo en cuenta los avances realizados como ejemplos y como principios a fortalecer; y, por último, porque da un viraje sobre las maneras de entender las políticas públicas y su aplicación en la escuela. En otras palabras, concentrarse en lo positivo y en los adelantos, y no en las dificultades y los faltantes, contribuye a forjar otra perspectiva sobre los logros de la escuela colombiana en un asunto tan fundamental para su desarrollo como institución estatal.

Además, que este proceso se estudie a la luz de una coyuntura como la ocurrida por la pandemia por la COVID-19 durante los años 2020 y 2021 posee la ventaja de introducir la investigación en un panorama que, en primer lugar, ha sido único en cuanto a sus condiciones

sociales, políticas y educativas. En segundo lugar, que ha generado miradas diferenciadas sobre la escuela misma y sobre sus alcances como institución.

Entonces, preguntarse por la CEA en medio de la pandemia es hacerlo, también, por las estrategias que trajo consigo una cuasi obligatoria virtualización de la educación escolar en Colombia; por unos procesos formativos que dejaron atrás por muchos meses las aulas de clase; por estrategias didácticas que debieron implementarse en muy corto tiempo y cuyos efectos todavía no han sido comprendidos del todo; por herramientas e instrumentos que perdieron fuerza y otros que se hicieron indispensables; y por unas relaciones maestro-estudiante-institucionalidad que cambiaron rápidamente y que conllevaron nuevas dinámicas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esa medida, entender a la CEA, como ha sido expuesta en los currículos y a los retos a los que se enfrentó durante esta coyuntura puede significar generar propuestas para un futuro a corto, mediano y largo plazo en el que la educación mediada por nuevas tecnologías se ha estado posicionando y se ha ido consolidando. Es decir, comprender las condiciones en las que la CEA fue implementada desde el currículo durante los meses de alejamiento de las escuelas por la COVID-19 pueden servir para entender, analizar y proponer maneras innovadoras de enseñar sobre inclusión, diversidad y multiculturalidad.

1.4 Antecedentes

Los trabajos sobre la implementación de la CEA en las escuelas de Colombia no han sido muy numerosos. Sin embargo, durante los últimos años se han llevado a cabo diferentes investigaciones que permiten tener una perspectiva amplia sobre cómo las instituciones escolares, los docentes y los estudiantes se han acercado a ella y cuáles han sido los efectos de su enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Especialmente concentradas en proyectos y tesis de grado, las pesquisas sobre

este tema han sido, en su mayoría, estudios de caso, lo cual tiene la ventaja de reconocer interpretaciones, prácticas y análisis *in situ*, aspecto que es fundamental para este proyecto de maestría, en la medida en que tiene unos alcances similares. Así las cosas, con las publicaciones que se han formulado y desarrollado hasta el momento en diferentes universidades, es posible vislumbrar líneas de investigación y conclusiones que permiten determinar tanto aspectos fuertes dentro del quehacer académico de quienes se han interesado por este tema, como vacíos interpretativos y analíticos que este trabajo busca llenar en alguna medida.

Quizá el punto de concordancia de la gran mayoría de estos trabajos radica en que se han concentrado en determinar o comprender qué tan efectiva ha sido la implementación de la CEA en las escuelas y colegios en diferentes partes del país, a través de estudios comparativos con los lineamientos y las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es decir, buena parte de estas investigaciones ha buscado generar un paralelismo entre el *ser* y el *deber ser* de la CEA en las instituciones educativas. Así, por ejemplo, Hazzi (2016) argumenta que, para el caso de dos colegios de Cali, el desarrollo de la CEA no cumple con lo exigido por el MEN, razón por la que el uso de la CEA en ambas escuelas se encuentra en un ‘nivel inicial’. Con un trabajo cualitativo que utilizó análisis documental y entrevistas a docentes, la autora pudo determinar que tanto en la IE Nuevo Latir como en la Antonio José Camacho el interés de los docentes por la etnoeducación era bastante amplio, aunque su capacidad de introducirla en los procesos de enseñanza y aprendizaje no tenía similar impacto, especialmente porque ignoraban cómo podía introducirse dentro de los temas que hacían parte del currículo.

Con estos puntos también coincide Andrade (2011), quien arguye, para el caso de la Corporación para el desarrollo social y cultura (CARABANTÚ) de Medellín, que la implementación de la CEA ha estado sujeta a la capacidad de exposición individual y colectiva de

los docentes en el aula de clase, pues las capacitaciones sobre su relevancia pedagógica y su introducción en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de las directivas docentes o de los entes gubernamentales (como el MEN) no han sido muy comunes ni efectivas. En esa medida, este trabajo –que poseyó una metodología basada en el análisis documental y bajo perspectivas teóricas que entienden a la escuela como un lugar de (re)producción ideológica, desde la perspectiva de Louis Althusser– se adentró en reconocer las debilidades que la implementación de la CEA tiene para generar un reconocimiento amplio, real y conciso de las poblaciones afrodescendientes de Colombia que permita visibilizar los logros, las tradiciones y las necesidades que estas poseen y que han mantenido en un contexto de conflicto y guerra como el que ha vivido el país en los últimos sesenta años.

Asunto recurrente este de la falta de apoyo institucional para la implementación de la CEA, que también quedó plasmado como argumento en el trabajo de Moreno (2018) para el caso del municipio de Quibdó, capital del departamento de Chocó. Con una metodología de tipo cualitativo y sustentada en el análisis documental de archivo y en entrevistas a funcionarios de la Secretaría de Educación de Quibdó, la investigadora pudo constatar que en este territorio se ha buscado conectar a la CEA con la puesta en marcha de proyectos centrados en el reconocimiento, la identificación, la apropiación y la interacción entre las personas y las comunidades afro en entornos educativos con sus tradiciones, su historia, su memoria y sus propias prácticas colectivas.

Sin embargo, la dificultad más importante ha sido encontrar los espacios propicios para lograr que los estudiantes puedan generar conexiones físicas y simbólicas con personas y grupos sociales poseedores de conocimientos y de relatos que permitan una apropiación real de la herencia afro en los niños, niñas y adolescentes del municipio, en buena medida por la falta de recursos económicos que promuevan la puesta en marcha de programas de acercamiento, reconocimiento

y valoración del ser, del estar, del identificarse y del orgullecerse afro en un espacio tan clave como el Chocó.

Asimismo, un trabajo más antiguo, pero relevante para los objetivos de esta investigación, es el de Vergara (2011), que tuvo como derrotero analizar las prácticas educativas implementadas por los docentes etnoeducadores y raizales en la ciudad de Pereira, para comprender los avances en la enseñanza de la CEA en contextos de interculturalidad escolar. Mediante una propuesta con enfoque cualitativo que se desarrolló a partir de la aplicación de entrevistas semidirigidas y observaciones participantes con docentes nombrados en escuelas de este municipio, el autor pudo constatar que, si bien existen prácticas de enseñanza centradas en la afrocolombianidad, estas se encuentran sujetas a los procesos formativos tradicionales, lo cual las convierte en marginales dentro de los currículos, pues tanto docentes como directivas docentes interpretan a la CEA y a los estudios sobre afrocolombianidad como un aspecto accesorio o complementario de las dinámicas educativas escolares. Por eso, apunta la necesidad de reorganizar y repensar las fórmulas y las condiciones metodológicas, para poder generar propuestas didácticas que, en efecto, generen una mayor cercanía de los estudiantes a estos temas tan fundamentales para el reconocimiento de las comunidades diversas que hacen parte de la realidad del país.

Otro tema que ha tenido acogida entre los investigadores ha sido la identidad: para Abonia (2014), por ejemplo, cuyo trabajo se concentró en la Institución Educativa Obando (Guachené, Cauca), la CEA puede tener un impacto importante en las maneras como los estudiantes se entienden y se perciben a sí mismos como afros cuando el proceso formativo se encuentra acompañado por sus familias, pues de esta manera el diálogo se convierte en una herramienta importante para encontrar puntos de consenso, generar debates sobre el ser afro y las experiencias vividas que han llevado a la construcción de una identidad individual y colectiva. Aunque la autora

reconoce que este es un proceso lento y que puede que sus resultados no sean evidentes a corto plazo, la CEA tiene la ventaja de poder acoplarse a diferentes escenarios, por lo que puede significar una herramienta muy útil para llevar a cabo modificaciones en los significados que las personas les dan a su propio estar en el mundo como afrodescendientes y como parte de comunidades con una historia, una memoria y unas tradiciones muy definidas, para las que la escuela es un escenario fundamental en su producción, reproducción, mantenimiento y legitimación entre las generaciones más jóvenes.

En esa misma línea se encuentra el trabajo de Velásquez (2021), el cual se concentró en identificar problemáticas que impiden la implementación efectiva de la CEA en Colombia y su impacto en los procesos identitarios de los estudiantes. Para ello, introdujo una metodología mixta basada, especialmente, en el análisis de fuentes documentales legislativas publicadas por entes e instituciones gubernamentales desde 1998 y en una encuesta aplicada a 68 líderes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de todo el país. Utilizando como categoría la interculturalidad, el autor encontró que existían, sobre todo, una falta fundamental de políticas que fueran pertinentes para las poblaciones afro en sí mismas; una desorganización constante en las estrategias institucionales que conducía a desconocer o banalizar las diferencias culturales y sociales de las diferentes comunidades afro que existen en el país; y una clara ignorancia de las condiciones de la educación escolar en cada territorio.

A partir de ahí, fue posible concluir que, si bien la CEA está enfocada en las comunidades y en las sociedades afro, los estudiantes se introducían en ella desde la no pertenencia, es decir, como si no hicieran parte de las comunidades afro. La CEA es estudiada en estos territorios como si los estudiantes y sus entornos sociales no fueran afro o no tuvieran conexión con la historia, las

tradiciones y la memoria afro, al no haber procesos de apropiación por falta de políticas reales para hacerlo.

También cabe resaltar la investigación de Rivas & Banguero (2020), la cual quiso comprender las expresiones de identidad e interculturalidad a partir de la implementación de la CEA en la Institución Educativa Desarrollo Rural del Estrecho Patía, del Departamento del Cauca (Colombia). Para ello, los autores utilizaron la observación participante desde grupos focales y la revisión documental, con las que se pudo constatar que la CEA es una herramienta eficaz para recuperar la identidad de los estudiantes afro y, sobre todo, para su expresión en la cotidianidad de las relaciones sociales dentro y fuera del aula de clase. Es decir, la CEA tiene la facultad de ayudar a fortalecer los procesos de dignificación de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas, aunque es necesario, para ello, implementar espacios de socialización que permitan la apertura y la puesta en marcha de relaciones colectivas entre los individuos, en donde la identidad fuera a forjarse y sea entendida como parte de un entramado y de constructos sociales mucho más amplios que, como fue dicho para otros trabajos reseñados arriba, se han fundamentado en aspectos clave como las tradiciones, la historia, la memoria y las experiencias individuales y colectivas de las comunidades afro.

Por último, entre los trabajos más recientes sobre el tema puede reseñarse el de Balanta (2021), el cual se encargó de comprender las relaciones entre la CEA y los planes de estudio de ciencias sociales del grado sexto en la IED Alfonso López Michelsen de la ciudad de Bogotá. A través de un proceso de revisión documental y de aplicación de entrevistas a docentes de la institución educativa, la autora pudo determinar que la CEA no se encuentra conectada de manera efectiva con las temáticas de los planes de estudio, aunque el colegio lleva a cabo algunas actividades que resaltan la importancia de las comunidades afro en el país. En otras palabras, no

existe un proceso de reconstrucción, resignificación y reivindicación de la historia, las tradiciones y la memoria afrocolombianas ni en el currículo ni en los planes de estudio de ciencias sociales analizados. A partir de ahí, entonces, se hace un llamado para que se lleven a cabo propuestas que permitan concatenar a docentes, estudiantes, directivas docentes e instituciones gubernamentales para forjar acciones que permitan que la CEA se convierta en una herramienta de trabajo, de visibilización, de acercamiento y de reconocimiento de las comunidades afro en espacios educativos, lo cual es clave para fortalecer los procesos de inclusión efectivos en las aulas de clase de todo el país.

A partir de estos estudios, anteriormente traídos a mención, en estos párrafos, es posible generar algunas líneas de análisis y metodológicas que han servido como referentes para el desarrollo de este trabajo de grado: en primero lugar, la importancia de tener en cuenta la interculturalidad como categoría de análisis para entender las implicaciones de la CEA en los procesos formativos escolares en Colombia; en segundo lugar, la relevancia que tiene llevar a cabo propuestas basadas en estudios de caso, pues estas permiten que las y los investigadores reconozcan problemáticas específicas y puedan generar conclusiones y recomendaciones que, si bien están situadas en un espacio y en un tiempo determinado, puede ser también referentes para próximos estudios similares; y, en tercer lugar, lo fundamental de llevar a cabo investigaciones que tengan en cuenta los estudios documentales, en la medida en que la CEA tiene unos lineamientos y unas estipulaciones institucionales que hacen necesario tener en cuenta esta variable para comprender globalmente sus alcances, posibilidades y capacidades para generar cambios en los procesos educativos en el país y en las comunidades en las que está enfocada.

Capítulo 2. El legado colonial y la diversidad cultural en el marco teórico de la interculturalidad: Reflexiones sobre su complejidad en el contexto educativo

¿Por qué me dicen morena?
 Si moreno no es color,
 yo tengo una raza que es negra
 y negra me hizo Dios.
 Y otros arreglan el cuento
 diciéndome de color
 dizque pa' endúzame la cosa
 y que no me ofenda yo.
 Yo tengo mi raza pura
 y de ella orgullosa estoy,
 de mis ancestros africanos
 y del sonar del tambó.
 Yo vengo de una raza que tiene
 una historia pa' contá
 que rompiendo sus cadenas
 alcanzó la libertá.
 A sangre y fuego rompieron,
 las cadenas de opresión,
 y ese yugo esclavista
 que por siglos nos aplastó.
 La sangre en mi cuerpo
 se empieza a desbocá,
 se me sube a la cabeza
 y comienza a protestá.
 Yo soy negra como la noche,
 como el carbón mineral,
 como las entrañas de la tierra
 y como el oscuro pedernal.
 Así que no disimulen
 llamándome de color,
 diciéndome morena,
 porque negra es que soy yo.

Mary Grueso Romero¹(Ministerio de Cultura, 2010, p. 6)

¹ Mary Grueso Romero (1947) es licenciada en español y literatura afrocolombiana, egresada de la Universidad del Quindío, especialista en Enseñanza de la literatura de la misma universidad. Es

La comunicación es fundamental para la existencia y la convivencia humana. Es por medio del lenguaje que damos nombre a las realidades; que creamos socialmente y dotamos de significado a las palabras, gestos y actitudes que utilizamos al referirnos a los demás y a nosotros mismos. El lenguaje nos permite construir y dar sentido a la realidad diaria, pero también requiere de la interacción entre personas en un contexto de relaciones sociales para compartir nuestros mensajes, ideas, opiniones e información. Este proceso de comunicación implica que los sujetos elaboren elementos que sean coherentes con sus intereses a largo plazo, lo cual puede llevar a la construcción de un compromiso cultural compartido.

Sin embargo, quienes se comunican casi nunca son sujetos idénticos u homogéneos en sus formas, prácticas o contextos, pues poseen características materiales que los hacen diferenciarse, ya sea desde sus condiciones socioeconómicas o desde sus propias constituciones corporales. Para Dietz (2012), el concepto de ‘lo intercultural’ trasciende el mero conocimiento cognitivo del otro y emerge en la interacción en contextos heterogéneos entretejidos por aspectos culturales, económicos y políticos. Por lo que, una comunicación efectiva que acontece en el ámbito educativo plantea el empleo de habilidades como la empatía, la sociabilidad y la mediación. Sin embargo, el autor advierte que esta comunicación resulta utópica en muchas situaciones, debido a la existencia de desigualdades y exclusiones que históricamente han estado presentes en las relaciones de poder entre unas culturas y otras.

A partir de ahí, la interculturalidad puede definirse como las interacciones comunicativas que se dan entre dos o más sujetos que pertenecen a culturas diferentes, en medio de campos

autora de decenas de libros, algunos de ellos son: *Del baúl a la escuela* (2004) *Negra soy* (2008) *Cuando los ancestros llaman* (2009), *La cucarachita mandinga* (2017).

sociales problemáticos, muchas veces antagónicos. Sin embargo, el encuentro intercultural carece de potencial si no se reconocen las relaciones de poder desiguales presentes en los sistemas políticos que ignoran el diálogo y no valoran la diversidad cultural e histórica de sujetos y colectividades considerados inferiores. Por eso, para entender a la interculturalidad es necesario tener claro que las relaciones humanas se caracterizan por las contradicciones, las oposiciones y las divergencias, lo cual no significa que sean siempre violentas, pero sí confrontativas, en buena medida por las desigualdades, las jerarquizaciones, las exclusiones y las opresiones que han sido parte indisociable de la configuración del sujeto como individuo y de lo colectivo en buena parte de los territorios habitados por seres humanos.

En Colombia, a partir de finales del siglo XX, han emergido movilizaciones sociales protagonizadas por diversas expresiones culturales, particularmente por las poblaciones indígenas, negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Estos movimientos han buscado lograr un reconocimiento central de sus diversas realidades en respuesta a la invisibilización, estigmatización y negación que han reducido sus legados culturales ante los intereses de los sectores dominantes de la población. Durante muchos siglos, la naturaleza colectiva de los grupos indígenas y afrodescendientes ha sido excluida del proceso comunicativo que ha configurado la nación colombiana, al promoverse una concepción de identidad homogénea ligada al concepto de Estado-Nación, lo cual ha desvalorizado la diversidad y alteridad de estos grupos.

Las maestras Elizabeth Castillo y Sandra Guido (2015) plantean la idea de *una identidad nacional prescrita* en Colombia, como un concepto moldeado dentro la sociedad, arraigado en los sentimientos más profundos de las personas. Esta ‘identidad nacional’ destacó ciertos ideales, valores y creencias enaltecedores, al mismo tiempo que excluyó y menospreció otros aspectos. Para las autoras, “lo nacional gravitó en torno a la representación de lo letrado y católico, y se

equiparó a una serie de representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas y jerarquizadas” (Castillo y Guido, 2015, p. 30). Estas estructuras de opresión y dominación experimentada por los grupos indígenas y afrodescendientes se relacionan con la supremacía de los valores blancos arraigada en el contexto histórico colonial latinoamericano. Este marco de subordinación ha perpetuado la subyugación de dichos grupos, condicionando su posición en la sociedad y limitando su reconocimiento y participación plena.

A pesar de que la colonia como institución finalizó a comienzos del siglo XIX, la población indígena y afrocolombiana ha sufrido un menosprecio sistemático de sus saberes, resultado resegado de prácticas y concepciones racistas que continúan arraigadas en la sociedad. A pesar de sus luchas y reivindicaciones sus prácticas culturales continúan siendo doblegadas por la cosmovisión eurocéntrica, caracterizada por la tradición judeocristiana y la cosmovisión secular de la modernidad. Específicamente sobre la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, Rojas (2008) señala que la influencia dominante del colonialismo en la actualidad perpetúa la desvalorización de los saberes y cosmologías afrodescendientes:

El colonialismo que aún constituye el universo mental de los sectores dominantes, hace que se menosprecien los conocimientos locales de grandes sectores poblacionales como los afrodescendientes, mientras que los que estos sectores profesan son predicados como los verdaderos. En nombre de la ciencia, como en el de la religión (es decir, en nombre de la verdad científica o de la religiosa), se gobiernan a las poblaciones e individuos. Por tanto, se desconocen y deslegitiman los conocimientos locales de estas poblaciones que no sean útiles o subsumibles a los saberes y cosmología de los sectores dominantes (Rojas, 2008, p. 179).

Tomando en consideración lo anterior, resulta cuestionable la existencia de una comunicación intercultural genuina en espacios educativos debido a la persistencia del colonialismo como estructura en las relaciones sociales. Esto se evidencia en la desvalorización de los saberes y cosmologías de las comunidades afrodescendientes en diversas instituciones sociales, económicas y políticas. La escuela es una de estas instituciones y, como espacio de encuentro de la diversidad cultural de la sociedad, en la actualidad se reconoce como el lugar donde se abordan los desafíos planteados por los cambios sociales actuales, como la necesidad de reconocer la diversidad cultural, los derechos colectivos y la diferencia en los proyectos educativos de las distintas instituciones educativas. Sin embargo, no se puede desconocer que la escuela fue creada en el siglo XIX con el propósito de promover la civilización y el desarrollo del Estado-Nación (Guido, 2015). En los últimos años, desde el contexto escolar, se han reproducido desigualdades sociales delineadas por políticas y prácticas educativas tecno-neoliberales al establecer una narrativa específica y favorecer selectivamente ciertos elementos culturales, al mismo tiempo que excluye y menosprecia otros, particularmente los saberes y cosmologías afrodescendientes.

Así las cosas, aquellas comprensiones acerca de interculturalidad que no tenga como objetivo habilitar los saberes y corporeidades de las poblaciones excluidas y desfavorecidas presentes en las escuelas requieren ponerse bajo sospecha. Ante la complejidad de significados, interpretaciones y connotaciones asociadas, es crucial develar el legado colonial presentes en la interrelación entre personas, grupos y saberes culturalmente distintos y trazar claramente lo que entendemos por interculturalidad en los entornos educativos formales, especialmente en el ámbito de la educación pública.

En este sentido, resulta fundamental trazar claramente el concepto de interculturalidad en los contextos educativos formales, particularmente en el ámbito de la educación pública. De esta

forma es que podemos abordar desde una *praxis* reflexiva los aspectos históricos, sociales y culturales que influyen en las dinámicas interculturales sin caer en abordajes acrílicos, sobre todo, para el tema principal de este trabajo de investigación, que requiere de una mirada crítica y decolonial de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras a través de propuestas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Este capítulo, se ocupa entonces, de explorar en mayor profundidad las comprensiones sobre la colonialidad en clave decolonial, las definiciones relacionadas con la interculturalidad desde la mirada crítica de Walsh (2009) y de Castillo y Guido (2015) y algunas nociones fundamentales para entender las relaciones entre diversidad cultural y educación en el contexto de la escuela. En este análisis se dará especial atención a las experiencias y perspectivas de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, reconociendo la importancia de su voz y su lucha contra la discriminación y el racismo estructural.

2.1 Relaciones de poder en la colonialidad: Jerarquías del ser y dominación de saber

Las jerarquías raciales naturalizadas en una sociedad generadas por la dominación eurocéntrica en aspectos tanto territoriales como epistémicos son producto de estructuras coloniales arraigadas, las cuales imponen la cultura dominante a los pueblos subyugados, perpetuando así las condiciones de desigualdad. La estructura colonial, al igual que el capitalismo y el patriarcado, puede ser considerada como una fuerza invisible debido a su prolongada existencia de larga duración. Sin embargo, a pesar de que el capitalismo y el patriarcado son estructuras con múltiples resonancias en la sociedad actual, se tiende a subestimar la continuidad de la segregación étnico-racial inherente al colonialismo en América Latina al considerarse como superada con la formación de los Estados-Nación en las sociedades latinoamericanas a principios del siglo XIX.

En su obra, Guido (2015) plantea que la noción de ‘colonialidad’ trasciende el proyecto histórico de modernidad-colonialismo y se proyecta hacia una esfera más amplia conocida como ‘colonialidad global’. A lo largo de este proceso, se han observado cambios en las formas de dominación, empero, la estructura de las relaciones entre el centro y la periferia se mantiene inalterada, con la periferia ocupando una posición subordinada. Para la autora, en este contexto, el capitalismo global en su expresión posmoderna ha otorgado nuevos significados a las exclusiones generadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género y sexualidad que fueron establecidas durante la era moderna. En otras palabras, la colonialidad va más allá de la simple explotación económica de personas por el capital a nivel mundial. Implica además la opresión y negación de los saberes, experiencias y formas de vida de aquellos que se encuentran sometidos y explotados.

Para reconocer y enfrentar este entramado, así como para desafiar las implicaciones de opresión y de silenciamiento que afectan a los grupos excluidos, resulta crucial develar y comprender cómo se manifiesta en cuatro modalidades distintas de colonialidad recogidas por Guido (2015) que representan expresiones concretas de dominación:

1. Colonialidad del ser: para Maldonado (2003), la formulación cartesiana del ‘yo pienso, luego soy’ implica una jerarquización y exclusión de aquellos que no son considerados pensantes o que no piensan de acuerdo con los estándares establecidos. En este sentido, se establece una distinción entre aquellos que tienen derecho a ser y existir, y aquellos que son negados o considerados dispensables o carentes de ser. En este contexto, la colonialidad del ser se refiere a la deshumanización y subalternización de las personas. Los pueblos indígenas y afrodescendientes son marcados como bárbaros, como personas incivilizadas y sin un lugar legítimo en la sociedad, siendo culpabilizados simplemente por su existencia. En términos

institucionales, en política pública, estos sectores subalternados se les considera como grupos especiales nombrados como lo extraño, lo diferente, lo diverso, lo vulnerable y lo excluido (Ortega *et al.*, 2019), lo cual perpetúa las formas coloniales de ser, a menos que se analicen las estructuras institucionales que reproducen la racionalidad del desarrollo y la modernidad. De acuerdo con Maldonado (2007, citado por Guido, 2015), la colonialidad del ser implica la violación del sentido de la alteridad humana, llegando al punto en el cual el ‘Otro’ es transformado en un subalterno en la experiencia de la colonización. Esto se relaciona con la inexistencia, deshumanización y negación de los principios de humanidad posibilitan el ser. La jerarquización moderno/colonial pone en duda el valor humano de aquellos que son marcados claramente por su color y sus raíces ancestrales. Estos individuos son despojados de su humanidad y son distanciados de la modernidad, la razón y de los marcos cognitivos, prácticos y afectivos.

2. La colonialidad del poder: La colonialidad como parte de las relaciones de poder se entiende como un sistema que clasifica lo social y se basa en una jerarquía racial y sexual en el proceso de formación de las identidades sociales, culturales o corporales. Este sistema establece relaciones asimétricas de poder que favorecen lo que se considera bueno, superior o positivo, al mismo tiempo que excluyen lo que se percibe como malo, inferior o negativo, generando una fragmentación permanente donde algunos están en posiciones privilegiadas de poder y otros en posiciones subalternas (Guido, 2015). Es una forma de dominación social y explotación del trabajo intrínseca del sistema capitalista global, perpetuando las estructuras de clases dominantes en las relaciones sociales y otorgando una posición privilegiada al eurocentrismo. Este proceso conduce a la reproducción de la estratificación, la violencia y la segregación en una sociedad y un Estado excluyente. Ahora bien, en el marco del mestizaje, la

tolerancia y el respeto aparecen como modos de control social de los sujetos oprimidos, unos respecto de otros, negando las experiencias históricas colectivas, invisibilizando las luchas de los pueblos. En el contexto de la clasificación racial, la colonialidad del poder, también conocida como patrón de dominación, establece una diferenciación epistémica entre europeos y no europeos. Los africanos y sus descendientes, con todos sus marcadores, su color y sus raíces ancestrales, fueron considerados de menor rango en la escala social.

3. La colonialidad del saber: La colonialidad del saber se refiere a la posición dominante y privilegiada del eurocentrismo como la forma de conocimiento más válida, que desde el imaginario cultural occidental rechaza y desvaloriza otras formas de conocimiento y epistemologías de sujetos no blancos ni europeos. Esta dinámica de la colonialidad del saber también implica una expropiación epistémica, paralela a la expropiación territorial y económica del colonialismo europeo en las colonias. Los conocimientos producidos en estas colonias son subvalorados y relegados a un estatus inferior, considerándolos simplemente como el pasado de la ciencia moderna (Guido, 2015, p. 92). En lugar de reconocer la diversidad de conocimientos situados histórica y culturalmente, se imponen formulaciones teóricas universales y monolíticas, que refuerzan la universalidad, la neutralidad y el logocentrismo como elementos ordenadores del mundo. Esta dinámica se manifiesta en los ámbitos educativos y también se refleja en el modelo del Estado-nación. En el contexto educativo, la colonialidad del saber se hace presente en la organización de los marcos de conocimiento en las academias y disciplinas, relegando y eliminando las formas de pensamiento propias de los pueblos y las comunidades ancestrales. El eurocentrismo se impone como la perspectiva única y privilegiada, mientras que otros conocimientos y saberes son etiquetados como tradiciones o

meras experiencias culturales, despojándolos de su validez científica². En el caso específico de las comunidades afrodescendientes, la colonialidad del saber se traduce en la misma lógica de exclusión y negación de sus epistemologías y conocimientos. El eurocentrismo impone su dominio en los escenarios educativos, negando otras formas de conocimiento y desvalorizando las perspectivas afrodescendientes.

4. La colonialidad de la naturaleza: según Walsh (2008), se refiere a la categorización que desvaloriza la fuerza vital-mágico-espiritual de las comunidades indígenas y afrodescendientes al considerar la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales como no moderno. Esta desvalorización se debe a la falta de asociación con la idea cartesiana de la dualidad entre el hombre y la naturaleza, que los presenta como dos sustancias separadas e independientes. Como resultado, se niega la relación ancestral y milenaria entre el ser humano y la naturaleza, reduciéndola a una relación meramente productiva y neoliberal. Este concepto se enmarca en la relación binaria entre el hombre y la naturaleza, donde se catalogan como no modernas las relaciones espirituales y sagradas que el ser humano tiene con la tierra.

De esta manera, la naturaleza se considera simplemente como un recurso para el servicio y la explotación humana, mientras que, para los pueblos ancestrales, especialmente los afrodescendientes, la naturaleza es concebida como un ser con derechos y se encuentra estrechamente vinculada a la vida misma. Walsh (2008) añade el eje de la colonialidad de la madre naturaleza, como una categoría de análisis emergente que trasciende el entorno, el contexto y los conflictos sociales de los pueblos afrodescendientes e indígenas de América del Sur. En esta perspectiva, se suprime lo espiritual y la sabiduría de los ancestros en asuntos relacionados con la

² Para Freire (en Strech, Redin, Zitkoski, 2008) el conocimiento científico occidental plantea una trampa de rigidez al mirar de forma peyorativa todo aquel saber que no tenga relación con el rigor epistemológico que se ha construido históricamente en la academia dominante.

vida y la humanidad, y se suprime la reflexión basada en la vida de los pueblos ancestrales afrodescendientes e indígenas (Guido, 2015). Esto ocurre como resultado de las dinámicas de neutralidad, objetividad y occidentalidad impulsadas por la epistemología eurocéntrica.

Gráfica 1

Cuatro formas de colonialidad en la sociedad contemporánea.

Colonialidad del ser	Colonialidad del poder	Colonialidad del saber	Colonialidad de la naturaleza
<p>Se refiere a la jerarquización y exclusión de aquellas colectividades que no se consideran pensantes según los estándares establecidos, resultando en la deshumanización y subalternización de personas como los pueblos indígenas y afrodescendientes (negando su existencia)</p> <p>Estos grupos son marcados como bárbaros, incivilizados y negados en la sociedad.</p>	<p>Implica un sistema de relaciones de poder que establece una jerarquía racial y sexual, generando relaciones asimétricas de poder que favorecen a algunos y excluyen a otros. Perpetúa las estructuras de clases dominantes y otorga una posición privilegiada al eurocentrismo. Conduce a la estratificación, la violencia y la segregación en una sociedad excluyente</p>	<p>Hace referencia a la posición dominante del eurocentrismo como la forma de conocimiento más válida, desvalorizando otros conocimientos y epistemologías de sujetos no blancos ni europeos. Implica la imposición del conocimiento científico y universal, reforzando la neutralidad (conveniente) y el logocentrismo. Se manifiesta en los ámbitos educativos y niega otros conocimientos y saberes ancestrales.</p>	<p>Se refiere a la desvalorización de la relación milenaria entre el ser humano y la naturaleza, especialmente en comunidades indígenas y afrodescendientes. Niega las relaciones espirituales y sagradas y considera la naturaleza como un recurso para la explotación humana. Para los pueblos ancestrales, la naturaleza es un ser con derechos y está estrechamente vinculada a la vida misma</p>

Elaboración propia

2.2 Perspectivas y tensiones en torno a la interculturalidad

El concepto de ‘colonialidad’, previamente explorado, trasciende el proyecto histórico de modernidad-colonialismo y se expande hacia una esfera más amplia conocida como ‘colonialidad global’. Esta estructura colonial arraigada ha generado jerarquías raciales naturalizadas en la sociedad, imponiendo la cultura dominante y perpetuando la desigualdad. En este contexto, emerge la noción de interculturalidad en diversos ámbitos con el propósito de comprender, desde una perspectiva decolonial, dichas desigualdades establecidas por las dinámicas modernas de poder a través de discursos políticos y epistemológicos. La interculturalidad es presentada en distintos espacios como una propuesta contemporánea situada en lo alternativo para abordar la diversidad, no obstante, su utilización se evidencia tanto en las políticas públicas predominantes como en los movimientos sociales y las luchas reivindicativas relacionadas con el reconocimiento de las diferencias étnico-culturales. Por lo tanto, en lugar de concebir la interculturalidad como una solución política o epistémica definitiva o de naturaleza prescriptiva, para los fines del presente trabajo es importante comprender el surgimiento de la interculturalidad, su aplicación en el campo educativo y las (in)intenciones que la motivan.

2.2.1 Comprensión y orígenes de la perspectiva intercultural en América Latina

La perspectiva intercultural surge de las desigualdades y asimetrías vividas por diversos sectores sociales en términos de discriminación, exclusión y marginación económica y cultural, especialmente en territorios heredados de la estructura colonial en África, Asia y América Latina. Estas regiones han experimentado la negación de la diversidad debido a la existencia de un conocimiento hegemónico de enfoque eurocéntrico. Además, la interculturalidad, vista en clave política, revela las condiciones institucionales que limitan la consideración de los demás como sujetos de identidad, diferencia y agencia. Por lo tanto, el diálogo intercultural va más allá de

rescatar prácticas culturales y ancestrales o aferrarse al pasado, y se enfoca en abrirse a los elementos presentes que contribuyen a la formación de individuos y comunidades.

En consonancia, a partir de los años noventa, se inicia el desarrollo en América Latina de la visión previamente mencionada sobre interculturalidad., impulsada por el discurso político de organizaciones sociales que denunciaban las formas de subordinación, especialmente en las comunidades indígenas (Guido, 2015). Este enfoque adquirió mayor relevancia en el contexto de la educación indígena, generando tensiones respecto al proyecto monocultural, centralizador y homogeneizante. Al mismo tiempo, promovió un enfoque pluralista que acompañaba las luchas de estas comunidades. Sin embargo, en el ámbito educativo, las voces indígenas han sido relegadas debido a políticas influenciadas por agendas de organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Estas políticas implementadas desde finales del siglo XX en países como México, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia han perpetuado la exclusión de las perspectivas interculturales (Castillo & Guido, 2015).

Aunque el enfoque intercultural no ha sido una prioridad en las políticas educativas, incluso en países con una alta proporción de población étnica, en las últimas dos décadas ha surgido como un proceso emergente en diversos ámbitos académicos, políticos e institucionales en América Latina. Dietz (2012) destaca que la interculturalidad ha establecido un estrecho vínculo con la búsqueda de igualdad entre culturas y la necesidad de empoderar a los grupos minoritarios, como la presencia afro e indígena, que históricamente han sido minimizados y marginados en América Latina por patrones culturales y epistemológicos homogeneizantes. Así, la interculturalidad como apuesta de movimientos sociales en Latinoamérica no se limita a un enfoque academicista de comprensión de la diversidad, sino que busca poner fin al olvido, la invisibilidad y el silenciamiento experimentado por estos grupos históricamente subordinados, y lograr que su

otredad sea reconocida en toda su riqueza y diversidad dentro de las luchas por la legitimidad en su participación en la sociedad latinoamericana.

Por otra parte, para Walsh (citada por Guido, 2015), se han identificado tres momentos que demuestran la evolución de la interculturalidad en el contexto educativo. El primer momento se centró en la educación intercultural bilingüe, enfocada principalmente en aspectos lingüísticos y en la relación entre alumnos indígenas y la sociedad dominante. Estas expresiones forman parte de los esfuerzos de democratización, modernización y desarrollo de los Estados, enmarcados dentro de políticas de inclusión a la diversidad. El segundo momento estuvo marcado por las reformas constitucionales que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural de las sociedades. Estas reformas constituyen el resultado de una tensión entre los movimientos indígenas y los sentidos constitutivos del proyecto neoliberal. Representan un avance en la visibilización de la diversidad cultural y étnica en el ámbito educativo. El tercer momento corresponde a políticas educativas del siglo XXI que buscan dos cambios fundamentales. En primer lugar, como advierte Guido (2015), se busca establecer vínculos entre educación y desarrollo humano, enfocándose en el interculturalismo funcional y la inclusión de grupos excluidos para superar imaginarios étnicos y adoptar un nuevo sentido común compatible con el mercado (p. 49). En segundo lugar, impulsar una educación universal, diversa y única, con el propósito de alcanzar la igualdad e incorporar la diversidad cultural en todos los niveles educativos.

En resumen, la perspectiva intercultural en América Latina ha surgido como respuesta a las desigualdades y marginación en la región. Aunque enfrenta obstáculos por la naturaleza histórica de la modernidad occidental, ha ganado relevancia gracias al impulso de organizaciones sociales y ha generado tensiones en proyectos centralizadores. A pesar de no recibir prioridad en las políticas educativas, ha emergido en varios ámbitos para promover el reconocimiento y la

visibilidad de las diferentes culturas, especialmente de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La implementación de la educación intercultural bilingüe, junto con algunas reformas constitucionales y políticas inclusivas, reflejan su evolución. La perspectiva intercultural ofrece oportunidades para construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo en América Latina.

2.3 Perspectivas de la interculturalidad presentes en el campo educativo

latinoamericano

En términos generales, se comprende que el proyecto intercultural en América Latina tuvo un enfoque contrahegemónico desde sus inicios. Sin embargo, como se discutió previamente, en lineamientos de política, especialmente en el ámbito educativo, de países con una significativa diversidad étnica, en muchas ocasiones, se omite la noción la interculturalidad, y cuando se usa, suele ser de forma ambigua, sin una clara dirección que indique si busca potenciar o controlar la diversidad cultural. Precisamente, una de las preocupaciones que motiva este estudio es el uso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como política educativa en la escuela en clave intercultural. Existe el riesgo de que, como apuesta educativa, se limite a una visión superficial del contacto entre culturas, sin abordar las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales que afectan a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Si se menciona únicamente la diversidad cultural sin discutir las dinámicas de control social impuestas por los grupos dominantes, se seguiría afianzando la colonización en términos del ser, conocimiento, poder, y relación con la naturaleza.

Al respecto, Walsh (2010) señala que la comprensión de la interculturalidad se manifiesta en diferentes contextos a través de tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. Estas perspectivas tienen como objetivo elucidar la utilización y significado actual y coyuntural de la interculturalidad. *La perspectiva relacional*, se enfoca en los intercambios y relaciones entre

culturas e individuos, pero ocultando o minimizando la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad que continúan presentes en estas relaciones. Además, esta perspectiva puede desviar el enfoque hacia lo individual y consumista, reduciendo las relaciones interculturales a un ámbito superficial y folclórico, y dejando de lado otros significados y sentidos. En el campo educativo, esta perspectiva se alinea con las lógicas de las políticas educativas neoliberales, omitiendo las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que perpetúan la superioridad e inferioridad cultural.

Por otra parte, *la perspectiva funcional* de la interculturalidad se refiere a los procesos en los que se busca simplemente adaptar la diversidad al sistema dominante bajo la apariencia de incluir las diferencias culturales y reconocer la otredad. Sin embargo, en esta perspectiva, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una estrategia de dominación, ya que, aunque da un valor a la diversidad étnica y cultural de los pueblos, se neutraliza y vacía de su verdadero significado. Para la autora, esta perspectiva funcional se manifestó en reformas educativas y constitucionales en los años noventa, las cuales reconocieron el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introdujeron políticas específicas para indígenas y afrodescendientes (C. Walsh, 2010, p. 78). Estas políticas consideradas parte de la lógica multiculturalista, sirvieron a los intereses del sistema dominante al controlar y neutralizar las diferencias mediante discursos homogeneizadores y eurocéntricos que se ajustan a la lógica del capitalismo y la globalización.

Por último; *la perspectiva crítica*, entendida como una herramienta, proceso y proyecto en construcción desde la gente, busca transformar las estructuras y condiciones de poder que perpetúan la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación. Su objetivo es construir ‘desde abajo’, involucrando a las personas en el reconocimiento genuino de las

diferencias, tanto desde su propia experiencia como en relación con los demás. Esta perspectiva representa un proyecto político, social, ético y epistémico que implica una reconceptualización y re-fundación de las estructuras sociales y epistémicas existentes. Su finalidad es establecer relaciones equitativas entre diferentes lógicas, prácticas y modos culturales de pensamiento, acción y vida. Es fundamental tener en cuenta que la interculturalidad crítica no tiene sus fundamentos en el Estado ni en la academia, sino en las discusiones políticas impulsadas por los movimientos sociales. Por lo tanto, al anunciar la interculturalidad en el ámbito educativo, implica adoptar una práctica reflexiva que provoque, de facto, un efecto contrahegemónico. Esto implica desarrollar enfoques pedagógicos que desafíen las estructuras dominantes del sistema colonial-capitalista y se orienten hacia la transformación y la creación, buscando generar cambios profundos en la sociedad desde los estudiantes a partir de la comprensión del mundo.

Para Walsh (2009), la interculturalidad crítica se presenta en el ámbito educativo como un proyecto político, social, epistémico y ético que requiere una pedagogía y una apuesta pedagógica que aborde las diferencias en términos relacionales, considerando su conexión histórico-político-social y de poder, con el fin de construir y fortalecer procesos, prácticas y condiciones distintas. En palabras de Catherine Walsh, la interculturalidad crítica, considerada como una herramienta pedagógica, constituye un elemento fundamental debido a que, según su afirmación

[...] cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder. Visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también, alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación "pedagogía decolonial" (Walsh, 2009, p. 12).

Así las cosas, la interculturalidad no se puede limitar a ser una herramienta descriptiva emitida desde la academia, organismos internacionales y gobiernos nacionales, sino que tiene un proyecto político que busque crear escenarios y oportunidades sociales de convivencia basados en el reconocimiento de la identidad cultural de las personas y el respeto a la diversidad cultural. En este sentido, la finalidad de la interculturalidad que se ha trazado en América Latina y sus diferentes perspectivas es promover el reconocimiento de las diferencias humanas a través de un diálogo efectivo sin desconocer las estructuras de poder. Si bien esto exige un mayor análisis para comprender las dinámicas sociales y generar propuestas en contextos de encuentro con la otredad como la escuela en Colombia, también plantea desafíos en términos de cómo entender y delimitar la diversidad cultural desde una perspectiva teórica y práctica que se enuncie desde los movimientos sociales e intelectuales contrahegemónicos y no desde la política dominante y, especialmente, en relación a cómo se puede aplicar e implementar la interculturalidad en la escuela, por ejemplo, a través de propuestas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

La interculturalidad va más allá de ser simplemente una herramienta descriptiva emitida por academias, organismos internacionales y gobiernos. Tiene un proyecto político que busca crear espacios de convivencia basados en el reconocimiento de la identidad cultural y el respeto a la diversidad. Sus búsquedas en América Latina desde sus orígenes ha sido pugnar el reconocimiento de las diferencias mediante un diálogo efectivo, sin ignorar las estructuras de poder y dominación

que deslegitiman las luchas de resistencia. Sin embargo, esto plantea desafíos para comprender y definir la diversidad cultural desde una perspectiva teórica y práctica impulsada por movimientos sociales e intelectuales contrahegemónicos, en contraposición a la política dominante. También plantea interrogantes sobre cómo implementar la interculturalidad en la escuela, por ejemplo, a través de iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que logren articular con apuestas pedagógicas que cuestionen los patrones de poder, promuevan la diversidad y busca la creación de modos alternativos de pensar, ser y vivir.

2.4 Comprensiones sobre la diversidad cultural en el contexto educativo

Para entender la interculturalidad como propuesta teórica es necesario tener en cuenta que las dinámicas sociales que se dan entre los seres humanos poseen un carácter global, es decir, que los seres humanos generan relaciones colectivas sin importar el espacio y el momento en el que hayan desarrollado sus existencias. Sin embargo, esto no significa que lo global sea necesariamente homogéneo. Es decir, si bien todos los sujetos, sin importar el grupo humano al que pertenezcan, generan relaciones con otros, estas relaciones están marcadas por múltiples condiciones, características e intereses que se entretajan en uno o varios contextos determinados y que producen consecuencias que son diversas, a veces positivas y a veces negativas.

Precisamente, la diversidad es piedra angular de la interculturalidad, en la medida en que esta supone un reto para determinar cómo es posible la convivencia de los seres humanos en tiempo y espacialidades que son múltiples, complejos, contradictorios y, muchas veces, chocantes, aunque también inevitables. Pero, sobre todo, ¿es la diversidad siempre horizontal? Es decir, ¿todas las personas poseen una diversidad y todas las expresan de la misma manera y bajo los mismos parámetros de legitimidad? Como subrayan Klesing & Knoop (1999), la idea de diversidad está mediada por desigualdades que hacen que todos los seres humanos no puedan entenderse ni como

cuerpos ni como parte de expresiones culturales desde un mismo ángulo o escenarios similares. Por el contrario, se debe tener en cuenta que la exclusión y la opresión son rasgos constitutivos de las sociedades modernas, por lo que la diversidad, más que una expresión, es una proyección con una fuerte carga política.

Piénsese en los procesos de homogenización social y cultural que varios países latinoamericanos intentaron implementar desde finales del siglo XIX y durante buena parte del XX, bajo los principios de una sola raza, una sola lengua, una sola religión y una sola historia. En estos proyectos sociopolíticos, solo una forma del ser (humano) fue entendida como posible y legítima: la blanca, católica, hispana y republicana. Todos aquellos sujetos y todas las comunidades que se salían de esta lógica hegemónica fueron invisibilizados, no reconocidos o, en muchos casos, eliminados. Ejemplos claros de esto pueden ser las muchas comunidades y sociedades indígenas y afrodescendientes que siguen peleando en diferentes países de la región por su reconocimiento político hacen entrever que la diversidad no es algo *puesto-ahí*, a la manera de una característica de la que todos disfrutaban, sino que el reconocimiento de *lo diverso* pasa por luchas colectivas para su legitimación. Dicho de otra manera, la diversidad como reconocimiento político no se tiene siempre, sino que se obtiene, casi siempre desde procesos que son dolorosos, complejos, contradictorios y, de una u otra manera, violentos. Por eso, es clave evitar confundir diversidad con folclore, como evitar, de igual manera, una esencialización de la diversidad en sus formas y en sus posibilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, para poder aprehender a la *diversidad cultural*³ es fundamental, primero, comprender las lógicas del *Yo* y del *Otro* como elementos que condensan

³ Walsh (2009) sitúa la inclusión de la *diversidad cultural* como categoría politizada dentro del discurso de la interculturalidad en América Latina desde los años 90. Esta inclusión se hace

las dinámicas sobre las que puede darse, expresarse y mantenerse la diversidad. En esa medida, referirse al *Yo* y al *Otro* es hacerlo desde la necesidad del reconocimiento de la diferencia, de la salida de la homogenización y de la reorganización de los proyectos sociales y políticos que han dominado grandes relatos como la Nación o el Estado. Es la necesidad, entonces, de entender que el otro no es un *otro* inferior, innecesario o ilegítimo. Esto supone, de todas maneras, recomponer lo que puede entenderse como el *Otro*, en cuanto una mirada simplista de su existencia podría conducir al relativismo de ver al otro como víctima constante, como cualquiera que no comparta los ideales del *Yo* o como alguien que necesita ser salvado y a quien se le deben otorgar espacios y momentos para que pueda expresar su diversidad, desde una folclorización de su existencia. Quizá la forma más concreta y rápida de decirlo, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es que la diversidad cultural pasa por un proyecto de liberación, que necesita darse desde la apropiación y el reconocimiento de formas, estrategias y prácticas que conduzcan a otras lógicas de convivencia y de estar en el mundo, como sujetos individuales y colectivos (Betancourt, 1994).

La diversidad cultural como proyecto de liberación pasa, entonces, por pensar nuevas interacciones sociales, nuevos abordajes de las relaciones entre los sujetos y nuevas herramientas y materiales para forjar otras maneras de pensar y de actuar. Por esta razón, la diversidad cultural no puede entenderse desde lo meramente individual, aunque se centre, en buena parte, en el individuo como fenómeno social. Es, pues, una apuesta colectiva que incluye tanto a las comunidades excluidas, como a aquellas que no lo son y a las instituciones que han sido creadas

evidente en las políticas públicas, reformas educativas y constitucionales tanto a nivel nacional como internacional. La focalización en esta temática puede ser atribuida, en parte, a las demandas de los movimientos sociales en su lucha por el reconocimiento y los derechos. Sin embargo, también es necesario considerar que esta atención hacia la diversidad cultural puede estar vinculada a los intereses del poder, el capital y el mercado.

bajo las directrices hegemónicas de quienes sí han sido reconocidos, validadas, legitimados y comprendidos como parte de lo posible, de lo *bueno* y de lo necesario.

Esto, en parte, significa generar condiciones para la desobediencia, pues es una postura que conduce a rompimientos para hacer posible el reconocimiento. Un reconocimiento que está mediado por algunas características que funcionan como principios y como propuestas de llegada. Es decir, la diversidad cultural se sostiene en aspectos como (a) la lucha por el reconocimiento de espacios territoriales propios de una comunidad; (b) la visibilización de una historia común dentro de una comunidad determinada, la cual puede ser interpretada desde miradas diferentes y con fines igualmente múltiples; (c) la existencia de lenguas y lenguajes propios que funcionan como cohesionadores de la realidad presente y pasada de la comunidad; (d) la construcción de una realidad política, social, religiosa y económica propia que puede coincidir o no en partes con las construcciones de la sociedad dominante; y (e) la presencia de formas de administración de justicia igualmente variables (Comboni y Juárez, 2013).

Así las cosas, lo que propone la diversidad cultural no es la imposición de una nueva hegemonía que reemplace a la vigente y mantenga las mismas lógicas de acomodamiento de lo social, lo cultural, lo político y lo económico que ha estado presente en los territorios latinoamericanos. Lo que proyecta, en realidad, es un diálogo de saberes, en el que deje espacio a la expresión de otras formas de ser del otro, a través de una mirada amplia de lo múltiple, es decir, se hace necesaria una ruptura epistemológica que ya no condicione la existencia de un solo tipo de conocimiento como válido, mientras todos los demás sean percibidos como *creencias*, *invenciones* o solo *rituales*. Es entender, entre otras cosas, que diferentes comunidades crean y construyen diferentes conocimientos y que estos fundamentan buena parte de las prácticas de quienes hacen parte de ellas, por lo que les son funcionales, necesarias y posibles y necesitan ser respetadas,

dignificadas y reconocidas para poder generar relaciones humanas que se basen en la legitimación del yo y del otro, en tiempos y espacios que son cambiantes y dinámicos. Como formulan Comboni & Juárez (2013), lo cual abre el espectro para el siguiente apartado:

para estar en coherencia con la lucha política de resistencia y construcción de alternativas de los pueblos y comunidades indígenas, se hace necesaria una ‘ruptura pedagógica y epistemológica’ en la construcción de conocimientos que fortalezcan a los sujetos oprimidos por el poder y la cultura hegemónica (p. 18).

2.5 La escuela como lugar de la diversidad: los desafíos de la interculturalidad

Quizá sea la escuela uno de los espacios privilegiados en donde la diversidad cultural pueda expresarse de manera notoria y constante, aunque eso signifique, al mismo tiempo ser un lugar de confrontaciones, contradicciones y conflictos. Por eso, la escuela es una institución que expresa y muestra lo que una sociedad es, pero, paralelamente, se constituye como un epicentro de lo que la misma sociedad puede llegar a ser. A partir de ahí, agrupar y relacionar los conceptos *diversidad* y *escuela* supone preguntarse por las actitudes, las políticas gubernamentales y los procesos adaptativos que han llevado a la escuela a (no) reconocer la diversidad humana como parte fundamental de su constitución.

Según Pedrero, Moreno y Moreno (2017), la escuela en muchos países occidentales se fundamenta en los principios de democracia y el derecho a la educación, lo que implica aprender a convivir con la diversidad cultural y permitir su presencia en las aulas. Sin embargo, es crucial tener en cuenta que en el entorno escolar también se producen distintas formas de despojo y desvalorización de la alteridad, donde la identidad, la diferencia y los conocimientos del *Otro* han sido desmantelados, incluso en políticas educativas que se presentan en el marco de la diversidad cultural. Sobre la escuela, Guido (2015) plantea esta cuestión que:

al ser una institución propia de la modernidad, el eurocentrismo y la idea de raza con su jerarquización han formado parte de esta y puede perpetuar relaciones interculturales mediadas por la posición que los estudiantes indígenas ocupan en su estructura, por su nivel socioeconómico, por sentidos de dominación colonial que desvalorizan y estigmatizan, es decir, inferiorizan sujetos y saberes. Pero, por otro lado, es el lugar en el que se puede valorar lo propio, desmontando lo que del proyecto modernidad-colonialidad se instaló en el campo educativo, y potenciando nuevas formas de ser y saber (2015, p. 27).

En Colombia, con el telón de fondo del multiculturalismo, la escuela ha servido como agente que reproduce las desigualdades sociales, fortaleciendo la lógica competitiva del mercado, generando espacios de exclusión donde se perpetúa distintos tipos de discriminación como el racismo. Además, ha privilegiado los conocimientos ilustrados y ha silenciado otras formas de saberes, imponiendo así un pensamiento y conocimiento dominantes. Como resultado, diversos grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, palenqueros, raizales, rom), personas LGBTIQ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans, Intersexual, Queer), con diversidad funcional y víctimas del conflicto armado han sido históricamente segregados y colocados en una posición de alteridad, siendo considerados por algunos como exóticos o anormales y por otros como poblaciones vulnerables.

Por eso, más que preguntarse si la diversidad cultural puede expresarse en la escuela, el cuestionamiento pasa por cómo la escuela debe tener una responsabilidad ética y política con la diversidad cultural para su reconocimiento efectivo. Para ello, y retomando lo ya dicho, cualquier propuesta o que apunte a esta interacción debe pasar por pensar y actuar para el establecimiento de políticas (públicas) y/o acciones sociales que busquen generar las condiciones y las prácticas

para poner fin, en diferentes plazos, a las lógicas de exclusión y opresión de quienes históricamente han sido considerados diferentes u otros.

En esa medida, hablar de diversidad cultural en la escuela, desde el enfoque de la interculturalidad, contiene una serie de características que pueden ser enumeradas, a saber:

- El objetivo de la interculturalidad en la escuela no es el reconocimiento del otro o del diferente, sino la consolidación de un proyecto colectivo en el que el otro sea percibido como uno más, más allá de sus características personales, contextuales, culturales o económicas. Es decir, la interculturalidad en la escuela entiende que el estudiante afro, inmigrante o con discapacidad, por ejemplo, no debe ser parte de grupos diferenciados, sino que debe estar efectivamente incluido en la mayoría, sin que esto suponga que pueda tener acceso a herramientas que le ayuden a completar de mejor manera su proceso formativo.
- El proceso de reconocimiento de la interculturalidad en la escuela propone, en primer lugar, entender que la escuela es un espacio de convivencia, por lo que se generan en ella relaciones sociales constantes que producen formas de pensar, concepciones sobre el otro y adaptaciones que son fundamentales para la vida en colectivo; en segundo lugar, que para lograr una convivencia sana es clave que quienes habitan la escuela comprendan que el otro es un ser humano en igualdad de condiciones, lo cual conlleva a afirmar que en la escuela es necesario un proceso de humanización; en tercer lugar, que entienda que el respeto y la participación colectiva son esenciales para un el posicionamiento

legítimo de los sujetos dentro de los procesos y las relaciones que tienen lugar en la escuela (Pedrero, Moreno & Moreno, 2017).

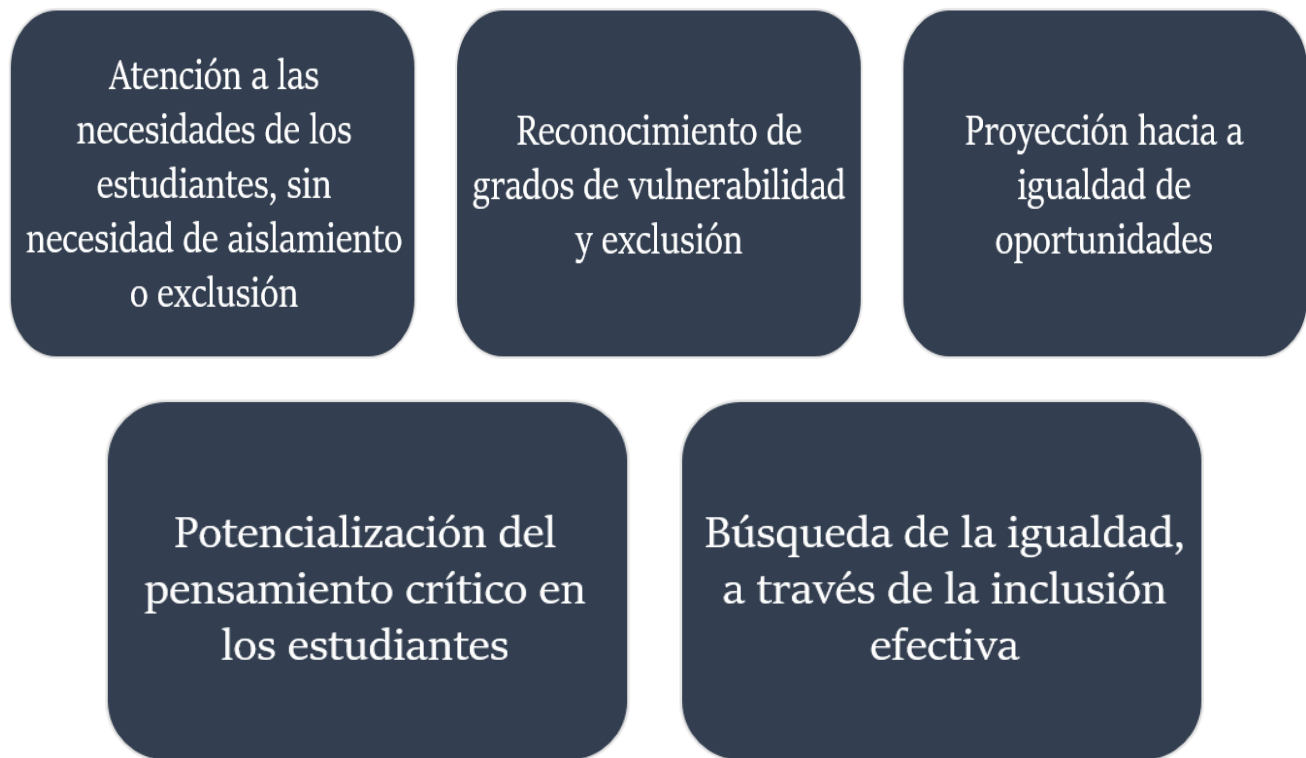
Bajo estas perspectivas, la interculturalidad en la escuela viene a evidenciar que ésta como institución se plantea y se replantea siempre su situación entre la humanización y la deshumanización de quienes la habitan. Es decir, si bien el deber-ser de la escuela es la humanización de los sujetos, la deshumanización es una característica que siempre puede estar potencialmente presente y que muchas veces lo hace de manera efectiva. Por eso, no es que la interculturalidad se inserte en la escuela como un agente que es externo y que termina acomodándose a la fuerza, sino que la interculturalidad es algo que también necesita ser construido, en cuanto no todas las escuelas son iguales ni tienen las mismas necesidades.

El punto aquí es, precisamente, que la escuela –o las escuelas– necesitan encontrar caminos para la construcción de sus propias versiones de interculturalidad, lo cual no supone entender a la interculturalidad como un concepto relativo o nebuloso, en la medida en que el principio que la fundamenta es la valoración igualitaria de la cultura propia y de la de otras personas, a partir de una visión crítica de sus propias posibilidades y alcances (López, 2006). En esa medida, entonces, si se habla de Cátedra de Estudios Afrocolombianos como estrategia para la construcción de interculturalidad en la escuela no se debe pensar que es imperativo que la CEA cumpla con unos requisitos homogenizados para ser implementada, sino que esta puede acomodarse a los contextos en donde se hace presente una CEA que sea idéntica en todas las escuelas iría en contra, justamente, de la interculturalidad, pues supondría una homogenización de los proyectos formativos y de los sujetos que desatiende a la diversidad como fenómeno vivo dentro y fuera de las aulas de clase. A partir de ahí, diversidad cultural, escuela e interculturalidad como conceptos y como propuestas suponen una serie de retos que son, al mismo tiempo,

oportunidades para avanzar hacia una institucionalidad escolar más inclusiva y más abierta. Entre estos retos pueden contarse:

Gráfica 2

Retos de la interculturalidad en la escuela desde la diversidad cultural.



Tomado de Pedrero, Moreno & Moreno (2017).

Así las cosas, la interculturalidad en la escuela, bajo los preceptos de la diversidad cultural, proyectan un trabajo constante de intervención que pasa por la formulación de modalidades de trabajo que involucren a la institucionalidad gubernamental, a los directivos, a los docentes y a los propios estudiantes. Porque, después de todo, la cultura como fenómeno amplio es una realidad que se sustenta en la interconexión de múltiples aristas, razón por la cual la interculturalidad no puede adentrarse en la escuela para modificar solo determinados aspectos, sino que cualquier

cambio va a derivar en consecuencias para muchos aspectos de la vida de quienes la habitan. Es decir, cuando la interculturalidad se adentra en la escuela es necesario reconocer que esta puede cambiar en diversos grados y con diferentes impactos, aspectos como: creencias, valores, costumbres y comportamientos de todos los sujetos que hacen parte de su proyección, tanto en la escuela misma como en sus contextos de vida familiares y relacionales (Besalú, 2002). Es por esto por lo que una propuesta como la CEA no puede verse solo como una serie de discursos que permanecen en el aula de clase, sino que tiene una proyección política que escapa de sus límites, lo cual supone un reto y una responsabilidad sobre cómo se enseña, cómo se aprende, qué herramientas se usan para su proceso formativo, bajo qué parámetros se socializa y qué objetivos persigue.

A grandes rasgos, la interculturalidad en la escuela implica concretar y visibilizar acciones que promuevan la pluralidad y la diversidad como condiciones inherentes a la humanidad. También implica la instauración de la igualdad de oportunidades como principio práctico en las relaciones humanas, así como la normalización de las diferencias a través del proceso de reconocimiento de los aspectos culturales, territoriales, históricos y étnicos de los sujetos y colectivos. Por último, la interculturalidad fomenta actitudes de respeto y reconocimiento hacia las personas con condiciones disímiles a las propias, trabajando en pro del respeto como máxima para la creación de lazos colectivos.

Esto significa que la interculturalidad es un proyecto que piensa, sobre todo, en el futuro y que no se estanca en las problemáticas actuales que un contexto determinado posea (Vilar, 2015). En esa medida, entender a la CEA desde el enfoque de la interculturalidad apunta a verla desde lo que puede cambiar en el corto, mediano y largo plazo más que comprenderla desde los problemas actuales de exclusión y opresión, los cuales, sin duda, son flagelos que viven cotidianamente

millones de personas en Colombia, pero en los que la CEA no se detiene solo para explorar sus consecuencias, sino que también tiene un proyecto de cambio, lo cual conduce a otorgarle un carácter político innegable que la escuela debe entender como propio de su constitución misma. Por eso, la CEA en su esencia es también disruptiva, es propositiva y, de alguna manera, es conflictiva, en la medida en que se conecta con las propuestas de la diversidad y de la interculturalidad desde lo político.

Entendido esto, la interculturalidad en la escuela abre el camino para entender de otras maneras, reorganizar y reformular lo que significan los procesos formativos dentro del aula de clase y el papel que juegan docentes y estudiantes en ambientes verticales y horizontales; el rol que tiene el aula dentro de la organización colectiva de quienes habitan la escuela; las metodologías que componen el quehacer educativo escolar en diferentes espacios y momentos; el trato que se les da a los miembros de cada uno de los grupos que hacen parte de la escuela como institución y como lugar de conformación de relaciones humanas; los objetivos curriculares que poseen todas las áreas impartidas; y las características de las redes sociales que conforman el quehacer de la escuela (Arroyo, 2013). Bajo esa mirada, tanto la CEA como su inclusión en el currículo, desde la mirada de la interculturalidad, poseen unos alcances que sobrepasan la mera exposición de temáticas referidas a una comunidad o grupo determinado (como los afrodescendientes en Colombia) y extiende sus alcances y sus intereses sobre la conformación misma de lo que la escuela ha construido como legítimo, posible, necesario y humano. La interculturalidad, entonces, propone una mirada crítica amplia que genere revaluaciones sobre lo que se ha instaurado, sobre la cotidianidad y lo que se ha mantenido como 'lo normal', frente a una diversidad que, tal vez, sea un compendio de 'anormalidades' siempre presentes.

Capítulo 3. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: historia de luchas y políticas por la transformación del currículo escolar oficial

Los ancestros son...

una orquesta de gaviotas
que resuena desde adentro
entre la sinfonía de los atardeceres del alma
para humedecer con un beso
los barcos de la memoria mítica.

Los ancestros son:

Las voces,
Los suspiros,
Las huellas,
Los gritos,
Los gestos,
Las canciones,
Los poemas,
Y las lágrimas
que bogan entre las orillas de la conciencia
como un eterno-retorno
con sus remos de arena fecunda.

Los ancestros van vestidos de ébano y marfil,
y con sus sonrisas de agua,
y con sus pasos de Serpiente Cósmica,
van transitando entre la comarca fluida de los sueños:

[...]

Los ancestros lamen el ardor de nuestros oleajes de sangre,
huelen el verdor de nuestras carnes de dolores
rememoran nuestras heridas mojadas,
esas que se ocultan en las rendijas de las hojas secas
entre los intersticios de la historia.

Ashanti Dinah Orozco-Herrera⁴ (2011, p. 193).

En Colombia persisten problemas de discriminación, segregación, exclusión e inequidad, lo que ha llevado al país a situarse entre los más desiguales según indicadores de organismos

⁴ Ashanti Dinah Orozco-Herrera es activista, poeta y docente afrocolombiana autora del poemario *Las semillas del Muntú* (2019).

multinacionales como el Banco Mundial⁵. Estas desigualdades sociales, reflejadas en altos índices de pobreza e indigencia, coinciden con un aumento en la concentración de la riqueza en la región. Estas realidades se cruzan con la falta de reconocimiento del legado cultural de "el Otro" en América Latina. A lo largo de siglos, el colonialismo europeo en América dejó una huella profunda, negando la humanidad de los pueblos indígenas y esclavizando a personas africanas a través del comercio transatlántico de esclavos. Como resultado, la colonialidad configuró una jerarquía societal, dividiendo a las personas en categorías como indios, negros, amarillos, blancos y mestizos. Estas categorías también se manifestaron en las geoculturas coloniales, donde el capitalismo se convirtió en el patrón dominante de poder económico, permeando diferentes aspectos de la vida social y cotidiana.

En este contexto, se ha consolidado un tipo de racismo arraigado en una idea de nación que, a partir de la herencia cultural, ha construido y visibilizado a algunos grupos mientras invisibiliza a otros. La escuela ha desempeñado un papel fundamental en la legitimación de antiguas formas de racismo y en la omisión selectiva de la diversidad cultural. En respuesta a estas realidades, surgió en los años noventa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y de acciones gubernamentales. Esta cátedra se ha enmarcado en políticas, reformas y acciones gubernamentales, así como en

⁵ Según Oxfam International, basado en el Banco Mundial, Colombia es el segundo país más desigual en América Latina, con brechas profundas entre géneros, zonas urbanas y rurales, y ricos y pobres. El Banco Mundial estima que los ingresos del 10% más rico son once veces superiores a los del 10% más pobre. Según la Encuesta de Calidad de Vida del Dane 2022, la mitad de los hogares colombianos se consideran pobres, siendo más alta la incidencia en Vichada (85,8%), Córdoba (83,7%) y Chocó (83,4%). Colombiano, E. (2023, 20 mayo). *¿Por qué Colombia es el segundo país más desigual de Latinoamérica?* | El Colombiano. [www.elcolombiano.com. https://www.elcolombiano.com/negocios/desigualdad-colombia-por-que-el-pais-es-el-segundo-con-mayores-indices-de-latinoamerica-HA21479860](https://www.elcolombiano.com/negocios/desigualdad-colombia-por-que-el-pais-es-el-segundo-con-mayores-indices-de-latinoamerica-HA21479860)

iniciativas de intelectuales y colectivos comprometidos con las demandas centrales de los pueblos afrocolombianos.

El propósito de este apartado es analizar el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una política educativa que busca reconocer y valorar la historia y cultura afrocolombiana, así como combatir la discriminación y exclusión en Colombia. Se reflexionará sobre la importancia de esta cátedra desde sus inicios para visibilizar y valorar la herencia africana en la educación, desafiando los discursos y prácticas discriminatorias arraigadas en la sociedad colombiana. Además, se realizará un breve análisis del estado actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, teniendo en cuenta la alta presencia de estudiantes afrocolombianos en las instituciones educativas públicas de la capital, como resultado de diversas dinámicas migratorias propias del conflicto armado y la desigualdad económica.

3.1 El Camino Hacia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) surgió como resultado de las luchas de las comunidades afrocolombianas por promover y proteger sus derechos sociales y culturales en el ámbito educativo. Estas luchas, en respuesta al racismo presente en el sistema escolar, exigieron la creación de espacios educativos que abordaran de manera pedagógica la diversidad y la autodeterminación de estas comunidades. La consolidación de la Cátedra se logró a fines del siglo XX a través de la reglamentación de la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1122 de 1998, que establecieron la obligatoriedad de implementar la Cátedra en todos los establecimientos educativos formales del país. Estas medidas de política pública, en particular el Decreto 1122 de 1998, se interpretan como un intento de reformar el sistema educativo colombiano desde una perspectiva curricular y pedagógica. Sin embargo, su origen supera las intenciones de coyunturas regionales e intenciones institucionales. Por tanto, para hablar de su aparición en el sistema

educativo colombiano es necesario revisar primero las luchas y políticas que permitieron la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

3.2 Luchas y resistencias en los orígenes de la CEA

Es importante mencionar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se originó de forma espontánea y exclusivamente como consecuencia de las reformas educativas y constitucionales de los años 90 promovidas en América Latina. Estas reformas, impulsadas por el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística de los países y específicamente dirigidas a las comunidades indígenas y afrodescendientes, respondieron a la lógica multicultural promovida por el capitalismo transnacional, según lo señala Walsh (2009). Sin embargo, la creación de la Cátedra en Colombia fue el resultado de un proceso más complejo y abarcador, que involucró desde décadas anteriores la lucha y resistencia de las comunidades afrocolombianas, así como la participación de colectivos y académicos comprometidos en su búsqueda por el reconocimiento cultural y la valoración integral de su historia tanto pasada como contemporánea.

Al respecto, el trabajo del maestro José Antonio Caicedo Ortiz (2022) brinda un valioso aporte para comprender los antecedentes históricos que impulsaron la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) a través del involucramiento de diversos actores que aportaron desde distintas perspectivas en los debates sobre el tema. del racismo en Colombia. Durante la década de 1970, las comunidades afrocolombianas exigieron una mayor atención a las necesidades de las poblaciones negras a través de políticas públicas. También llamaron a la inclusión de las poblaciones negras en los medios de comunicación, reconociendo así la diversidad cultural de Colombia. Adicionalmente, abogaron por la ampliación de las oportunidades de empleo para garantizar la igualdad de condiciones, el reconocimiento de los derechos territoriales fundamentales para preservar la identidad y promover el desarrollo sostenible de las comunidades

afrodescendientes. Así mismo, en el campo de la educación, hubo una demanda por la visibilización de las raíces africanas a través de la inclusión de Estudios de la Cultura Negra en el currículo, con el objetivo de valorar la historia, la contribución y el legado de las comunidades afrodescendientes. Además, exigieron mejorar esfuerzos institucionales para facilitar el acceso a la educación superior en áreas estratégicas como la medicina y la ingeniería, así como la necesidad de una normatividad en las instituciones de educación superior con una perspectiva étnico-racial.

Diversos actores, como intelectuales negros, estudiantes, líderes y profesores, que abordaron estos temas en los años setenta y ochenta⁶, compartían la opinión de que la exclusión del conocimiento ancestral y las prácticas culturales de los afrodescendientes era una perspectiva racista y parcial de la historia nacional. Por esta razón, se unieron para resaltar lo afrodescendiente en la historia del país. Tal como sostiene Caicedo (2022), estos actores fueron influenciados por tres corrientes principales de pensamiento que moldearon el discurso sobre la negritud en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar, se inspiraron en el *movimiento de la négritude* liderado por poetas y escritores de habla francesa como Senghor, Damas y César, cuyas figuras inspiraron movimientos organizativos y proporcionaron una sólida base ideológica por el reconocimiento de la cultura afrodescendiente. En segundo lugar, se vincularon con las ideologías del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, tomando inspiración de figuras

⁶ En los años ochenta, las organizaciones sociales afrocolombianas lograron dos avances significativos. La creación de la Universidad del Pacífico en Buenaventura en 1988 mediante la Ley 65, con el objetivo de promover los saberes y conocimientos de la cultura afrocolombiana. Por otro lado, distintos líderes comunitarios, educadores y afrocolombianos impulsaron el Movimiento Social Afrocolombiano, el cual se consolidó en la década siguiente al incluir el artículo transitorio 55 en la Constitución de 1991, el cual posteriormente se convirtió en la Ley 70 de 1993. Ver Wabgou, M. (2012). *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Univ. Nacional de Colombia.

como Martin Luther King Jr. y Malcolm X, quienes se convirtieron en referentes de lucha para los movimientos afrocolombianos. Por último, el pensamiento descolonizador y crítico de Franz Fanón tuvo un profundo impacto en los discursos generados en torno a la negritud en Colombia, ofreciendo una perspectiva crítica y transformadora.

Las anteriores corrientes de pensamiento influenciadas por las protestas globales fueron un faro para los intelectuales afrocolombianos de los años setenta en ciudades como Pereira, Bogotá, y Cali. “En medio del florecimiento de colectivos de estudio, centros de investigación y revistas especializadas dedicadas a difundir el legado negro y sus luchas contemporáneas, surgió el primer Congreso de Negritudes en Pereira” (2022, p. 12). Durante esa década, destacaron los debates en el ámbito educativo, impulsados por el surgimiento del movimiento de educación popular, que promovió la autonomía escolar de las comunidades afro, así como el movimiento pedagógico étnico de raíces indígenas, que abogó por propuestas de reformas en la política educativa. Estos hechos desencadenaron discusiones sobre la concepción de la escuela, el currículo, la educación, la evaluación y los procesos formativos institucionales, teniendo en cuenta las diferencias culturales y étnicas (Meneses Copete, 2016).

Durante los años noventa, las demandas educativas de las comunidades afrocolombianas emergieron con fuerza, coincidiendo con la promulgación de la Constitución de 1991 en Colombia. La nueva constitución representó un avance fomentando la diversidad cultural al reconocer el carácter pluriculturalidad del país al ser garante de derechos de las múltiples minorías étnicas. En ese contexto, se promovieron dos iniciativas significativas desde la esfera de las políticas públicas. Siguiendo a Castillo (2011), la primera de las reformas fue la implementación de la etnoeducación afrocolombiana, una propuesta que tiene como finalidad robustecer los procesos de identidad,

cultura y comunidad entre las poblaciones negras, raizales y palenqueras⁷. Y la segunda iniciativa fue la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), cuya finalidad fue abordar y erradicar el racismo y la invisibilidad que, lamentablemente, aún persisten en el sistema educativo colombiano. Esta iniciativa es la motivación detrás del presente texto.

3.3 Trayectoria jurídica de la CEA en el Sistema Educativo Colombiano

Desde la perspectiva de Castillo y Guido (2015), durante los albores del siglo XX, los procesos educativos en Colombia estaban enfocados en forjar una identidad nacional. Sin embargo, este esfuerzo estuvo marcado por prejuicios raciales, culturales y de clase, provocando la marginación de ciertos grupos étnicos como los indígenas y los afrocolombianos. En este escenario, un sistema educativo se transforma en una herramienta que promueve la visión de una “nación mestiza”, un concepto enmarcado en la búsqueda de una identidad nacional homogénea, perpetuando de esta manera las desigualdades preexistentes⁸. De esta manera, las instituciones educativas en Colombia jugaron un papel crucial en la construcción de una jerarquía racial y social, excluyendo a algunos mientras reafirmaban la supremacía de otros. En última instancia, la educación se utilizó como un mecanismo para preservar el orden establecido y perpetuar la desigualdad social.

⁷ Es importante mencionar que la incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el ámbito de las políticas educativas se distingue de la etnoeducación, ya que se plantea como un conjunto de conocimientos para toda la población escolar colombiana, no solo para aquellos que pertenecen a grupos étnicos específicos, es decir, los afrodescendientes (Castillo & Guido, 2015).

⁸ Las autoras recurre al trabajo de Herrera, Pinilla y Suaza (2003), sobre los manuales escolares de Ciencias Sociales para explicar cómo se configuró la narrativa de la superioridad racial. Estos manuales presentaban la idea de que los blancos europeos eran superiores a los mestizos, quienes a su vez eran superiores a los indígenas y los negros. Esta teoría del "hombre nacional" se convirtió en conocimiento institucionalizado en las escuelas. Ver: Herrera, M. C., Pinilla, A. V., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.

A pesar de ello, tras las luchas llevadas a cabo por movimientos afrodescendientes en décadas anteriores y en el contexto de la “moda” de la diversidad cultural a principios de la década de 1990, las demandas de reconocimiento de los derechos de los pueblos y comunidades ancestrales comenzaron a verse reflejadas en las políticas públicas, así como en las reformas educativas y constitucionales en América Latina (Catherine Walsh, 2009). En Colombia, esto se comenzó a evidenciar con la promulgación de la Constitución de 1991. Este cambio impulsado desde el Artículo Transitorio 55 de la carta magna, que pretende preservar los intereses de las comunidades negras, abre el espacio a la otredad, la alteridad y el reconocimiento de la diferencia desde la legislación, en el marco de una sociedad pluriétnica y multicultural.

En relación con lo expuesto, Castillo y Guido (2015), plantean la importancia de analizar el origen del artículo transitorio mencionado anteriormente. Debido a restricciones de tiempo, la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 no pudo legislar sobre el reconocimiento de las comunidades negras como etnias, lo que resultó en la postergación de una ley que abordara las demandas de derechos territoriales, políticos, medioambientales, culturales y educativos de los pueblos afrocolombianos durante un período de dos años. Este trabajo legislativo, según los autores, estuvo influenciado por “la larga tradición amerindia de la antropología nacional y de las relaciones del Estado nacional con sus culturas de la alteridad” (Castillo y Guido, 2015, p. 36). Por lo tanto, es relevante tener en cuenta que el reconocimiento de estas demandas afrocolombianas en ese contexto se trató de manera condicionada y diferenciada debido a tiempos limitados, tradiciones y perspectivas reducidas.

Sin embargo, el Artículo Transitorio 55 allanó el camino para la promulgación de la Ley 70 de 1993, la cual fue impulsada para garantizar el reconocimiento de los derechos fundamentales de las comunidades afrocolombianas. La Ley 70 de 1993 garantiza el acceso y la participación de

la población afrocolombiana en todos los niveles educativos. También promueve la recuperación y el desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana, y la propagación de su contribución a la historia y la diversidad étnica y cultural de Colombia. Para ello, la Ley obliga al Estado a promover la herencia económica, natural, cultural y social de las comunidades negras, así como sus valores artísticos, formas de expresión y creencias religiosas a través del currículo. La Ley también garantiza la preparación de las comunidades negras para la participación plena y en igualdad de condiciones en los espacios locales y nacionales⁹. Además, la ley obliga a que los programas y servicios educativos destinados por el Estado a las comunidades negras deben ser desarrollados y aplicados en cooperación con estas comunidades para garantizar que respondan a sus necesidades particulares.

En relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Ley 70 de 1993, sembró las bases para su futura creación, al establecer la inclusión de los estudios afrocolombianos en el currículo de las áreas sociales en todos los niveles educativos. Esto se hace para contrarrestar las prácticas racistas y discriminatorias arraigadas en la sociedad colombiana, particularmente aquellas que se promueven en la escuela y tienen su origen en la herencia colonial¹⁰. Para Rojas (2008), el marco normativo de la Ley 70 ha permitido una visibilización gradual de los afrocolombianos como un pueblo étnico con su propios modos de vida.

En 1995, se estableció la Comisión Pedagógica Nacional con el propósito de abordar el racismo y la discriminación en las escuelas, al mismo tiempo que promovía la apreciación de la cultura, historia y contribuciones de los afrocolombianos en la sociedad¹¹. Este esfuerzo continuo culminó en 1998 con un hito trascendental: la promulgación del Decreto 1122. Dicho decreto hizo

⁹ (Ley 70 de 1993, art. 34-37)

¹⁰ (Ley 70 de 1993, art. 33 y 39)

¹¹ (Decreto 2249 de 1995)

obligatoria la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el currículo escolar, con el fin de combatir la discriminación y el racismo, y fomentar el reconocimiento y valoración de la cultura, historia y aportes afrocolombianos en la sociedad.

El Decreto 1122 de 1998 fue un paso importante para promover la diversidad étnica en el sistema educativo colombiano. El decreto instó a los gobernadores, directivos y docentes a implementar la etnoeducación y la Cátedra Afrocolombiana en programas y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas públicas y privadas, con el objetivo de promover una educación que visibilice las minorías étnicas en términos pedagógicos, metodológicos y curriculares. La Cátedra Afrocolombiana tiene tres objetivos principales: Dar a conocer y resaltar las culturas afrocolombianas, reconocer y defender la identidad y dignidad de los niños, niñas y jóvenes afrocolombianos en las instituciones educativas y erradicar todas las formas de discriminación racial y racismo.

En relación con la comunidad docente, el Decreto 1122 de 1998 enfatiza la importancia de que los maestros se formen en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Los Comités de Capacitación de Docentes de las entidades territoriales deben incluir estos temas en los proyectos de formación permanente, especialización y actualización del profesorado. Los temas deben abordarse desde una perspectiva multicultural e intercultural, en línea con los componentes curriculares e investigativos. El Decreto también insta a las secretarías de educación a replantear los enfoques pedagógicos y didácticos utilizados en la creación de textos y materiales de estudio, para reflejar de manera más precisa la realidad de los africanos, afroamericanos y, en particular, los afrocolombianos. Se establecen criterios para la formación y evaluación de docentes, tomando en cuenta la diversidad étnica y cultural de la nación. Por último, entre sus objetivos el Decreto

menciona la necesidad de crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de la Cátedra Internacional Afroamericana.

Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 puso énfasis en la promoción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la introducción de programas de etnoeducación y modelos educativos flexibles. Según datos del documento Conpes 3660, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) organizó 15 talleres de socialización y capacitación en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dirigidos a 750 docentes. Además, se proyectó la distribución de 9.000 ejemplares en los municipios que atienden principalmente a la población afrocolombiana¹². Es importante destacar que la Cátedra, al ser un requisito en todos los niveles educativos, tiene un alcance más amplio que solo tratar las comunidades negras desde una perspectiva fundamentalista o permeada de expertísimos sobre lo afro. De acuerdo con Rojas (2008), la Cátedra de Estudios Afrocolombianos nos reta a reinterpretar nuestra comprensión sobre los derechos educativos de todas las etnias. Esta comprensión se basa en que:

La Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la CEA en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano (2008, p. 3).

Por lo tanto, el propósito primordial de la Cátedra trazado desde las luchas de intelectuales y organizaciones afrocolombianas fue transformar las dinámicas de interacción y comunicación entre la sociedad colombiana en general, y las comunidades afrocolombianas, raizales y

¹² Departamento Nacional de Planeación, DNP. (10 de mayo de 2010). Conpes 3660. Recuperado de <https://convergenciainoa.org/wp-content/uploads/2017/07/CONPES-3660.pdf>

palenqueras, pero, además, las demás etnias minoritarias, incluyendo a las poblaciones indígenas y Rom., promoviendo así la diversidad y reconocimiento de las diferencias. Este cambio pretende dinamizar el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y las diferencias étnicas para revitalizar el tejido social que ha estado fragmentado durante años, generar espacios concretos de encuentro con la otredad como la escuela debido a la persistente estructura colonial y los grupos dominantes que emergen de ella.

3.4 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta curricular

Cuando nos adentramos en el tema del currículo, nos encontramos en medio de un abanico de definiciones y conceptos, cada uno con su propia orientación e impacto que moldea nuestra interpretación de la palabra. Este panorama puede complicar la labor de determinar con precisión lo que significa el currículo, sobre todo cuando intentamos entenderlo a través del prisma de una política educativa específica, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este enfoque, como discutimos previamente, emergió en gran medida de las demandas y luchas de sujetos y colectivos que han sido históricamente excluidos de los epicentros de poder y del pensamiento académico occidental predominante.

Sin embargo, como se observa en los debates de Diaz Barriga (1989) sobre lo curricular, se pueden identificar tres concepciones predominantes en la comprensión del currículo: *Currículo como contenido*, que entiende el currículo como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser enseñados a los estudiantes para que alcancen objetivos específicos. Esta concepción es generalmente asociada a una perspectiva técnica, en la que el currículo es diseñado por expertos y luego implementado por los docentes. *El currículo como la vida en el aula (currículo oculto)*, que entiende el currículo como un proceso dinámico que se desarrolla en el aula, a través de las interacciones entre los estudiantes, los docentes y el contexto en el que se

desarrolla la enseñanza. Esta concepción desde una mirada crítica, el currículo se entiende como un espacio de negociación y transformación social. Y el *currículo como una dimensión político-académica*: que comprende al currículo como un terreno donde se generan tensiones entre las fuerzas políticas y académicas que influyen en el contenido y la estructura del currículo. Esta concepción es generalmente asociada a una perspectiva crítica, en la que el currículo se entiende como un dispositivo de poder que reproduce las desigualdades sociales.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como política pública en el ámbito educativo, se basa en la comprensión del currículo establecida por la Ley 115 de 1994, quien define al currículo como el conjunto de elementos que conforman "los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local"¹³. Además, la ley señala que engloba los recursos humanos, académicos y físicos necesarios para implementar las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. En términos simples, *el currículo como contenido* desde la política educativa colombiana, es el plan que orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Incluye los temas que los estudiantes aprenderán, las actividades que realizarán y las evaluaciones que se llevarán a cabo. Así mismo, el Decreto 230 de 2002, con un lenguaje técnico, proporciona las orientaciones para el desarrollo de contenidos, ejes temáticos y logros curriculares. Además, guía el diseño de planes de estudio y establece métodos de evaluación, todos ellos articulados a través del enfoque de competencias. Como advierten Ortega *et al.* (2015), este enfoque tiene como objetivo establecer un *currículo oficial* que desglosa ejes centrales que sirven como referencia para la evaluación estandarizada de calidad.

¹³ (Ley 115 de 1994, Art. 76)

No obstante, a través del análisis realizado por Ibagón (2015) acerca de tres elementos fundamentales para comprender la implementación de cambios en el currículo oficial, se puede observar la aparición de disputas en relación a los significados establecidos en la forma en que se nos ha enseñado el legado ancestral, territorial y cultural de las comunidades afrocolombianas. El primer elemento se observa en la obligatoriedad establecida por la normatividad, donde se establece que todos los establecimientos de educación formal deben incluir la Cátedra en sus proyectos educativos institucionales. Esto supone, según el autor, el “superar la focalización de la política curricular de etnoeducación tradicional y promover la interculturalidad el reconocimiento y la reivindicación cultural en escuelas de preescolar, básica y media del país” (Ibagón, 2015, p. 14). De esta manera se hace visible la historia y cultura afrocolombiana desde Proyectos Educativos institucionales y se cuestionan las relaciones de poder y dominación desde la organización de los saberes en los planes de estudio.

El segundo elemento se basa en el sentido y las formas de operativización de la Catedra de Estudios Afrocolombianos. La Cátedra no es una asignatura más del plan de estudios, sino un conocimiento transversal que se integra en las áreas obligatorias y fundamentales, como ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También se integra en otras áreas, como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y las artes. Se busca correlacionar e integrar los procesos culturales de las comunidades negras con las experiencias, conocimientos y actitudes generados en el plan de estudios de cada institución educativa (Ibagón, 2015, p. 15). El enfoque de transversalidad evita que la Cátedra se convierta en nuevos contenidos, ya que esto sobrecargaría los planes de estudio existentes. Además, la Cátedra puede ser desarrollada como un Proyecto Pedagógico que fomenta un acercamiento dinámico entre estudiantes y maestros, al estar

adaptado a sus intereses y motivaciones. De igual manera, puede integrarse como una estrategia formativa dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

Igualmente, se destaca la importancia de la flexibilidad curricular para permitir diferentes enfoques en la implementación de la propuesta. Para Rojas (2008) la Cátedra al ser una propuesta transdisciplinaria e interdisciplinaria, requiere un cambio en las tradiciones de formación y prácticas de los maestros. Esto implica adoptar pedagogías reflexivas y estrategias hermenéuticas para concebir y llevar a cabo enfoques curriculares y prácticas educativas situadas en los contextos socioculturales. Asimismo, la Cátedra, enfocada en la comunidad docente, es una propuesta de capacitación y autodesarrollo que abarca la actualización, la innovación y la investigación pedagógica.

El tercer elemento central es la descentración epistémica, que busca desafiar la hegemonía del eurocentrismo en la selección de contenidos educativos y en la organización curricular en Colombia. Es fundamental considerar que cada currículo establece como prioritario y legítimo un cierto tipo de conocimiento, lo que implica un mecanismo de control cultural y la perpetuación de desigualdades y relaciones de poder. Sin embargo, a pesar de que la Cátedra sea una política educativa con cierto rol técnico, establece lineamientos curriculares que ofrecen orientaciones teóricas y metodológicas para abordar crítica e interculturalmente temas relacionados con los legados socioculturales de las comunidades negras. Se busca consultar la memoria histórica de estos grupos étnicos como protagonistas cuyo papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado (Ibagón, 2015).

Además de lo mencionado, es importante destacar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos va más allá de la disposición de lineamientos, directrices y planes de acción establecidos por el Estado en el sistema educativo. Se configura como una propuesta curricular

que tiene un impacto significativo en la vida en el aula. Pero, más importante aún, es una apuesta política que busca generar un amplio espacio para el pensamiento crítico y la reflexión. En relación con la Cátedra como *currículo en la vida del aula*, con su implementación de la Cátedra se propone revertir los efectos negativos de las representaciones sobre lo negro y/o afrocolombiano que han prevalecido en los textos, saberes y rituales escolares durante casi dos siglos de colonialidad del conocimiento (Caicedo Ortiz, 2022), por tanto, se necesita que los maestros fomenten el diálogo de saberes para transformar el racismo estructural en emociones, expresiones y acciones que promuevan la legitimidad de los pueblos colonizados. Asimismo, se requieren estudiantes comprometidos con los procesos de construcción de identidades fundamentados en la acogida y reconocimiento de la diversidad.

Por otra parte, la Cátedra como *dimensión político-académica* del currículo, tensiona las estructuras coloniales que por siglos permea la escuela al cuestionar y replantear el tipo de saberes escolares sobre la historia de los afrodescendientes que se promueve en los colegios y en sus distintos espacios de participación del gobierno escolar. De acuerdo con lo expresado por Rojas (2008), la Cátedra replantea el currículo y su enfoque predominante en las instituciones educativas, al buscar una nueva concepción curricular que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos afrodescendientes y raizales¹⁴.

¹⁴ El maestro Axel Rojas (2008), en su libro, *“Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros”*, sostiene que la propuesta de transformación curricular de la Cátedra se fundamenta en los planteamientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual ha sido ampliamente desarrollada por Michel Apple y Peter Maclaren en América Latina y América del Norte. La Cátedra plantea líneas de pensamiento crítico al contraponerse al esquema tradicional de enseñanza y al actual modelo de educación bancaria denunciado por Freire que perpetúa la desigualdad, la injusticia y la segregación de las comunidades minoritarias a través del sistema escolar.

el currículo filtra de manera concreta las trayectorias y las versiones de conocimiento históricamente existentes. Por ello, la CEA implica afectar estructuralmente el currículo, en la medida que busca replantear las concepciones históricas, culturales, simbólicas y políticas promovidas, legitimadas y reproducidas desde los saberes escolares, para afectar el régimen de representación que desde la escuela se ha construido sobre las poblaciones afrocolombianas y raizales (p. 53)

De manera similar, Caicedo (2022) pone de manifiesto que la Cátedra ha impulsado un proceso de ‘afrocolombianización’ al interior de la educación al posibilitar la visibilización de los legados culturales afrodescendientes y cuestionar interpretaciones históricas centradas en el mestizaje como paradigma dominante. Además, ha abierto espacios para reconocer y legitimar las perspectivas y conocimientos territoriales, así como para honrar a los héroes afrocolombianos y valorar los saberes ancestrales. Por medio del currículo se ha fortalecido legados culturales olvidados y ha dado nueva vida a las lenguas propias de las comunidades. Además, ha promovido la identidad de estudiantes y maestros, brindándoles un sentido de pertenencia en la escuela y revalorizando sus conocimientos tradicionales y estilos culturales, así como la singularidad de la negritud en toda su diversidad.

3.5 La CEA en Bogotá

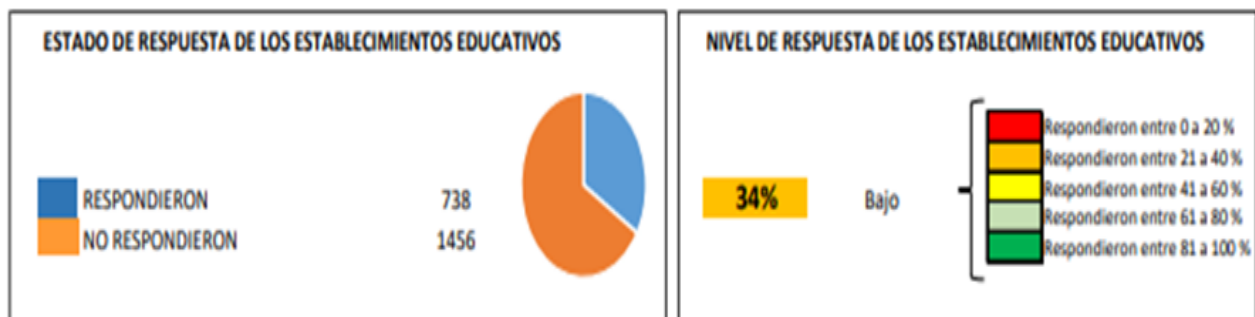
En este apartado señalaremos el estado actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá. El documento más reciente por parte del Ministerio del Interior que muestra un seguimiento riguroso de la CEA a nivel nacional se realizó en el 2019, justo antes de la pandemia por la COVID-19. Este documento realizó un diagnóstico sobre los avances, limitaciones, falencias y perspectivas en las acciones adelantadas para la implementación de la CEA en las entidades

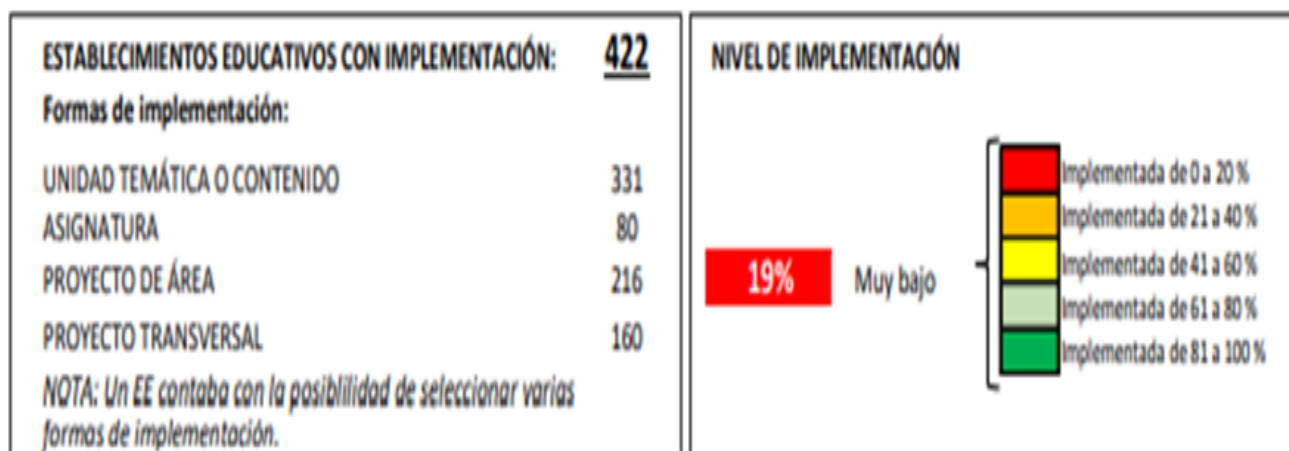
territoriales del país (establecimientos educativos de todos los niveles tanto del sector oficial como privado) para el periodo de 1993 hasta 2019; es decir, desde la promulgación de la Ley 70 de 1993 hasta el 11 de noviembre de 2019. Según este documento, en el caso de Bogotá, el 34% del total de los establecimientos educativos que realizaron en su totalidad el formulario daba cuenta del seguimiento de la implementación del CEA, en total fueron registradas 738 instituciones (Ministerio del Interior, 2019).

El diagnóstico encontró que en Bogotá solo el 19% (422) de los establecimientos educativos que respondieron el formulario reconoce haber implementado la CEA en sus proyectos educativos institucionales, esto es un porcentaje bajo teniendo en cuenta que la mayor parte de los establecimientos no respondió al diagnóstico preparado por el Ministerio del Interior. Del mismo modo, el 14% es decir 316 de los establecimientos afirmó no haber implementado la CEA. Estos resultados se asemejan a los nacionales, debido a que, en los niveles de preescolar a media, se encontró que solo un 11,3% (2121) de los establecimientos educativos declaran tener implementada la CEA en sus proyectos institucionales educativos (PEI). Con esto se concluye que el nivel de implementación de preescolar a media es muy bajo por parte de los establecimientos educativos a pesar de que se plantea como una cátedra de carácter obligatorio en todos los establecimientos educativos del país como política educativa (Ministerio del interior, 2019).

Tabla 1

Estado de la implementación de la CEA en Bogotá por Secretaría de Educación





Retomado de Ministerio del Interior (2019, p. 106,)

Cabe señalar las acciones realizadas por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá para que se reconozca la pertinencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por ejemplo, la emisión de la Resolución 1961 de 2007 “Por la cual se fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá”; el Decreto 3843 de 2011 el cual obliga a los colegios de Bogotá a adoptar “los lineamientos para el desarrollo de la CEA desde la reorganización curricular por ciclos”; y el Decreto 192 de 2010 de la Alcaldía Mayor de Bogotá el cual adopta “el Plan Integral de Acciones Afirmativas (PIAA) para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de la Población Afrocolombiana, Negra y Palenquera residente en Bogotá”.

Esos reglamentos de actos administrativos son pertinentes en toda política pública, ya que estas deben seguir unos lineamientos para su formulación rigurosa. Sin embargo, es inocultable la debilidad a la hora de hacer real esta política y materializarlo en el sistema educativo distrital, tal como se demostró en el diagnóstico de la SED presentado anteriormente y en la indagación que se presenta en el documento *Balance acerca de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá en el año 2016* (Alcaldía

Mayor de Bogotá) según uno de sus hallazgos principales fue la falta de acompañamiento desde la Secretaría de Educación del Distrito a las IED y socialización de la apuesta de la CEA.

También es pertinente señalar las diferentes instituciones y profesores que han realizado con esfuerzo la implementación de la CEA a nivel distrital, esto para dar continuidad a su desarrollo. Son diferentes las investigaciones de caso que reflejan ese esfuerzo materializado. Por ejemplo, Jiménez R. Leo. Fabricio (2016), quien analizó la implementación de la CEA en tres instituciones públicas del distrito. También el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Centro Integral José María Córdoba (Alcaldía Mayor de Bogotá 2022). El caso del Colegio Confederación Brisas del Diamante, localizado en el barrio Vista Hermosa de la localidad de Ciudad Bolívar (Vargas, 2022). Y la recopilación de cinco experiencias de la CEA en Bogotá presentadas en el documento *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá. Avances, retos y perspectivas* (2014, Alcaldía Mayor de Bogotá).

Capítulo 4. Metodología

Después de haber abordado la pregunta central de la investigación desde sus anclajes teóricos y siguiendo los objetivos establecidos, este apartado se centra en el diseño metodológico. Para llevar a cabo este estudio, se utilizó la metodología de estudio de caso con un enfoque cualitativo-interpretativo, combinado con el enfoque hermenéutico. El objetivo principal era analizar cómo se han abordado de manera efectiva los aspectos clave relacionados con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos de ciencias sociales de la educación primaria en las escuelas públicas de Bogotá, específicamente en el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED, durante el contexto de la pandemia por COVID-19.

4.1 Enfoque de la investigación.

El enfoque cualitativo-interpretativo abordado en este trabajo refleja la postura de De Tezanos (1998) quien propone alejarse de la idea de *perspectiva* que implica una observación distante basada en una base epistemológica que fundamenta los procesos de investigación. En cambio, el *enfoque* se centra en la descripción predicativa del objeto de estudio, lo que permite convertir en potencia las cualidades descritas en clave de lectura crítica para abrir el camino hacia la interpretación, revelando las relaciones que otorgan sentido y significado al objeto en cuestión. De esta manera, el enfoque cualitativo-interpretativo se ajusta a las diversas perspectivas, posturas y visiones necesarias para interpretar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una política educativa pública surgida de los reclamos históricos de autoafirmación y autonomía de las comunidades afrocolombianas y raizales.

El enfoque cualitativo no solo posibilita una investigación a profundidad, sino que también promueve una perspectiva humanista que implica la sensibilidad del investigador. Esta perspectiva resulta fundamental para entender plenamente, sentir y dar voz a los actores involucrados, los escenarios en los que se desenvuelven y los eventos que tienen lugar. Además, este enfoque posibilita que dicha comprensión se realice en el marco de un contexto determinado, permitiendo observar y estudiar los fenómenos en su estado natural sin un componente epistemológico unilateral. En ese sentido, abordar la investigación desde el enfoque cualitativo permite

comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales. Por tanto, estos estudios se realizan desde los aspectos particulares de estos actores, rescatando su interioridad (las visiones, percepciones, valores, formas de ser, ideas, sentimientos y motivos internos) de los protagonistas (Galeano, 2009).

Por otra parte, de acuerdo con Eisner (1998), dentro del contexto de la investigación cualitativa, el término "interpretativo" adquiere dos connotaciones distintas. El primer significado de interpretación se vincula con la capacidad de explicar por qué se asigna un lugar específico a algo. Este proceso a veces implica el uso de constructos provenientes de las ciencias sociales, mientras que en otras ocasiones puede requerir la creación de una nueva teoría. El segundo significado de interpretación se asocia con el tipo de experiencia que se tiene en relación con la situación que se está estudiando. En este sentido, la interpretación se enfoca en la percepción y comprensión personal del investigador sobre el fenómeno en cuestión. Además, se recurre a la combinación con enfoque hermenéutico para descifrar y dilucidar las estructuras dinámicas

presentes en los sujetos y en los grupos étnicos desde sus propios contextos. En palabras de Vélez & Galeano (2002),

[I]a hermenéutica es, por tanto, un enfoque general de comprensión, de indagación, concebido y diseñado especialmente para el descubrimiento y la explicación de las estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización o dinámica de los grupos de personas, étnicos o sociales. (p. 49)

Por lo tanto, los signos, significados, reglas y normas que surgen de las realidades concretas de los sujeto de investigación requieren una comprensión contextualizada de sus vivencias y experiencias. Desde la perspectiva del enfoque hermenéutico y siguiendo la visión de Ricoeur (1991) sobre la relación hermenéutica y el método de las ciencias sociales, la comprensión se define como “la capacidad de captar el significado de los signos producidos por una conciencia distinta, los cuales son accesibles a otras conciencias a través de expresiones externas como gestos, postura y, por supuesto, lenguaje” (p. 59). Ricoeur (1991) también sostiene que el texto va más allá de una simple sucesión lineal de frases, ya que se trata de una totalidad estructurada que puede ser construida de diversas maneras. En este sentido, “la diversidad de interpretaciones e incluso los conflictos de interpretación no son defectos o vicios, sino atributos inherentes a la comprensión” (p. 63).

4.2 El método de la investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, se adopta la estrategia del estudio de caso. Este enfoque permite analizar en profundidad los fenómenos que se manifiestan en la vida cotidiana, con el objetivo de comprender la realidad social y, en particular, la realidad educativa de la que se inscribe el presente trabajo de investigación. Según Yin (citado por Chaves y Weiler,

2016), el estudio de caso es una modalidad de investigación única que examina empíricamente un fenómeno contemporáneo en su contexto real de vida cotidiana. Este enfoque se caracteriza por su flexibilidad y por su capacidad para adaptarse a diferentes escenarios. Por otro lado, Stake, citado por Galeano (2012), conceptualiza el estudio de caso como el análisis detallado de un caso singular en funcionamiento, cuya singularidad y complejidad favorecen una comprensión más profunda y revelan aspectos atípicos que podrían pasar por alto con otros diseños de investigación.

El estudio de caso se alinea con el interés principal de esta investigación, que se centra en indagar sobre los conocimientos, prácticas y acciones de la comunidad educativa del Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED y su relación con los lineamientos proporcionados por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, especialmente en lo que respecta a los ejes curriculares relacionados con el área de ciencias sociales. Según Galeano (2012), quien ha desarrollado sus trabajos desde la perspectiva antropológica y educativa, el objetivo del estudio de caso va más allá de ilustrar las relaciones, costumbres y estructuras a través de casos apropiados. En cambio, se enfoca en estudiar el caso en sí mismo y su relación con otros, considerándolo como un evento significativo dentro de una dinámica específica del sujeto y su grupo en un contexto sociocultural particular.

Dentro de los estudios de casos se identifican tres tipos de estudios de caso que varían según los propósitos de la investigación a desarrollar (Galeano, 2012). Uno de ellos es el *caso instrumental*¹⁵, que permite analizar un caso específico, no con el fin de entender el caso en sí, sino

¹⁵ Los otros dos tipos de estudio de caso, según Galeano (2012), son el *intrínseco* y el *colectivo*. El *estudio de caso intrínseco* se centra en comprender mejor un caso particular, sin la intención de representar otros casos o ilustrar un problema específico. En contraste, el *estudio de caso colectivo* busca investigar un fenómeno general, una población o una condición, mediante el análisis de varios casos en lugar de uno solo. Estos casos se seleccionan con el objetivo de lograr una mejor comprensión y teorización del conjunto de casos analizados (Galeano, 2012, pp. 74–75).

para profundizar en la comprensión de un tema más amplio o para perfeccionar una teoría existente (Galeano, 2012, p. 71). Este tipo de estudio, debido a su carácter instrumental, se alinea con los objetivos de la investigación. Aunque se centra en un caso particular, como la implementación de Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en básica primaria durante el contexto de pandemia, su función principal es contribuir a la comprensión de un asunto más amplio, como el devenir histórico, las tensiones y desafíos que implica la Cátedra como política educativa.

Así mismo, la clase de estudio de caso que se llevará a cabo en este trabajo es un *estudio de caso interpretativo*. “Esta modalidad reúne diversas descripciones detalladas y exhaustivas de un caso particular con el objetivo de desarrollar categorías conceptuales que ilustren, respalden o desafíen las premisas teóricas de las unidades de análisis” (Galeano, 2012, p. 72). El objetivo del estudio de caso interpretativo no se limita a relatar lo observado; su propósito es adentrarse en una comprensión más profunda del caso, trascendiendo una simple descripción. Para lograrlo, se recolectan datos descriptivos del caso mediante una variedad de instrumentos y técnicas de recopilación de información, los cuales se detallarán en el siguiente apartado.

4.3 Instrumentos y técnicas de recolección de información

La recolección de información que respalda este estudio se estructuró en un diseño metodológico compuesto por varias etapas interrelacionadas. Galeano (2002) resalta la observación directa, la entrevista y la revisión documental como las técnicas más utilizadas para recolectar información en procesos de investigación. En el contexto de este trabajo, se seleccionaron la *revisión documental* y la *entrevista semiestructurada* como las técnicas más apropiadas para obtener las fuentes necesarias para validar o confrontar la información presente en el documento.

Entrevista semiestructurada: Se definen como un diálogo diseñado para recopilar información entre el entrevistador y uno o más entrevistados (Sampieri, Fernández, y Baptista,

2010). Su principal objetivo es la construcción de significados mediante la interacción de preguntas y respuestas específicas relacionadas con el tema de investigación. Para Corbetta *et al.*, (2007), la entrevista semiestructurada se destaca entre otros métodos de investigación cualitativa, como las entrevistas estructuradas y no estructuradas, debido a diversas ventajas. En primer lugar, esta técnica permite al investigador explorar a fondo las perspectivas de los participantes. Al emplear preguntas abiertas, el entrevistador invita a los participantes a compartir sus opiniones, creencias y experiencias personales, lo que proporciona una comprensión más enriquecedora del tema.

Además, la entrevista semiestructurada brinda flexibilidad al adaptar las preguntas según las respuestas de los participantes. Esta capacidad de ajuste favorece una comprensión más completa del asunto en estudio. En el caso específico de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, su relación currículo y su desarrollo en la escuela como unidades de análisis, esta técnica ofrece la oportunidad de dirigir la conversación de acuerdo con los matices que surjan de las respuestas, formular preguntas pertinentes, resaltar aspectos significativos y utilizar conceptos apropiados en momentos específicos, si resulta relevante.

Por otra parte: *la revisión documental*, conforme a lo expresado por Galeano (2012), es una herramienta esencial para identificar, localizar, listar, elegir y examinar las fuentes y documentos que fundamentan una investigación. La autora sostiene que estas fuentes actúan como validadores, garantizando la precisión de la información. Este estudio valora particularmente la técnica de revisión documental debido a su capacidad para facilitar la constante adquisición de información y la reflexión cuidadosa sobre la misma. Al emplear esta técnica, se logra organizar la información de acuerdo con su pertinencia y relevancia para los objetivos planteados, lo que resulta en un análisis más sólido en términos de búsqueda, organización e interpretación de los datos.

En este contexto, se llevó a cabo una revisión sistemática de varios documentos como parte integral del desarrollo de esta propuesta de investigación (Galeano, 2012). Esta revisión tuvo como objetivo proporcionar un marco contextual y mantener la actualización en temas asociados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El desarrollo del proceso se dividió en dos etapas. En la primera etapa, se recurrió a documentos de investigación, políticas públicas y referentes teóricos para establecer los marcos conceptuales y contextuales de las categorías esenciales de la investigación. Como resultado, se formuló el planteamiento del problema, se justificó su relevancia y se identificaron los antecedentes. Este proceso previo permitió definir el conjunto de ejes temáticos y categorías de análisis que definen el sistema categorial que orienta el desarrollo de todo el trabajo (Galeano y Aristizabal, 2008). Durante el desarrollo de la segunda etapa, se emplearon diversas fuentes documentales, tales como archivos institucionales de la Institución educativa Alberto Lleras Camargo, que incluyen el currículo, el plan de estudios, las guías de trabajo y otros documentos relevantes. En total sostuve conversación con cuatro docentes: Lina (2023), Sandra (2023) Rosario (2023) Diego (2023) residentes en Bogotá vinculados a la IE Alberto Lleras Camargo. Sus nombres son seudónimos ajustándonos a las consideraciones que resguardan la integridad e intimidad de las investigaciones con seres humanos (véase anexo 2. Consentimientos informados). Nuestras entrevistas no estructuradas fueron guiadas por la revisión documental, pero manteniendo la flexibilidad del tono conversacional. Adicionalmente, se consideraron las respuestas obtenidas de entrevistas semiestructuradas y las notas recopiladas en mi función de investigadora.

La siguiente tabla presenta el Sistema Categorial que acompaña el análisis de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas a desarrollar:

Tabla 2

Ejes temáticos y categorías de la investigación

Ejes temáticos	Categorías
Tránsitos teóricos a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	<ul style="list-style-type: none"> • Miradas desde la colonialidad • Política educativa y tensiones interculturales • Percepciones de la diversidad cultural en la escuela
Significados de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones históricas Sobre de la Cátedra • Características curriculares de la Cátedra • Dimensiones de la Cátedra en Bogotá
Dinámicas de la Cátedra en la Escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensiones de la Cátedra desde la escuela • Retratos de la Cátedra en contenidos curriculares y didácticos institucionales. • Impacto de la Cátedra en la escuela durante la pandemia

Fuente: Elaboración Propia

4.4 Fases de la investigación

La realización de un estudio de investigación en el ámbito educativo conlleva un proceso progresivo que comprende varias etapas fundamentales. Estas etapas son esenciales para entender y adaptarse a las situaciones dinámicas y cambiantes que caracterizan el contexto escolar. El desarrollo de una investigación requiere de un diseño metodológico que incluye varias fases clave. Estas fases son cruciales para entender y adaptarse a las circunstancias dinámicas y cambiantes

propias del entorno escolar. Por lo tanto, es esencial contar con un diseño flexible que permita adaptaciones a medida que surgen interacciones que revelan significados profundos. Según Galeano (2002), el proceso de atribuir significado a las cosas, interpretar palabras, escritos, textos y preferencias, constituye un trabajo de investigación en sí mismo, siempre y cuando se respete su singularidad en el contexto al que pertenecen. Esto implica la necesidad de tener aperturas, ser flexible y estar dispuesta a adaptarse a las circunstancias emergentes. Estos hallazgos contribuyeron a una mejor comprensión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en básica primaria en el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en la ciudad de Bogotá.

Según Toro y Parra (2006), las fases principales de una investigación incluyen el planeamiento, la ejecución y la sistematización. Cada una de estas fases requiere abordajes y habilidades específicas, como la capacidad de diseñar adecuadamente un estudio (planeamiento), la habilidad para llevar a cabo el estudio de acuerdo con el diseño (ejecución), y la competencia para organizar y presentar los datos de manera coherente y significativa (sistematización).

Primera fase-planeamiento: La planificación desempeña un rol primordial en el desarrollo de una investigación, puesto que permite trazar una coherencia y comprensión del proceso, además de estructurar las distintas etapas del desarrollo de la investigación. En esta fase, se establecen el horizonte epistemológico que guían las líneas de comprensión y delinear cómo el investigador aborda al sujeto de estudio. De acuerdo con Toro y Parra (2006), se requieren las siguientes etapas: identificación del problema de investigación, elaboración de la propuesta, elaboración del anteproyecto y elaboración del proyecto de investigación.

El proceso de investigación comenzó con la definición del enfoque, la formulación del problema, la elaboración de un contexto conceptual, y el desarrollo de la estrategia metodológica. La investigación se apoyó en la construcción de un contexto conceptual que funcionó como

referencia para comprender la evolución histórica, los alcances y las posibilidades de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación y su implementación en el sistema educativo colombiano, especialmente en el currículo oficial y su adaptación durante la situación de emergencia sanitaria. Según Vasilachis (2006), el contexto conceptual se construye a partir de diversas fuentes, que engloban la experiencia del investigador, sus propias especulaciones e ideas, los estudios o investigaciones previas realizadas, así como el conocimiento y dominio de las teorías relacionadas con el tema de estudio y el análisis crítico de la bibliografía relevante.

Segunda fase – ejecución: En esta segunda fase se realizará una descripción sistemática y se analizarán las estrategias que el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en Bogotá ha implementado para la integración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos durante el periodo de pandemia por COVID-19. Para lograrlo, se llevó a cabo un análisis de documentos institucionales y se diseñaron, aplicaron, recolectaron y transcribieron las informaciones obtenidas a través de entrevistas. Durante este proceso, fue necesario definir un conjunto de categorías derivadas del contexto conceptual y sus relaciones, las cuales guiaron la investigación y respaldaron el análisis de los documentos institucionales y las entrevistas semiestructuradas. En síntesis, durante esta fase, se llevó a cabo una descripción y análisis de las estrategias implementadas por el Colegio Alberto Lleras Camargo IED en Bogotá para incorporar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el currículo de cuarto y quinto grado, en el contexto de la pandemia de COVID-19. Para lograr este objetivo, se examinaron documentos institucionales y se realizaron entrevistas con los docentes del colegio para recopilar información relevante.

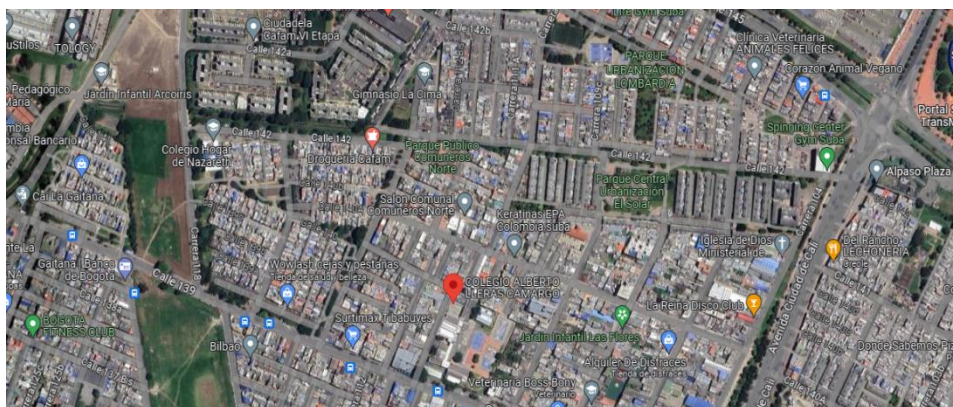
4.5 Colegio Alberto Lleras Camargo IED

El Colegio Alberto Lleras Camargo IED, de carácter público, laico y mixto. Aprobado legalmente según Resolución 2577 del 28 de agosto de 2002, cuenta con jornada mañana y tarde. Brinda educación en Preescolar (jardín – grado cero), primaria, secundaria (básica y media) y técnico

Sena, en Calendario A. Ubicado en la dirección Carrera 111ª N° 139-88, en la localidad de Suba, en el barrio Las Flores.

Gráfica 3

Ubicación Colegio Alberto Lleras Camargo IED



Retomado de internet.

Con alrededor de 3.299 estudiantes, entre las dos jornadas y entre todos sus niveles. El Colegio Alberto Lleras IED tiene como principio rector en su PEI: *Construimos Comunidad Educativa a través del Desarrollo Humano, la Ciencia y la Tecnología*. Donde tiene como fundamentos al/el estudiante como centro de la labor educativa, el conocimiento intelectual y práctico como base estructural del desarrollo productivo, el docente como orientador(a) y facilitador(a) del aprendizaje, la autoridad como servicio, la evaluación permanente como base del proceso de autoconstrucción y de enriquecimiento personal y colectivo, la autogestión y a el padre y la madre de familia y/o acudiente como primer educador (2019, Manual de convivencia Colegio Alberto Lleras Camargo IED, pp. 15-16.) Todo esto enmarcado en un modelo pedagógico basado en el desarrollo integral humano, donde el estudiante es considerado sujeto activo del aprendizaje que siempre aporta desde sus conocimientos y el maestro es un mediador de dicho aprendizaje por medio de estrategias que impulsan dicho conocimiento.

En esta institución educativa, el currículo o malla curricular se revisa, modifica y actualiza anualmente, teniendo en cuenta el contexto y/o necesidades propias de cada grupo de estudiantes. La planeación se realiza por trimestres, 3 al año a partir del año 2020 a raíz de la Pandemia por Covid-19. No obstante, para la época de pandemia, como estrategia educativa, se realizaron guías cada 15 días, donde los estudiantes tenían unos temas con unos objetivos específicos de ciertas

materias, luego se brindaba una explicación escrita puntual del tema y por último la realización de un taller o actividad correspondiente al tema.

Paralelamente se realizaban encuentros virtuales donde las estudiantes podían resolver dudas e inquietudes teniendo en cuenta las temáticas planteadas en el texto. Inicialmente se realizaban videos explicativos del tema, pero luego se hizo inevitable el encuentro virtual para poder dar cierre a los temas y porque a su vez los padres iban resolviendo los problemas de conectividad que se presentaban al inicio de la pandemia.

Para el año 2020 (mientras los estudiantes cursaban el curso cuarto y quinto), se realizaban las guías teniendo en cuenta las 4 áreas básicas de aprendizaje las cuales son: Matemáticas, español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Mientras que para el año 2021, cuando ya estaban en grado cuarto y quinto, los maestros decidieron añadir otras asignaturas como Tecnología, Artes, Religión, Ética y valores; para cubrir más áreas del saber a propósito del PEI. Según el censo que realizó la SED en la Caracterización de colegios en Suba (2020) los estudiantes matriculados por grupo étnico en el sector distrital el grupo étnico ‘negritudes’ es de 428 a la fecha de 2019.

Tabla 3

Matrícula oficial por grupo étnico y clase de colegio Suba 2019.

Grupo étnico	Clase de Colegio			Total
	Distrital	Administración contratada	Contrato	
Indígenas	610	10	25	645
Negritudes	428	5	1	434
Rom	0	0	0	0
Raizales	2	0	0	2
Total	1040	15	26	1081

Retomado de Caracterización de colegios en Suba (2020)

Capítulo 5. Analisis de resultados

Orunla, vigila tus tablas
¡Orunla, primer dueño de las Tablas de Ifá
adivinator de los destinos,
te invoco, para que vigiles los partos de nuestras
mujeres!

Que cada hijo tenga un nombre
que su nombre sea una sombra
que su sombra sea una hermana
por los caminos inciertos.

¡Pero sobre todo, Orunla
pídele a Changó
herrero de la risa y el dolor,
no nos arrebate la alegría
la risa chispa que salta
al golpe de su martillo sobre el yunque!
¡Donde quiera el Muntú se renueve!
¡Donde dirija los pasos se anude!
Se multiplique en sus mujeres
y no muera en el mar de las sangres.

Manuel Zapata Olivella (Ministerio de Cultura, 2010, p. 10).

En este capítulo realizamos la descripción y análisis de las tácticas, temáticas, lineamientos y objetivos que se evidencian de la CEA en el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo

IED en Bogotá en el currículo de cuarto y quinto grado, en el contexto de la pandemia (virtualidad) de COVID-19. Este proceso permitirá definir el conjunto de ejes temáticos y categorías de análisis que definen el sistema de desarrollo de la CEA en la IE. En todo este documento investigativo hemos dado tratamiento a los ejes temáticos: 1) *Tránsitos teóricos a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Miradas desde la colonialidad, Significados de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, 2) *Dinámicas de la Cátedra en la Escuela en el contexto de virtualidad*, así como a las diversas categorías que pueden consultarse en la Tabla 1. *Ejes temáticos y categorías de la investigación*, a los cuales nos acercamos de modo interpretativo en este capítulo aun cuando ya nos hemos acercado a varios de ellos a lo largo de esta investigación. En esta tarea de análisis e interpretación de resultados examinamos todos los documentos institucionales a los que tuvimos acceso y traemos a mención la información importante que pudimos recopilar por medio de entrevistas semiestructuradas, y un revisión documental menester para llevar a cabo este estudio de caso.

5.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo

En anteriores capítulos se afirmó que la escuela puede leerse como una institución cardinal tanto para legitimar manifestaciones racistas como para fulgir como un espacio para vivir la diversidad; aun cuando no lo haga declaradamente la escuela sí puede legitimar el racismo mediante algunas omisiones selectivas, desconocimientos, folclorización, falta de capacitaciones o “desde el argumento de que los afros, (...) son iguales a los demás y, por lo tanto, la temática afrodescendiente ya ha sido incluida en otros aspectos (...), consiste en una situación cumplida” (Mena García, 2011, p. 106).

Recordemos que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es una propuesta transversal en calidad de política pública educativa, la cual no podemos mirar de soslayo, apenas tratarla superficialmente o con indiferencia en nuestro quehacer docente. Debemos hacer hincapié en el decreto 1122 de 1998 que reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras), el cual dicta que:

El Estado velará por 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. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes (art, 39 Ley 70 de 1993).

También hay que decir que la CEA se reglamenta en el sistema educativo por el decreto 1122 de 1998, teniendo como antecedentes la constitución política de 1991 y la ley general de educación de 1994 como vemos en la siguiente gráfica¹⁶, aun con eso no podemos pensar que su obligatoriedad normativa es suficiente *persé* para que la CEA sea bien incluida en los currículos, antes bien “se requiere de la voluntad de los implicados y de una estructura curricular que impregne la vida escolar” (SED, 2010, p. 12).

¹⁶ Véase también el subapartado: *Trayectoria jurídica de la CEA el Sistema Educativo Colombiano*.

Gráfica 4

Contexto normativo importante sobre la CEA.



Elaboración propia.

Es bajo esta normativa que se dictamina que todos los participantes de una comunidad educativa enseñen la historia y cultura de las comunidades afro, bien sea enmarcados en las ciencias sociales o transversalmente en todas las áreas. La CEA, es de facto, una política que busca incidir en el proceso curricular (Caicedo Ortiz, *et al*, 2016, p. 108). De manera que, esta exhortación a las instituciones para incluir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los niveles del sistema educativo nacional busca viabilizar e incidir los objetivos de la CEA en las IE; el anhelo de tejer el reconocimiento y la exaltación de las múltiples culturas afrocolombianas; abrazar la promoción de la identidad y la lucha ferviente por la dignidad de aquellos niños, niñas

y adolescentes afrocolombianos que habitan las IE del país; erradicar sin tregua todo vestigio de discriminación racial en el ámbito educativo (Secretaría de Educación, 2014).

En aras de comprender aquellos aspectos claves de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) expuestos en los currículos de ciencias sociales de primaria en la Institución Educativa (IE) Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Bogotá, se realizaron una serie de entrevistas a docentes que durante una especie de virtualización *sui generis* (a la que nos confinó la contingencia por el Covid-19) orientaron los grados cuarto y quinto de diversas áreas de enseñanza. Esto con el fin de dar cuenta de uno de los objetivos específicos de esta investigación, a saber: analizar las características de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a la luz del currículo de ciencias sociales en primaria en la I.E ALLC.

Aun cuando los y las docentes entrevistados no tengan un conocimiento estricto de los objetivos de la CEA sí la conocen como política pública educativa y conocen sus antecedentes normativos (100%) mientras que arguyen parcialmente (50%), en diferentes medidas, sus objetivos de difusión de saberes, valores construidos ancestralmente por las comunidades negras, el reconocimiento de los aportes a la historia y la cultura, entre otros (véase gráfica 5).

Podemos evidenciar que, en el conocimiento de experiencia de los docentes con la CEA se identifica en dos etapas: 1) Conocimiento elemental y 2) Conocimiento informado. En el primer escenario se ha oído hablar de la CEA, se ha tenido acercamiento más no se ha implementado ni se conocen herramientas de implementación: “pues de la cátedra hemos conocido, la hemos tratado y hablado de ella, pero realmente no se ha implementado mucho acá en la institución” (Rosario, comunicación personal, 2023). En esta etapa elemental de conocimiento sobre la CEA se incluye también un comprensión/acercamiento reciente a los postulados de esta: “desde el área de ciencias sociales se da un enfoque pedagógico dosificado desde la característica de los

estudiantes de 10-12 años, con respecto a la CEA que es relativamente nueva para nosotros y también para los estudiantes” (Diego, comunicación personal, 2023).

Por otro lado, el conocimiento informado que tienen las docentes da cuenta de sus diferentes modos de acción en otras IE, desde concebirla como una materia incluida en el currículo¹⁷ hasta entender la CEA como un eje transversal (siendo la transversalidad la opción más óptima de aplicación) de trabajo en todas las áreas; hasta resaltar las normas para el desarrollo de la CEA dispuestas por los 11 artículos del decreto 1122 de 1998, en donde se exhorta a todas las instituciones público-privadas a orientar la cátedra desde preescolar hasta secundaria. En este respecto las profesoras tienen en cuenta los lineamientos de la CEA y en el tiempo han tenido conocimiento de esta:

[...] la CEA la conozco desde hace tiempo, desde que surgió como una clase específicamente hasta que se convirtió en un eje transversal de trabajo. De hecho, en mi trabajo de grado en la maestría analizamos cómo se abordaba esa cátedra y la cátedra de Derechos Humanos y Democracia por las áreas de sociales; y en el caso de Ciencias los proyectos de educación sexual y prevención de emergencias en Ciencias Sociales[...] (Sandra, comunicación personal, 2023).

Como decíamos, habida cuenta de la autonomía institucional, tras el decreto 1122 de 1998 se hace imperativo el desarrollo de los temas, problemas y proyectos vinculados con los estudios afrocolombianos en aras de resguardar los principios constitucionales de igualdad y no discriminación. Además de fomentar y reconocer los aportes de las comunidades afrocolombianas en las dinámicas de una escuela en la que quepan todos y

¹⁷ En concordancia con los Lineamientos Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ministerio de Educación Nacional (2001) la opción de incluir la Cátedra como una materia más termina por desaparecer como fue el caso de la Cátedra Bolivariana, la Cátedra Segunda Expedición Botánica, entre otras.

todas, en donde se reflexione sobre nuestras historias, donde se reconozca y viabilice la historia afro como la historia del país.

Dentro de este conocimiento informado, al que se refieren las docentes sobre la CEA encontramos el conocimiento de material disponible para la exitosa implementación de esta: “bastante, ya que conozco el material brindado por la SED (la caja de herramientas) y considero que es muy importante, ya sea en cualquiera de sus implementaciones, muy importante para la reivindicación y reconocimiento de las comunidades afrodescendientes” (Lina, comunicación personal, 2023). Los docentes, además, conocen de la existencia e implementación de la CEA en algunas I.E del territorio nacional, conocen y arguyen sus características como proyecto de política pública transversal, su historia y su no aplicación como un detrimento pedagógico para las I.E. De igual modo que la profesora Lina (2023) el profesor Diego (2023) dan cuenta de material disponible brindado por la SED, *La caja de herramientas*, su conocimiento, revisión de los materiales que reposan en la IE. De igual modo la SED ha brindado diferente material pedagógico relacionado con la CEA (Veáse anexo 3). A continuación la clasificación y descripción de este material:

Tabla 4

Clasificación y descripción de material pedagógico

Material Pedagógico	Descripción
Cuaderno Braiding Networks of Freedom	Enseña el idioma inglés destacando los logros de hombres y mujeres africanas, afroamericanas y afrocolombianas en la lucha por la libertad e igualdad.
Cuaderno Etnomatemática africana	Promueve la transversalización de los Estudios Afrocolombianos y la enseñanza de matemáticas a través de didácticas africanas y afrodescendientes.
Cuaderno Etnociencia	Reflexión sobre el método científico y su relación con los Estudios Afrocolombianos, integrando la etnociencia, etnobotánica y saberes ancestrales.

Material Pedagógico	Descripción
Cuaderno La otra historia	Proporciona herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas para enseñar los Estudios Afrocolombianos desde las ciencias sociales.
Cuento ilustrado Mamá Avó	Material que transmite los saberes afrocolombianos en la enseñanza básica, resaltando la figura de las mujeres sabias como transmisoras de conocimientos.
Cuaderno Con buen modo se saca al cimarrón del monte III	Amplía el estudio de literatura con enfoque en las lenguas nacionales y prácticas comunicativas de las comunidades afrocolombianas.
Ensayo Algunas normas generales para la implementación de la CEA	Revisión de acuerdos internacionales y leyes nacionales para la protección e inclusión de comunidades étnicas, con recomendaciones para políticas educativas.
Herencia africana - Calendario intercultural	Destaca eventos, fechas y personajes relacionados con la historia y cultura africana, afrodescendiente y afrocolombiana para su uso en prácticas educativas.

Sus diferentes modos en que se ha forjado su aplicación, bien sea como 1) asignatura (la CEA no es una asignatura más en el Plan de Estudios, es un proyecto complejo que atraviesa toda la vida escolar) 2) Proyecto Transversal 3) Proyecto Pedagógico Interdisciplinario. La CEA como proyecto educativo no es un proyecto aislado en el que se exprese una sola voz, puesto que su derrotero es transformar el sistema educativo por medio de múltiples enfoques, concepciones y prácticas, que a su vez se han implementado de diferentes maneras en Bogotá; la implementación de la CEA no es un camino unívoco que conozcamos de antemano, al contrario, su éxito e implementación se deberá a la pluralidad de enfoques y prácticas que puedan ser implementadas (SED, 2014).

Aun con eso podemos sintetizar trayendo a mención que la CEA tiene dos ejes fundamentales para cumplir con esta transformación, 1) Transformar los estereotipos racistas por medio de un abordaje pedagógico y 2) Viabilizar que los contenidos escolares resalten los contenidos, aportes políticos, económicos de África y las comunidades

afrodescendientes (SED, 2014). A su vez, podríamos abreviar someramente los objetivos de la CEA para dar continuidad al análisis de entrevistas:

Gráfica 5

Objetivos de la CEA

-
- 01** Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
 - 02** Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
 - 03** Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
 - 04** Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana
 - 05** 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
 - 06** 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, del afrocolombiano

(Elaboración propia, reinterpretación de Ministerio de Educación, 2010, p. 35).

Teniendo en cuenta que la institución ALLC avanza en el reconocimiento de los ejes temáticos y objetivos de la CEA, algunos docentes manifiestan que durante la época de virtualización obligatoria por Covid-19 no se trabajó de manera cabal sino mediante acciones que corresponden a la autonomía y aproximación de cada docente y estudiante individualmente. Ante lo cual se evidencia como constante en todas (100%) las entrevistas realizadas que su modo de entender la implementación de la CEA consiste en “sobre todo cuando trabajamos en la parte del respeto con la diversidad” (Rosario, comunicación personal, 2023); “creo que se incluye en términos del respeto” (Sandra, comunicación personal, 2023); “sí se abordan temas que son concernientes a la identidad y el respeto” (Lina, comunicación personal, 2023).

Respecto a lo anterior encontramos concordancia con, primero, uno de los ejes fundamentales de la CEA: “el de la transformación de estereotipos racistas por medio del abordaje pedagógico de prácticas de racismo y de discriminación” (SED, 2014, p. 30). Segundo, con el objetivo 5 (véase gráfica 5) en el que se tiene como propósito el propiciar el desarrollo de actitudes de respeto de la diversidad étnica y la prescripción de estereotipos discriminatorios. Este resultado evidenciado en concordancia con el eje 1 y el objetivo 5 de la CEA es fundamental puesto que contribuye a la proliferación de una cultura de respeto de la diferencia y la diversidad afrocolombiana emergente en el IE ALLC.

Lo cual es, por lo menos, esperanzador pues deja abierta la posibilidad de ampliar la aplicación de otros objetivos de la CEA en la cotidianidad escolar. Esto es importante dado que el respeto transversalizado en aras de aplicar la CEA implica afectar de manera positiva y concreta las formas de materialidad de las dinámicas escolares así como ser paralela con el art 34 de la Ley 70 de 1993 por cual se establece que: “[...] los programas

curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas”.

Ahora bien, no se puede afirmar que el currículo de la IE ALLC incluya en su currículo la CEA, aun cuando haya diversos avances como lo señala la docente Sandra (2023):

hay una cosa que digamos ha variado en el paso de los años y que he visto en mi trayectoria como coordinadora: inicialmente se celebraba el día de la afrocolombianidad; era un día (el 21 de mayo) entonces todas las personas negras bailaban, cantaban, las sacaban allá a una presentación y era como el día de mostrar a los negros. Ya después, poco a poco, después de las orientaciones de la CEA lo que se ha hecho es propiciar unos espacios en donde son posibles unos vínculos entre las personas (aunque en el colegio no hay denuncias de discriminación flagrante). Me refiero a los vínculos en términos de igualdad, porque digamos que la intermedia entre solamente hacer unas celebraciones de los bailes que no va más allá de un presentación de danzas o una izada de bandera poco a poco se va transformando en un consenso de que aquí tenemos que respetar a todos; a los negros, a los indígenas, a los niños de inclusión.

Vemos también como algunas de las orientaciones y lineamiento de la CEA pueden estar implícitos en el IE ALLC pero no podríamos afirmar en esta investigación que cada docente reconozca juiciosamente los lineamientos para sus planeaciones aun cuando se utilicen materiales del entorno que propician que los contenidos escolares resalten aportes políticos, económicos de África y las comunidades afrodescendientes, como es el caso de:

“en matemáticas y español con juegos como la danza *Minué le gusta la dance*¹⁸, o contar con materiales del entorno, entre otras herramientas recomendadas por la CEA” (Lina, comunicación personal, 2023). Vemos pues como existe ese tránsito de comprender que la conmemoración de un 21 de mayo Día de la Afrocolombianidad, no es por si misma suficiente, aun cuando sea supremamente importante, son etapas iniciales que puedan servir de detonante para un trabajo y estudio más transversal de la diversidad étnica y cultural aplicado en primaria en el IE Alberto Lleras Camargo. Es decir, aprovechar la conmemoración del 21 de mayo (y otras como: Día internacional de la lengua materna, el Día internacional de la eliminación de la discriminación racial, el Día Internacional de África) como una oportunidad de dinamizar el modo en que la CEA se establece a portas de incidir en el currículo de las IE.

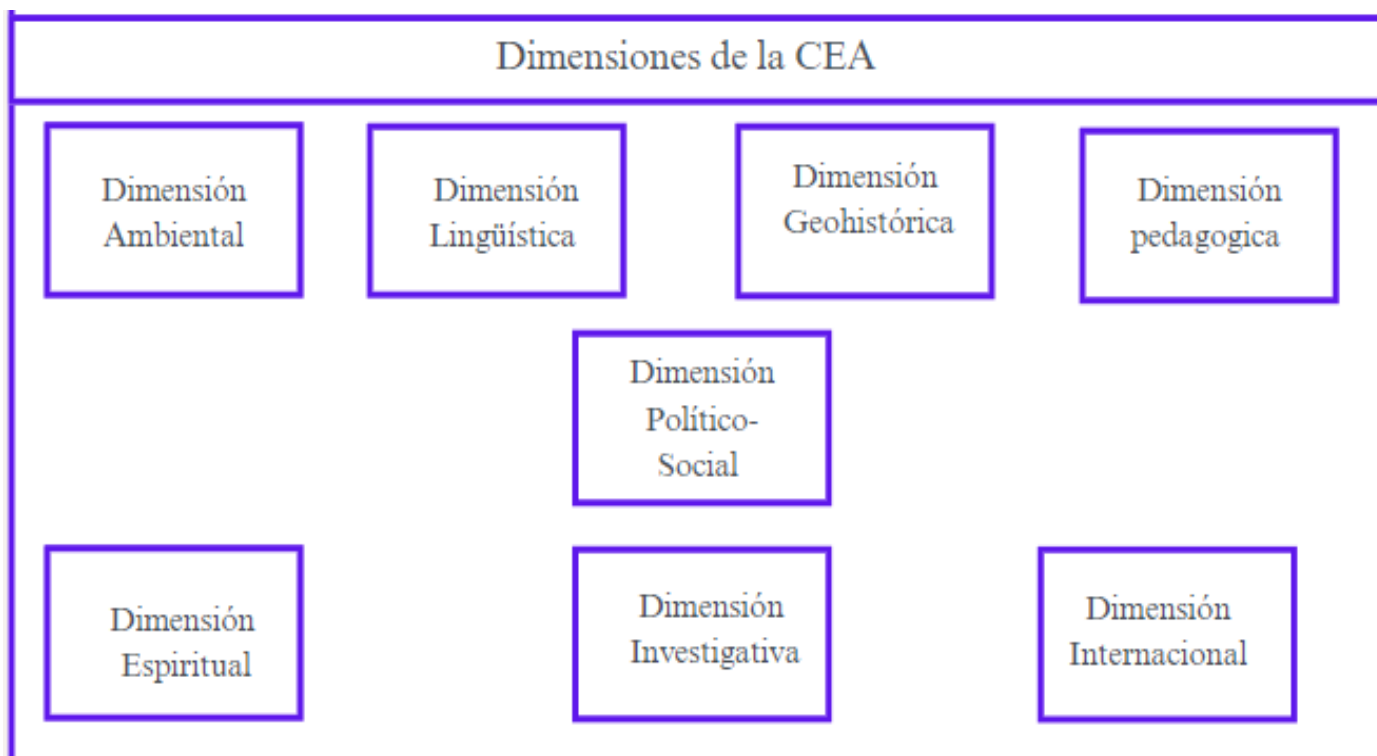
Los y las docentes entrevistadas para la presente investigación tienen claridad respecto de los objetivos de la CEA, aún más, reconocen la importancia de uno de sus ejes temáticos: “el segundo eje se ocupa de los contenidos escolares que visibilicen los aportes históricos, políticos, económicos y científicos de África y de las comunidades afrodescendientes y afrocolombianas” (SED, 2014, p. 30). Además de estar en concordancia con los objetivos 1,2,4 (véase gráfica 5) se muestran de acuerdo con que la implementación de la CEA en una institución funciona para “reconocer la parte cultural, las prácticas de las comunidades, saberes, para conocer nuestros legados y la historia de nuestros antecesores” (Rosario, comunicación personal, 2023).

¹⁸ La rayuela africana conocida también como el baile del MINUE, actividad que utiliza unas cuadrículas de 40 cm² graficada en el piso, formadas en una hilera de 4x4, es decir debe de haber como mínimo 16 cuadrículas en el piso, véase: https://www.youtube.com/watch?v=mwJuIqG7nbE&ab_channel=EduFisica

Lo mencionado por los y las docentes hasta ahora no está muy alejado de las dimensiones propuestas para la CEA en los *Lineamientos Catedra de Estudios Afrocolombianos* (Ministerio de Educación Nacional, 2001), sobre todo porque los docentes ubican como importante las dimensiones y objetivos que se arguyen de la CEA: (véase gráfica 5 y 6) “el objetivo es el reconocimiento y reivindicación de los derechos de poblaciones vulnerables en el territorio colombiano. Haciendo hincapié en la diversidad que somos como colombianos” (Diego, comunicación personal, 2023). Vemos entonces, un especial énfasis en la dimensión político-social, geohistórica y, como veremos más adelante, lingüística y pedagógica.

Gráfica 6

Dimensiones de la CEA



Interpretada de *Lineamientos Catedra de Estudios Afrocolombianos* (2001)

Tal y como nos lo expresó la docente Lina (2023) el éxito de las dimensiones que dotan de transversalidad la CEA, funciona “con el objetivo de visibilizar, reivindicar y reconocer la cultura, la cosmovisión, las prácticas y saberes de estas comunidades, sin dejar a un lado la distinción del legado y aportes en la historia de nuestro país” (comunicación personal). Hacemos hincapié en que todavía podemos rastrear dimensiones lingüísticas de racismo que imposibilitan las aclaraciones de la constitución (Constitución Política de Colombia [Const], 1991) en donde dicta que somos un país diverso y multicultural.

Así lo expresa la docente Sandra (2023), quien al hacer hincapié en esta dimensión lingüística evidencia como lejos de existir un conocimiento de la tradición oral en aras de preservar la memoria sigue arraigado estructuralmente desde lo lingüístico y político social el racismo: “desafortunadamente la definición social que prolifera erróneamente sobre las personas Afro es que ‘no trabajan’, ‘que son perezosas’. Refranes desafortunados que se aplican en Bogotá como ‘negro corriendo es ratero’ ‘blanco sin título doctor y negro con título yerbatero’ ” (Sandra, comunicación personal, 2023) también asevera nuestra entrevistada que:

Muchos amigos negros me señalan lo discriminante de decirles ‘de color’, orientados por la catedra se opta entonces es por utilizar el término afrocolombiano que no es despectivo ni nada, digamos no se toma de una manera diferente, aunque algunos dicen ‘a mi dígame negro y ya’. Entonces la cuestión es que nosotros culturalmente aprendamos a darle el valor a las personas independientemente de sus características y sobre todo a dejar de utilizar como adjetivos, eufemismos para podernos nombrar. Creo que hasta ahora para eso ha servido la CEA, para poder nombrarnos (Sandra, comunicación personal, 2023).

Lo anterior refleja el racismo ejercido mediante procesos normalizados, los modos de nombrar a los que se refiere la profesora hacen parte de aquellas “denominaciones que se convirtieron en categorías identitarias en los países donde existió la esclavización” (SED, 2010, p. 18). Es importante desde la dimensión lingüística preguntarnos por aquellos efectos identitarios que este racismo subrepticio puede significar para los estudiantes afrodescendientes de la IE ALLC, recalcando que esto es supremamente importante, en contextos lingüísticos y pedagógicos en donde algunos docentes “demuestran que si no llaman negros a los estudiantes de este colectivo, se acaba el racismo” (Mena García, 2011).

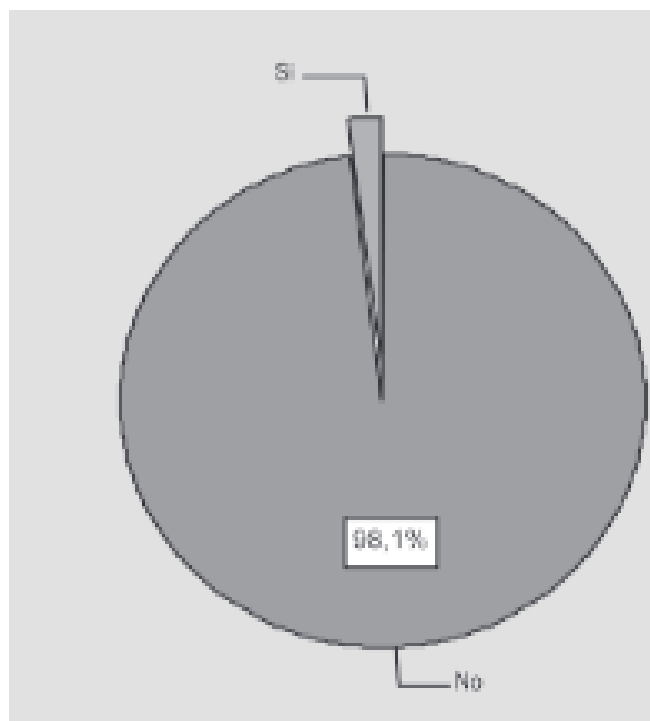
Lo anterior aunado al desconocimiento de los propios prejuicios que silenciosamente siguen proliferando en las instituciones, y en la sociedad en general. ¿Será por eso por lo que en la IE ALLC (y en muchas otras) se desconocen casos de discriminación racial?: “No conozco ningún tipo de discriminación racial que se haya presentado hasta el momento” (Lina, comunicación personal, 2023).

De ninguna manera nos encaramos a juzgar particularmente este aspecto en la institución ni a ninguna otra, más bien hacemos hincapié en la importancia de abrir el debate sobre los temas de raza, racismo y discriminación estructuralmente encarnados en nuestra sociedad como un tema de suma importancia y la necesidad imperante de una capacitación constante y transversal en la escuela, puesto que solo cuando reconozcamos que, como país, todavía se aviva en nosotros esos imaginarios normalizados de discriminación racial podremos hacerle frente a la misma, tal y como increpó la profesora Sandra “creo que hasta ahora para eso ha servido la CEA, para poder nombrarnos” (comunicación personal, 2023).

A propósito de esto, la investigación *El lugar del racismo y de la discriminación racial* (2011) realizada por la profesora e investigadora María Isabel Mena García con docentes provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Boyacá por medio de encuestas, a los cuales se les preguntó (entre otras preguntas) si eran racistas, su respuesta fue categórica (véase gráfica 7) como diría Mena (2011) “será largo y complejo el camino a recorrer” (p. 111).

Gráfica 7

¿Se considera usted racista?



Tomado de Mena (2011, p. 111).

A la luz de los tránsitos que evidenciamos en la implementación de la CEA en la IE ALLC, el hecho de ‘poder nombrarnos’ se presenta como un hallazgo que puede contribuir a una comprensión y aplicación oportuna de la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos en básica primaria en el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en la ciudad de Bogotá. Empero, hace falta aprender a nombrar la violencia que estructuralmente es ejercida y normalizada hacia los grupos racializados e implementar en el manual de convivencia una ruta clara de atención para casos de racismo, por lo menos, los casos de racismo como un hecho punible en el manual de convivencia; o un protocolo paralelo y asesorado por la SED, pues “desconozco la ruta de atención específica frente a este tipo de situaciones. No obstante, yo recurriría al protocolo estándar de todo tipo de agresión, como es el diálogo con los directos implicados y sus acudientes” (Lina, comunicación personal, 2023).

Esta tarea es urgente, so pena de incurrir en la idea de que todos los estudiantes son iguales y deben ser tratados homogéneamente y mediante procesos de aculturación. Sobre todo siguiendo la línea investigativa de Mena¹⁹, quien busca interpretar en la escuela el modo en que las apuestas “por comprender en qué medida la construcción de las identidades étno-raciales de los estudiantes afrodescendientes, se encuentran dislocadas por los imaginarios coloniales que permanecen en la escuela y que vulneran, en mayor medida, a los estudiantes afrocolombianos” (SED, 2010, p. 19).

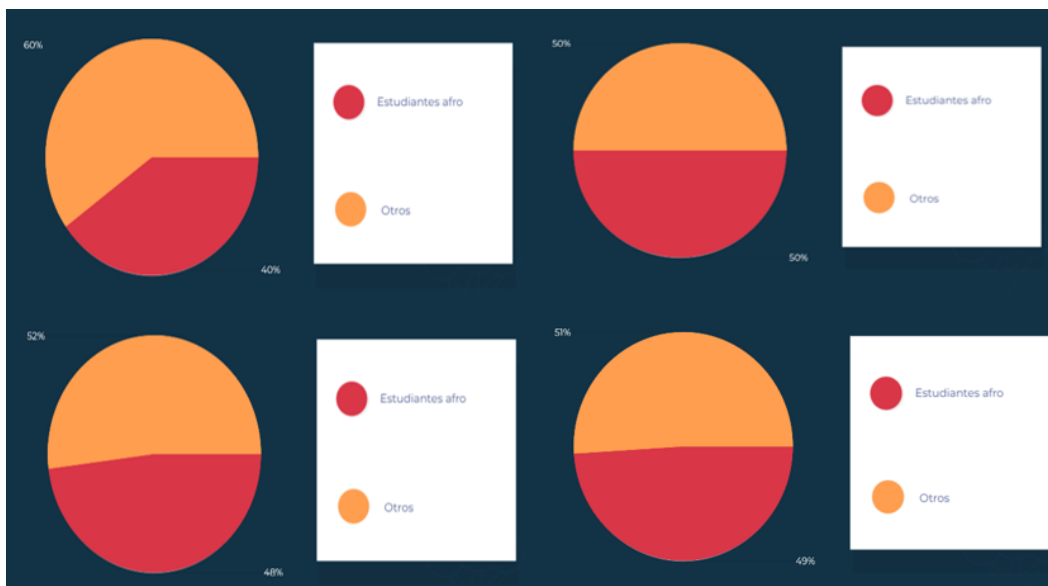
Según el informe de *Oferta, demanda, matrícula y déficit/superávit en colegios oficiales distritales Suba 2019-2020* (2020) que realizó la SED en la Caracterización de colegios en Suba (2020) la IE ALLC tenía a esa fecha matriculados 3.299 (100%)

¹⁹ En este respecto la investigadora pone en tensión como “paradójicamente, es desde las experiencias relacionadas con la CEA que el tema racial empieza a desdibujarse, ya que se transforma en experiencias interculturales y multiculturales, pero no antirracistas. Al parecer, estos enfoques y perspectivas analíticos son promovidas al interior de unos grupos académicos que, en nombre de lo afro, se dedican a elaborar y difundir teorías postizas donde todo cabe y todo se permite” (2010, SED, p. 12)

estudiantes, de esto, los docentes estiman porcentajes similares (pero en todo caso imprecisos) de estudiantes afro en la institución ALLC: “si hablamos de una aproximación podríamos decir que un qué, mm, un, como un 40 % creería yo” (Rosario, comunicación personal, 2023). “Es una población significativa 25%. Por jornada” (Diego, comunicación personal, 2023). “Con exactitud no sé el dato, pero podría calcular que hay alrededor del 48% de la población es afrodescendientes” (Lina, comunicación personal, 2023).

Gráfica 8

Población aproximada de estudiantes afro en IE ALLC.



Elaboración propia.

La profesora Sandra (2023) también nos pone de manifiesto un debate importante que hace parte del autoreconocimiento que tienen los estudiantes, lo cual, según nos sugiere la *Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (C.N.O.A)* es de suma importancia generar y fortalecer procesos de autoreconocimiento para así lograr impactar y precisar los procesos de visibilización estadística que se pueden ver menguados por falta

de autoreconocimiento de la población afro, y en este caso, de los estudiantes (infancia) de las IE (s.f) como en este caso en el que se aproxima que la población afro se encuentra entre el 40% y el 50% de los 3.299 (100%) estudiantes, es decir entre 1319 (40%) y 1649 (50%) estudiantes matriculados; porcentaje que por lo demás dista exponencialmente con la información de la SED en 2019 (véase tabla 3). Entre otras facetas, el acto de autoreconocimiento, en consonancia con el objetivo 4 de la CEA, desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad y la promoción del respeto hacia los demás. Los métodos para ubicarse en un contexto, identificarse a sí mismo y reconocer a los demás cobran aún más importancia ante la necesidad imperante de trazar una ruta definida hacia el autoreconocimiento de los estudiantes. De ahí que sea imperativo emprender, con premura, un esfuerzo colaborativo que involucre a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa ALLC, esto con el propósito de iniciar un proceso consensuado de autorreconocimiento en la escuela. La docente Sandra a este respecto afirma que:

Eso tiene que ver con que consideramos nosotros como afrocolombianos, ¿Cuáles son las características? Porque uno puede decir de lo afro como aquellos que están vinculados a un grupo racial que se reconocen como afro y que pueden ser negros o menos negros, podrían ser muy pocos, 100 aprox. Pero si hablamos de características morfológicas afro ya estaríamos hablando de más de la mitad de los estudiantes del colegio, aproximadamente 700 o 800 por jornada (Comunicación personal, 2023).

5.2 Virtualidad y CEA en la IE Alberto Lleras Camargo

Desde marzo del 2020 la situación de la pandemia por la COVID-19 comenzó a afectar todos los ámbitos sociales, políticos, económicos e incluido el sector educativo. El

Gobierno Nacional, para evitar la propagación de la COVID-19 y realizar una acción de prevención, decidió en el campo educativo a partir del lunes 16 de marzo del 2020 que todos los niños, niñas y jóvenes de IE pública y colegios privados del país no tuvieran más clases presenciales y permanecieran en sus hogares en aislamiento preventivo.

En el primer comunicado el Gobierno Nacional afirmó que se iba a tener en cuenta la evolución del coronavirus en el país para determinar si se continuaba con el calendario académico presencial o virtual, sin embargo, progresivamente se inició una migración hacia un modelo completamente virtual y de distancia. Los colegios a nivel distrital, ajustados a las directivas presidenciales, para prevenir la propagación de la COVID-19 prestaron el servicio educativo de estrategia Aprende en Casa por parte de la Secretaría de Educación Distrital. Este se llevó a cabo durante el 2020 y parte del 2021, año en cual los colegios empezaron a retornar a la presencialidad con todos los protocolos de bioseguridad. Sin embargo, no fue sino hasta el 2022 que todos los colegios a nivel nacional volvieron a la presencialidad.

En el presente caso, tras las decisiones del Gobierno Nacional, la institución educativa distrital Alberto Lleras Camargo realizó la estrategia *Aprende en Casa*, en donde se optó por realizar una educación virtual y a distancia, decisión que se construyó con el tiempo y después de haberse diagnosticado la situación de todos los actores educativos de la institución que estaban interpelados por realidades muy distintas. Esta se basaba en la entrega de guías y talleres a los estudiantes, que después eran socializadas en clases virtuales sincrónicas, las cuales tenían poca asistencia y participación por los estudiantes. Esto se debe a que toda su población no contaba con los medios para tener clases virtuales o sincrónicas vía online. En el año 2021 el colegio optó por una modalidad mixta para

comenzar a habilitar el desarrollo de actividades educativas de forma presencial, el retorno fue gradual y progresivo. Esta estrategia fue promovida por la Secretaría de Educación Distrital. Según Gutiérrez y Espinel (2021) son cuatro las variables contempladas dentro del proceso de educación virtual, las cuales son: el acceso a los recursos, el rol del estudiante virtual, las habilidades tecnológicas de los docentes y el comportamiento en un mundo digital. Bajo estas variables estudiaremos el caso de la implementación de la CEA en el grado cuarto y quinto de la institución educativa distrital Alberto Lleras Camargo. El acceso a los recursos tecnológicos se refiere a la adquisición de un dispositivo tecnológico con el cual se pueda efectuar una conexión a internet, esto para sostener un vínculo pedagógico entre los estudiantes, los profesores y todos los actores educativos. Los profesores señalaban en las entrevistas que algunos estudiantes asistían a clases virtuales mientras que otros no, esto por no tener un dispositivo tecnológico. Señala la profesora Lina (2023) que había

estudiantes que no se podían conectar a las clases virtuales, no podían imprimir y realizar las guías o simplemente no las sabían subir a la plataforma y teníamos que brindar todas las posibilidades para que dichas guías se pudieran realizar por parte de los estudiantes y ser calificadas por nosotros (comunicación personal).

Es preciso indicar que, como señala Gutiérrez y Espinel (2021), la educación virtual no es la única manera para acercarse y vincular a los estudiantes con la institución, por ello se implementaron guías y talleres para dar solución a esa vulneración y brecha digital. Es preciso resaltar que la composición de múltiples formatos, como lo son cuadernillos, audios, propuestas multimediales pueden y deberían coexistir en los procesos de enseñanza (Gutiérrez y Espinel, 2021).

La segunda variable importante es el rol del estudiante, el cual en un escenario virtual debe de convertirse en el agente y personaje principal del proceso. Esto es evidente en los profesores de cuarto y quinto grado de la institución, esto en parte por el PEI y su accionar en el aula, señala la profesora Lina que:

nuestro modelo pedagógico es una pedagogía para el desarrollo integral humano, basado en el principio del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje, que aporta desde lo que sabe y donde el maestro es un mediador que propone estrategias para generar preguntas y a su vez generar conocimiento (Comunicación personal, 2023).

Del mismo modo, la profesora Rosario (2023) nos resalta que en la institución:

es una pedagogía en la que se busca el desarrollo integral del ser humano, de los niños. Y siempre basado en que el estudiante es el centro, es el personaje activo y es sobre el cual estamos trabajando para trabajar y fortalecer su desarrollo y potencial (Comunicación personal).

Otra variable para tener en cuenta son los docentes en la educación virtual, sus habilidades tecnológicas y otros desafíos. En primer lugar, este giro de lo presencial a lo virtual fue abrupta, para su realización se utilizaron diferentes herramientas tecnológicas que en la educación y en las escuelas habían sido utilizadas de forma tímida. Su relación en las escuelas pasó de ser marginal a una “relación que se intensificó, se multiplicó y diversificó” (Álvarez *et al.*, 2011, p. 11). Adaptarse de forma rápida a una nueva manera como lo fue la virtualidad condujo a unos desafíos y a unas dificultades que supone la virtualidad. No podemos negar que la utilización de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) ayudaron a restablecer la continuidad del sistema educativo, sin embargo,

en poblaciones donde no existían o había poco conocimiento abrieron aún más las brechas de acceso a la educación. Estos retos no solo fueron difíciles para los estudiantes, también para los mismos profesores que tuvieron que cambiar tanto a nivel profesional como personal. Menciona la profesora Rosario (2023) que:

Durante la pandemia los cambios fueron grandes, fueron retos que a nivel personal e individual, familiar y con los mismos compañeros de grado los cambios fueron bastantes notorios y desgastante el proceso. Teníamos que dedicarle más tiempo al estar frente a una plataforma, desarrollo de guías, de enfrentarnos nosotros a unos videos, a unas pantallas que de pronto no estábamos acostumbrados (Comunicación personal).

Cambiar la modalidad de enseñanza no solo requiere cambiar el uso de las herramientas, como lo son computadores y/o plataformas digitales, también implica un rediseño integral de la propuesta educativa, de la malla curricular y los objetivos del docente (Gutiérrez y Espinel, 2021). Siempre teniendo en cuenta que la educación virtual demanda vincular las herramientas TIC a las propuestas pedagógicas que vinculen al estudiante como el centro de formación, analizado sus intereses y necesidades. De hecho, los documentos y herramientas que utilizaron los profesores de grado cuarto y quinto del colegio durante la virtualidad para estructurar la malla curricular de ciencias sociales, ética, democracia y religión, y para planear sus clases se basaban en una malla curricular general antigua de la institución, la cual también se modificó según las necesidades del momento. Las fuentes que se consultó durante la virtualidad para diseñar su material de enseñanza-aprendizaje fueron libros de sociales, la malla curricular, DBA y el contexto del estudiante. Señala la profesora Lina (2023) que: “consulte en primera estancia los libros para crear con

los compañeros las guías, fue indispensable el uso de Internet para el uso de los videos tanto explicativos como para el refuerzo del tema” (Comunicación personal).

Ahora bien, una última e importante variante es el comportamiento en un entorno virtual. La comunicación y el nivel social del estudiante se convierten también en un punto central, ya que las relaciones sociales trascienden a un contexto digital, utilizándose plataformas como Facebook, WhatsApp, Twitter, entre otros. En el ámbito educativa, aunque el uso de las TIC y plataformas como *Teams* y *Meet* deberían de permitir una comunicación e interacción entre profesor-estudiante, en el caso de la institución según la percepción de los profesores fue lo contrario. Un punto en común entre todos los entrevistados fue que durante la virtualidad en la pandemia se desfortaleció la comunicación y la interacción a comparación de la presencialidad. En su quehacer docente, la profesora Lina (2023) señala que fueron muchos los cambios abruptos. Según la profesora:

las clases ya no permitían la interacción social del aula, si no que era todo de manera virtual y limitante. Las guías eran pensadas en común acuerdo con los demás compañeros maestros del curso y la dependencia total a el uso tecnológico fue de alguna manera desconcertante, todo esto sumado al pánico que la misma enfermedad generaba. Eran días enteros frente al computador y la verdad fue bastante desgastante el proceso (Comunicación personal).

La virtualidad fue un cambio rotundo, en donde también se modificaron las formas de interactuar con el estudiante. La comunicación e interacción fueron las más afectadas, como afirma uno de los profesores de cuarto y quinto, quien para él el reto más relevante

fue la comunicación: “ese fue nuestro reto hacer más pequeña esa brecha comunicativa” (Diego, 2023, comunicación personal). Así mismo, una de las entrevistadas nos dice:

el hecho de comunicarse de una manera diferente. Frente a una persona puedes comunicarte mejor, pero en una comunicación virtual algo se pierde. Sin embargo, algo aprendimos de los manejos de las TICS, y de los tiempos de las diferentes personas (Sandra, 2023, comunicación personal).

De este modo, la comunicación entre estudiante-profesor fueron escasas y estaban mediadas por el uso de un computador, un celular o una pantalla, herramientas que no habían sido utilizadas antes y por tanto no había conocimiento de estas. De igual forma, la presencia de los cuerpos fue sustituida por la introducción del uso de ciertos materiales y tecnologías, como lo fueron computadores, celulares, video llamadas, entre otras (Álvarez, *et al.*, 2021). Por otro lado, en cuanto a la implementación de la CEA durante la pandemia y la virtualidad de la educación en la institución, algunos profesores señalan que su implementación fue muy escasa o nula, según la profesora Lina (2023):

Considero que hubo menos implementación, ya que se priorizan contenidos y el trabajo al ser virtual, por medio de guías, no permitía la interacción que da el aula de clase, en el cual se puede uno tomar pequeños espacios para hablar de ese tema. El tiempo era muy corto de manera virtual y además no se enfatizaba en ver los contenidos de matemáticas y español, siguiendo los temas de los libros (Comunicación personal).

Fueron muchos los retos que limitaron la implementación de la CEA en la institución durante la pandemia, en parte se debió a la poca interacción que había entre estudiantes, profesores y colegio. Señala la profesora Lina (2023) que durante ese tiempo

se “priorizaron temas específicos en las asignaturas” (Comunicación personal) como lo fueron “matemáticas y español siguiendo los temas de los libros” o “se enviaba una guía y se daba una pequeña explicación del tema” La verdadera interacción “no existía con los estudiantes” (Lina, 2023, comunicación personal).

Similar a la profesora Lina (2023), la profesora Rosario (2023) señala que la CEA no se implementó por completo en la institución ya que “terminamos de limitarnos cierto tiempo de permanencia frente a un computador, y la verdad parte de los niños no podían participar. Nos limitamos en el desarrollo de contenidos temáticos que fueran de áreas básicas” (Comunicación personal). A pesar de ello, también resalta que la CEA se implementó transversalmente, “la participación se presentó en pocos temas, que se lograron trabajar en ellos sobre guías, sobre temas hablamos, de pronto se trabajó también cuando tocábamos el tema de las comunidades a través de la historia” (Rosario, comunicación personal). De la misma manera, una de las entrevistadas afirma que la implementación de la CEA “no se hace declaradamente aunque se haga. Esto tiene que ver con verdaderos avances que la CEA ha venido calando socialmente” (Sandra, 2023, comunicación personal). También sostiene que la CEA “debe ser un proceso transversal en tanto proceso de todos los docentes de todas las áreas: el de español, matemáticas. Ellos también deben fomentar igualdad, derechos humanos y respeto” (Sandra, 2023, comunicación personal).

Cabe señalar que durante la pandemia los docentes afirmaron que no se realizó ninguna actividad o evento en línea relacionado con la cátedra, señalan que “no se encuentran actividades puntuales en el colegio para el día de la afrocolombianidad” (Rosario, 2023, comunicación personal) como por ejemplo el reconocimiento del día de afrocolombianidad (21 de mayo), alguna izada de bandera, actos conmemorativos, semana

académica cultural u otros. Estos análisis resultan importantes para comprender el impacto de la educación virtual y a distancia en la educación *persé*, ver sus falencias pero también sus beneficios.

Durante la virtualidad, fueron diferentes los esfuerzos gubernamentales por propiciar un ambiente de aprendizaje similar a la calidad educativa presencial, un ambiente que fue trasladado en los nuevos espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, “la pandemia ha dejado al descubierto un cúmulo de dificultades de infraestructura digital, al igual que una brecha no solo generacional, sino también económica, lo cual imposibilita la continuidad de un proceso educativo pleno y de calidad”(Acevedo *et al.*, 2021). Es importante evidenciar también el planteamiento de algunas oportunidades de mejora tanto para la educación tradicional en línea como para la educación presencial (Acevedo *et al.*, 2021).

5.3 La CEA en el currículo de la IE del Colegio Alberto Lleras Camargo grado cuarto y quinto

Para analizar la aplicación de la CEA en la asignatura de Ciencias sociales de la institución se tuvieron en cuenta las entrevistas realizadas a los docentes de grado cuarto y quinto, entrevistas orientadas para saber cómo se enseña la asignatura, bajo qué documentos se fundamentan, también su percepción del PEI del colegio, el diseño curricular del área. Esto para lograr establecer relaciones con lo que propone la CEA. Este análisis también fue realizado a los documentos pertinentes, como la malla curricular del área de Ciencias Sociales (veáse anexo 4) en el grado cuarto y quinto en el colegio, el PEI (veáse tabla 5), los DBA, las guías utilizadas durante la virtualidad.

En un primer momento analizaremos el PEI de la institución, el cual abarca todos los otros documentos del colegio. Además de ser la brújula y una de las herramientas principales para la planeación de los profesores. El PEI de la institución es: *Construimos una comunidad educativa a través del desarrollo humano, la ciencia y la tecnología*. Cuyos fundamentos se centran en el estudiante, en el conocimiento intelectual y práctico, la evaluación permanente y la vinculación de la familia con el acudiente, con la escuela y la educación. De igual manera, su misión y visión están enfocadas en el desarrollo del estudiante, el desarrollo humano y la formación científico, tecnológica, ambiental, empresarial y de comunicación; también formando personas para responder a las exigencias del mundo. Por otro lado, sus principios son educar para la libertad, para ser competente y solidario, el futuro, la convivencia social, la democracia y la paz, el bien común y el bien público. En la tabla 4 se encuentra el PEI de la institución.

En el PEI no se encuentra explícitamente la aplicación de la CEA. Sin embargo, sí tiene un enfoque humano y propio de los lineamientos de la cátedra. La labor educativa se dirige hacia la formación en valores humanos, además de tener en cuenta el otro como un sujeto de respeto, el diálogo, la comprensión y el bien común. Por ello en uno de sus principios señala que "Los miembros de la comunidad educativa vivencian en su quehacer cotidiano la afectividad y el deseo de servir al otro en busca del bien común" (Manual de convivencia Alberto Lleras Camargo 2020-2021, p. 6).

También tiene un enfoque diferencial y de diversidad que pone en diálogo, ya que tiene dentro de sus valores el respeto, la tolerancia y la equidad, entendiendo el respeto como "aceptar y comprender tal como son los demás, aceptando y comprendiendo su forma de pensar, aunque no sea igual que la nuestra" (p. 7). La tolerancia la define como "la capacidad de escuchar y aceptar a los demás, comprendiendo el valor de las distintas formas de entender la vida. De todas maneras,

estas formas de entender el mundo no pueden atentar contra los derechos de los demás” (p. 7). Y la equidad “entendida como justicia, ecuanimidad e igualdad social, sin hacer diferencias entre unos y otros a partir de la condición social, cultural, sexual o de género, entre otras” (p. 7). Estos valores son indicadores de la formación del respeto por la diversidad, la diferencia, la interculturalidad, así como la prevención de la discriminación por medio del respeto, la tolerancia y la equidad.

Tabla 5

Proyecto Educativo Institucional

COLEGIO ALBERTO LLERAS CAMARGO.	
<i>Construimos comunidad educativa a través del desarrollo humano, la ciencia y la tecnología.</i>	
Visión	Misión
El Colegio Distrital ALBERTO LLERAS CAMARGO IED, para el año 2025 mantendrá procesos de calidad educativa, en la búsqueda de la excelencia, en el desarrollo humano y la formación científico, tecnológica, ambiental, empresarial y de comunicación, mediante un trabajo en equipo, donde todas las personas y estamentos asumen solidariamente responsabilidades.	El Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED, es una Institución de carácter oficial de la localidad 11 del Distrito Capital, de Educación formal que ofrece los niveles de jardín, preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde, forma personas con responsabilidad social, ambiental y de liderazgo, críticas, asertivas y propositivas, fortalecidas en competencias básicas y laborales que les permite desarrollar su proyecto de vida y responder a las exigencias del mundo de hoy responsabilidades.
Principios institucionales	
<ul style="list-style-type: none"> ● Educar en y para la libertad responsable. ● Educar para ser competente y solidario. ● Educar para el futuro. ● Educar en y para la convivencia social. ● Educar para la democracia y la paz. ● Educar para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte. ● Educar en el bien común y el bien público dentro del marco del uso racional de los recursos. 	
Fundamentos	

- El (la) estudiante como centro de la labor educativa
- El conocimiento intelectual y práctico como base estructural del desarrollo productivo.
- La autoridad como servicio.
- El (la) docente como orientador(a) y facilitador(a) del aprendizaje.
- La evaluación permanente como base del proceso de autoconstrucción y enriquecimiento personal y colectivo.
- La autogestión.
- El padre-madre de familia y/o acudiente como primer educador.

Elaboración propia.

Por su parte, los entrevistados señalan que el enfoque del PEI no está orientado a los lineamientos de la CEA. Según la profesora Lina “no lo considero, y aunque la CEA trata estos ítems, no veo la CEA como prioridad para la institución” (2023, comunicación personal). No obstante, algunos resaltan que transversalmente sí se encuentran puntos en común entre la CEA y el PEI. La profesora Rosario señala lo siguiente:

No lo es, porque sí y no. Porque el PEI está enfocado en la construcción de la comunidad educativa a través del desarrollo humano, la ciencia y la tecnología. Si de pronto nos enfocamos en el desarrollo humano de pronto tocamos los temas, pero que esté plenamente inmerso no. (2023, comunicación personal).

De igual modo, la profesora Sandra nos dice que:

Es transversal efectivamente. Es así porque al aplicarlo tú estás garantizando cosas, derechos de los menores, aun cuando no sea consciente en los docentes. No de manera importante al planearlo. Eso es una ganancia, sobre todo porque no debe ser implementada la CEA, sólo por los docentes de sociales, sino por todos, y si todos aplican el PEI de la IE, entonces si se aplica (2023, comunicación personal).

En esos sentidos, el PEI sí tiene un lineamiento objetivo principal de la CEA. Sin embargo, es de resaltar que no se vislumbra en su totalidad una ejecución de la CEA, ya que la cátedra, como

lo señalamos en la gráfica 5, tiene muchos otros objetivos que buscan un reconocimiento específico a los aportes históricos- culturales y ancestrales a las comunidades afrocolombianas, como también en el fortalecimiento de su identidad y pertinencia a la historia colombiana. Esto al no estar resaltado en el PEI puede verse evidenciado en el currículo y planeación de los profesores de Ciencias Sociales.

Por otro lado, la malla curricular de Ciencias Sociales (véase anexo 4) de la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo define sus diferentes asignaturas (Ciencias sociales, Democracia. Religión, Ciencias Políticas, Filosofía, Ética y Catedra de Paz) como el lugar donde se constituyen unos saberes que permiten ver y comprender el mundo de forma crítica. Tiene tres misiones importantes, las cuales son: 1) Lograr que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como parte del mundo, de una sociedad y una nación. 2) Generar las capacidades de reconocimiento y resolución de los problemas éticos sociales de nuestro entorno. 3) Promover la investigación y la adquisición de nuevo conocimientos críticos sobre nuestra sociedad contemporánea. Además, tiene como visión formar ciudadanos capaces de interactuar en diferentes ambientes con un sentido de liderazgo y trabajo en equipo. Asimismo, se orienta en cuatro competencias básicas, como lo son la cognitiva, procedimental, interpersonal e intrapersonal.

Tabla 6*Competencias básicas del estudiante*

COMPETENCIAS BASICAS DEL ÁREA			
<i>Competencias cognitivas</i>	<i>Competencias procedimentales</i>	<i>Competencias interpersonales</i>	<i>Competencias intrapersonales</i>
Referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos particulares. Estas competencias se aplican en el contexto cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas o dilemas morales. Dichas competencias se relacionan con la capacidad para entender, comprender, recordar (memoria histórica), evaluar y razonar con base en lo conocimientos aprendidos	Son las referidas al manejo de técnicas, procesos, y estrategias operativas para seleccionar, organizar y utilizar la información significativa. Estas son necesarias para resolver conflictos en diferentes contextos	También llamadas socializadoras entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar del otro, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo emociones, reacciones, etc. Aceptación del otro como sujeto con derecho y dignidad	Entendidas como la capacidad para reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos y emociones.

Elaboración propia. Información tomada de currículo ALLC

En la ruta de saber que están fundamentados en el DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), señala que en el grado quinto en el primer bimestre se encuentra los aspectos generales de Colombia; en el segundo: Colombia y sus recursos; en el tercer bimestre: formación de la república de Colombia, siglos XIX y XX; y el último bimestre los: Órganos de control del Estado. Estos también teniendo presente la pregunta problematizadora del grado quinto, la cual es: ¿cuál es la historia de mi país? Temas y pregunta pertinentes para la CEA, ya que es el momento oportuno para enseñar y aprender sobre la afrocolombianidad, su historia, su conocimiento, sus contribuciones e identidad, esto dependerá de la autonomía y perspicacia docente en su planeación en el aula.

Del mismo modo, para grado cuarto, su malla, orientada por los DBA, la pregunta problematizadora es: ¿Cómo Es Mi País? Y, sus contenidos son: Aspectos generales de la geografía; Las regiones de Colombia; La época colonial; Proceso de independencia de Colombia

y el Estado colombiano. Además, dentro de sus logros se logra apreciar los siguientes: compara costumbres y formas de vida de los distintos grupos indígenas existentes en Colombia; enumera las características de los grupos existentes en la colonia: español, criollo, mestizo, indígena y esclavo (ver anexo 5)

En la malla curricular de Ciencias Sociales para grado quinto (véase anexo 6), dentro de sus logros se alcanza a apreciar un enfoque multicultural, al señalar que el estudiante debe de conocer e investigar las “características geográficas de diferentes lugares de Colombia”. Reconociendo los diferentes territorios y describiendo “la forma de vida de la población costera en los mares colombianos”. Por otro lado, es de resaltar el logro que busca en el estudiante que identifique y compare “las organizaciones que existieron en el país en otra época (indígena, colonia, independencia)”. Esto es de suma importancia porque resaltan las diferentes dimensiones mostradas en la gráfica 6, como lo son la dimensión Geohistorica, Ambiental y Político-Social.

Esto se evidencia, de igual forma, en el quehacer de los docentes, según los cuales sí enseñan sobre las comunidades afrocolombianas. Según la profesora Rosario (2023):

En la mayoría. En el grado cuarto y quinto nosotros trabajamos siempre. Se aprovecha en cualquier momento, sobre todo cuando uno es director de grupo, se trata de que se respete la diferencia, verdad. Sobre todo en ética y valores que haya y se coloque ejemplos que resaltan el valor por la individualidad: por dónde venimos nosotros, cuáles son nuestros ancestros y la práctica de la guía de valores. (Comunicación personal).

Por otro lado, el profesor Diego (2023) señala que:

Se realizan desde español y sociales, y ciencias naturales con el propósito de que los estudiantes identifiquen particularidades sociales, por medio de talleres, comentarios

específicos de las comunidades. Recordemos que estas comunidades están en diferentes territorios y son comunidades que desde el punto de vista cultural y visión de vida, y cotidianidad, permiten reconocer aspectos específicos que enriquecen las clases, talleres en el aula, izadas de bandera, de diferentes maneras (Comunicación personal).

La profesora Lina (2023) nos dice que en la mayoría de sus asignaturas lo señala, incluidas las de ciencias sociales, además de resaltar el conocimiento e importancia epistemológica que implica el desarrollo de la CEA:

Ya que dicto la mayoría de las asignaturas en mi curso, aprovecho cualquier oportunidad para hacer una referencia hacia las prácticas y saberes afro, por ejemplo en clase de ciencias naturales, al ver el cuerpo, aprovecho para hablar sobre la diferencia como algo natural y es entonces donde hablo de los distintos tonos de piel, los rasgos, las formas de actuar y vivir. De igual manera en español aprovecho el tema de mitos y leyendas para narrar historias de las trenzas en los cabellos de los afrodescendientes. En clase de ética, aprovecho para hablar del respeto, para hablar de la identidad, de la solidaridad, de la alegría y bondad y de cómo hay personas y pueblos que han tenido que luchar durante años para poder ser reconocidos y que los traten de esta manera. En ciencias al ver el universo, me gusta hablar de la Cosmogonía de estos pueblos y su manera de ver el mundo y así donde veo la oportunidad, recalco la diferencia como una ventaja. (Comunicación personal).

Todo lo anterior es de suma importancia porque resalta que la CEA desde un componente transversal siempre ha estado presente en la institución educativa, incluso antes de la pandemia donde la interacción y la comunicación entre estudiantes, profesores y

colegio (mas otros actores de la comunidad) tenía más presencia. Ahora bien, durante la pandemia también pudimos notar, en las guías entregadas a los estudiantes y los testimonios de los profesores, que hubo un poco de participación de la CEA. Por ejemplo, en la guías de cuarto (ver anexo 6), se evidencia la introducción a entender que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. Para ello se planteó el objetivo de que los estudiantes identificaran y distinguieran las diferentes características culturales, sociales, económicas y políticas de las poblaciones de Colombia y su influencia en el desarrollo del país. Así, de este modo se cumple lo señalado en la malla curricular de cuarto, la cual, como se señaló anteriormente, plantea el logro de “compara costumbres y formas de vida de los distintos grupos indígenas existentes en Colombia”. Simultáneamente, en grado quinto también los estudiantes realizaron talleres con un enfoque intercultural (véase anexo 8), en donde se resalta el patrimonio cultural de nuestro país, además de señalar las diferentes identidades y cómo estas se manifiestan en su territorio por medio de festivales, bailes y otros.

Conclusiones generales

Ingresé el 9 de mayo del 2019 a la IE Alberto Lleras Camargo (por una permuta con una maestra de Engativá) desde un principio me sentí acompañada por los directivos y colegas docentes, tanto sus dinámicas como sus formatos rigurosos y calidad humana me hicieron sentir en casa. Sobre todo, en ese año tuve la oportunidad de orientar un grado tercero que acompañé hasta que ingresaron a bachillerato. Este grupo, es el grado cuarto y quinto que traemos a mención en esta investigación. Los niños y niñas, que hoy deben cursar el grado séptimo y que acompañé de tercero a quinto son, ante todo, por sus cualidades artísticas, humanas y éticas el derrotero que me guía en esta investigación, y por supuesto, en toda mi labor docente. En el colegio se tiene la dinámica de que un maestro acompañe de primero a quinto. Este año he recibido el grado primero, y espero acompañarlos en su construcción de autonomía, superadas ya las dificultades que nos supuso la virtualidad mi propósito es implementar la CEA en aras de institucionalizarla en compañía de la comunidad educativa y con el apoyo institucional siempre oportuno que me brinda la IE Alberto Lleras Camargo.

Además, quiero recalcar que la IE ALLC es una institución propicia para llevar a cabo las iniciativas docentes, por su flexibilidad y apertura a la concertación; por su lectura juiciosa de los contextos. Superada la virtualidad, se implementaron solo tres periodos, se citan a preinformes a los padres, a comités de promoción, se planean estrategias de mejoramiento no al final del año sino

en el transcurso de los periodos académicos. El camino que se está abriendo paso desde el 2019 es, en efecto, institucionalizar la CEA en la IE como una realidad transversal, con todos los retos y avatares que esto pueda suponer en el futuro.

Esta investigación ha arrojado luz sobre el impacto de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Alberto Lleras Camargo durante el inicio de la pandemia por Covid-19 (virtualidad). Mediante un riguroso análisis de entrevistas y revisión documental se lograron recopilar diversos patrones y tendencias significativas que serán destacadas en este último apartado. En la tarea de analizar de qué manera los elementos que constituyen la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) han sido presentados exitosamente en los planes de estudio de ciencias sociales de la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo en Bogotá, también examiné cómo estos elementos fueron ejecutados durante el periodo de la pandemia por COVID-19 (virtualidad) en la mencionada institución.

Lo anterior siempre con el objetivo claro de entender la afrocolombianidad como una realidad histórica, en la que, mediante el autoreconocimiento se pueda traducir la CEA en la cotidianidad de los estudiantes desde la escuela. Para ello, en esta pesquisa nos adentramos (desde numerosos frentes) en los aspectos claves que conforman la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Esto a la luz, claro, de las estrategias que una virtualización *sui generis* (y educación a distancia) como la producida por la Covid-19 supuso para todos los docentes; docentes que se enfrentaron con rigor a un suceso histórico que a la fecha no ha sido comprendido del todo. Por

suerte la IE ALLC supo reevaluar ágilmente las herramientas e instrumentos que fortalecieran la relación maestro-institucionalidad-estudiante.

Este trabajo, como muchos otros que se han acercado a la CEA desde el estudio de caso, hace parte de las trayectorias que la educación colombiana ha tenido desde finales del siglo XX, en aras del reconocimiento y promoción de la diversidad cultural del país. Estos documentos investigativos, en los que nos suscribimos, nos permiten aguzar una mirada renovadora de la escuela y sus propuestas articuladas con los procesos formativos escolares. Estas apuestas son indispensables para evidenciar en dónde los maestros debemos compilar esfuerzos; en dónde debemos fortalecernos; en dónde debemos renovarnos; en dónde se concentran nuestros aciertos y no solo verdades de *perogrullo* en donde todo falta y nada alcanza. Por esto, este trabajo de investigación da cuenta de los avances de la CEA en la IE como principios a fortalecer, y como un camino, ya recorrido por otras y otros, de los que nos corresponde aprender.

Estos proyectos amplios con los cuales se constituyen fundamentos colectivos en pro de la institucionalización para que políticas como la CEA puedan incluirse transversalmente en los planes de estudio y currículos de las escuelas son una gesta de la que tendremos referencia en lo sucesivo. Es decir, la CEA como una propuesta de etnoeducación pedagógica hecha realidad en las instituciones educativas. En contraste, es menester que esta propuesta sea orientada hacia la transversalidad en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas, esto se logra mediante la estructuración de las ocho dimensiones de enfoque

pedagógico de la CEA que ya hemos mencionado: político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, neohistórica, espiritual, investigativa e internacional. A propósito de que la CEA incida en los currículos no de manera superficial, sino transversal a los objetivos formativos.

Así pues, esta investigación resalta la importancia de profundizar en la evaluación de los logros alcanzados y las dificultades por las que transcurre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) desde su implementación en las instituciones educativas como la IE ALLC. Además, fue crucial considerar la adaptación de la CEA a nuevos entornos de enseñanza como los virtuales y la educación a distancia, que se han vuelto cada vez más relevantes, y que parece que llegaron para quedarse. No obstante, es evidente que el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos notorios en este sentido, especialmente evidenciados durante el contexto analizado en este estudio, donde la falta de dispositivos, comunicación asertiva y conectividad excluyó a muchos estudiantes. En efecto, esto generó demoras significativas en los procesos educativos, ante lo cual algunos docentes intentaron contrarrestar creando materiales impresos con el propósito de abordar los contenidos esenciales y seguir las directrices del plan de estudios. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de abordar de manera integral los desafíos propios de las nuevas tecnologías en la educación, con especial atención a las disparidades en el acceso tecnológico.

Así pues, a la pregunta rectora de esta investigación: ¿qué aspectos clave de la conformación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han sido expuestos de manera efectiva en los currículos de ciencias sociales de primaria en las escuelas públicas de Bogotá,

específicamente en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo, y cómo fueron implementados durante la coyuntura de pandemia por COVID-19? Respondemos que los aspectos claves de la CEA expuestos en la IE ALLC durante la coyuntura de Covid-19 se encontraban en una etapa intermedia, a portas de constituirse institucionalmente en una etapa avanzada en un tiempo próximo.

Hay que resaltar que estos avances no son inmediatos, tangibles y absolutamente probatorios en un trabajo investigativo de corto plazo. Lo que si podemos decir, es que a la luz de las entrevistas y la revisión documental, se determina que los docentes de la IE ALLC se encuentran en capacidad, y sobre todo, en voluntad de introducir la CEA de modo transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aun cuando estos mismos procesos se encuentran a mitad de camino, es de resaltar que ya se trabaja en la construcción efectiva de los mismos.

También, aunque los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con las dimensiones y objetivos de la CEA están paralelas a los procesos formativos ya institucionalizados, tampoco están marginados dentro del currículo de la IE, mucho menos como aspectos complementarios, sino en una etapa intermedia en la que se hace hincapié en la reorganización y reflexión propicia para transversalizar la CEA. Por ello, se resalta la importancia que la CEA y sus lineamientos tienen en este nivel intermedio en la IE, pues nos permiten preguntarnos cómo se reconocen a sí mismos los estudiantes; cómo entablar un diálogo con la comunidad educativa; cómo poner en el foco del debate aquello que nos permita nombrarnos.

A pesar de reconocer que este proceso es gradual y que los resultados podrían no haber sido claros en el corto plazo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) nos da la ventaja de su adaptabilidad a diversos contextos como en este caso la virtualidad y la educación a distancia. En consecuencia, vemos que la CEA en la IE es leída como una herramienta sumamente valiosa para exhortar cambios en las percepciones que las personas tienen de su propia identidad en el mundo, como parte de comunidades con una historia, memoria y tradiciones profundamente arraigadas en nuestra cotidianidad y en la escuela.

Sin embargo, se resalta como la implementación de la CEA se encuentra a mitad de camino en la IE ALLC, sobre todo, en la tarea de conectarse efectivamente con los planes de estudio. Esta etapa intermedia significa que todavía hay que trabajar en pro de la aplicación cabal de las dimensiones de la CEA, pues aunque se encuentran firmes propósitos de reconstrucción, resignificación y memoria afrocolombiana en el currículo y en las guías trabajadas hace falta su transversalización no solo en el área de sociales sino en el currículo general.

Así pues, se hace explícita la necesidad de articular institucionalmente la comunidad educativa en pleno para avanzar en que la CEA se forje como una herramienta indispensable de trabajo en los escenarios educativos de la IED Alberto Lleras Camargo. Este estudio de caso, como ya se ha reiterado, tuvo el propósito de resaltar los avances en aras de relegar los retrocesos, por tal motivo, ya es un avance el poder reconocer las problemáticas y vacíos específicos para

posteriormente incidir globalmente en los alcances y posibilidades en los que la CEA puede exponerse exitosamente en esta IED.

Esta aspiración anterior no es un asunto baladí, por el contrario, establecer el desarrollo de la CEA en un nivel intermedio es ante todo, en el marco teórico de la interculturalidad, reflexionar sobre la complejidad del contexto educativo y el modo en que el legado colonial se ha imbricado en todas las relaciones sociales. Un nivel intermedio, estar en el medio del camino, es estar entre un nivel inicial que todavía desvaloriza los saberes y cosmologías afrodescendientes, y un nivel avanzado en el que se forja la institución educativa como el espacio *persé* del encuentro de la diversidad cultural. Encontrarnos en este nivel es ante todo un reto y un desafío en aras del no retroceso y a portas de un avance en este contexto educativo en particular.

Tal y como se mencionó en el anterior capítulo el respeto a la diversidad es una constante en la revisión documental como en las entrevistas semiestructuradas, lo cual está en concordancia con el proyecto político intercultural que propende espacios de convivencia basados en el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este no ha sido ni será un trabajo solo de la IED ALLC, por el contrario, hace parte de las búsquedas pujantes que históricamente escudriñan y reclaman el reconocimiento de las diferencias, so pena de las estructuras (como el racismo) que deslegitiman y retroceden las luchas de resistencia.

Esta investigación es un gran interrogante sobre como la interculturalidad y la diversidad cultural por medio de la CEA logra articular apuestas pedagógicas contrahegemónicas,

cuestionantes que promuevan modos de pensar, ser y vivir la diversidad cultural desde una apuesta política. Esta tarea nos compete a todos y todas, a la institucionalidad gubernamental, a los directivos, a los docentes y a los propios estudiantes. A la luz de esto, el nivel intermedio aún ve la CEA como una serie de discursos en el aula de clase, mientras que un nivel avanzado proyecta la CEA políticamente, y hace hincapié en la responsabilidad sobre qué y cómo se enseña. Como mencioné en otros capítulos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) exhibe un carácter disruptivo y propositivo, manifestando en cierta medida una naturaleza conflictiva al entrelazarse con las concepciones políticas de la diversidad y la interculturalidad.

De modo que, este trabajo, en tanto estudio de caso, se ha pensado los modos de reorganizar y reformular lo que implican los procesos formativos dentro del aula, a la luz del papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una política educativa que busca reconocer y valorar la historia y la cultura afrocolombiana. El propósito de este trabajo investigativo también fue analizar el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la lucha contra la discriminación y la exclusión en Colombia. Por ello, reflexionamos a lo largo de este escrito, sobre la importancia de esta cátedra desde sus inicios para visibilizar y valorar la herencia africana en la educación, desafiando los discursos y prácticas discriminatorias arraigadas en la sociedad colombiana. Además, realizamos un breve análisis del estado actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, teniendo en cuenta la alta presencia de estudiantes afrocolombianos en las instituciones educativas públicas de la capital, como resultado de diversas dinámicas migratorias propias del

conflicto armado y la desigualdad económica. Es necesario que los maestros continúen fomentando el diálogo de saberes para transmutar el racismo estructural en emociones, expresiones y acciones que promuevan la legitimidad de los pueblos afrodescendientes.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó la metodología de estudio de caso con un enfoque cualitativo-interpretativo, combinado con el enfoque hermenéutico. El objetivo principal era analizar cómo se han abordado de manera efectiva los aspectos relacionados con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos de ciencias sociales en el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED, durante el contexto de la pandemia por COVID-19. Esta investigación tuvo dos fases fundamentales: 1) fase-planeamiento, 2) fase-ejecución. En primer lugar, la planificación desempeñó un papel primordial en el desarrollo de la investigación, ya que permitió trazar coherencia y comprensión del proceso, además de estructurar las diversas etapas del desarrollo de la investigación. En segundo lugar, la ejecución llevó a cabo una descripción sistemática y se analizaron las estrategias que el Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en Bogotá implementó para la integración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos durante el periodo de pandemia por COVID-19.

Sumado a lo anteriormente mencionado, en el análisis de resultados encontramos que los docentes tienen un conocimiento elemental e informado de la CEA, ante lo cual se sustenta el nivel intermedio de la CEA en la IE. Vemos que, elementalmente conocen la CEA como una política pública y algunos de sus objetivos y dimensiones. En el nivel informado, las docentes pueden dar

cuenta de los modos de acción de la CEA en otras IE; la reconocen como un eje transversal de trabajo en todas las áreas; conocen parte de su normativa importante; acusan, además, la exhortación a implementar la CEA desde preescolar hasta secundaria. Este conocimiento informado es indispensable (junto con el material pedagógico proporcionado por la SED) para avanzar en pro de la implementación cabal de la CEA en el IED Alberto Lleras Camargo. Los y las docentes señalan además su historia y su no aplicación como un detrimento pedagógico para la I.E. En este punto es importante recalcar que la implementación de la CEA no puede medirse en afirmaciones categóricas de si y no, sino que su éxito se debe a la pluralidad de enfoques y prácticas que puedan ser implementadas.

De modo que, la IED ALLC avanza en el reconocimiento de los ejes temáticos y objetivos de la CEA, algunos docentes manifiestan que durante la época de virtualización obligatoria por Covid-19 no se trabajó de manera cabal con la CEA sino mediante acciones que corresponden a la autonomía y aproximación de cada docente y estudiante individualmente. Es una constante en el material documental revisado que en la IED se haga especial énfasis en uno de los ejes fundamentales de la CEA: “el de la transformación de estereotipos racistas por medio del abordaje pedagógico de prácticas de racismo y de discriminación” (SED, 2014, p. 30). Esto se suma al firme propósito de propiciar el desarrollo de actitudes de respeto de la diversidad étnica y la prescripción de estereotipos discriminatorios. Este resultado evidenciado en concordancia con el eje 1 y el

objetivo 5 de la CEA es fundamental puesto que contribuye a la proliferación de una cultura de respeto de la diferencia y la diversidad afrocolombiana en la IED ALLC.

Aun con estos avances no se puede afirmar que el currículo de la IED ALLC incluya en su currículo la CEA, puesto que esta etapa intermedia es ante todo un tránsito entre, por ejemplo, comprender la conmemoración de un 21 de mayo Día de la Afrocolombianidad como suficiente, y entenderla como etapas iniciales que puedan fulgir de detonante pedagógico para un trabajo y estudio más transversal de la diversidad étnica y cultural aplicado en primaria. De este modo la etapa de tránsito se presenta a portas de circunscribir en el currículo de la IE la CEA. Varias de las docentes se detienen en la importancia de abrir el debate sobre los temas de raza, racismo y discriminación estructuralmente encarnados en nuestra sociedad como un tema de suma importancia y una necesidad imperante de capacitación constante y transversal en la escuela.

También, como diría la poeta Olga Orozco, la memoria no es un museo de cera, por ello es de suma importancia que la formación docente se fortalezca en el respecto de la historia de Colombia pero no la historia de cera o momificada, sino desde una perspectiva afrocolombiana en aras de la profundización en la oraliteratura dada la importancia de los cuentos, mitos, poesía; para profundizar y dar a conocer la creación cultural afrocolombiana.

A propósito de las observaciones y resultados (como también los limitantes, respectivas y recomendaciones) que hemos presenciado en la aplicación de la CEA en la IED ALLC, la capacidad de ‘nombrarnos’ en consonancia, entre otras, con la dimensión lingüística emerge como

un descubrimiento que puede enriquecer la comprensión y la implementación oportuna de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación primaria del Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo IED en Bogotá. No obstante, aún queda por abordar la imperante necesidad de identificar la violencia que, de manera estructural, se perpetúa y normaliza hacia los grupos racializados. Aun cuando los docentes no refieran casos de discriminación racial en la institución sí sería un avance valioso incorporar en el manual de convivencia un enfoque claro para abordar los casos de racismo, considerando al menos los casos de racismo como conductas sancionables dentro del mismo. También, podría paralelamente establecerse un protocolo adicional respaldado por la SED para la gestión de posibles casos, no solo en aras de lo punible sino en aras de la prevención, educación y gestión de riesgos.

En este mismo sentido, el acto de autoreconocimiento, en consonancia con el objetivo 4 de la CEA, desempeña un papel concluyente en el fortalecimiento de la identidad y la promoción del respeto hacia los demás. Los métodos para ubicarse en un contexto, identificarse a sí mismo y reconocer a los demás cobran aún más importancia ante la necesidad imperante de trazar una ruta definida hacia el autoreconocimiento de los estudiantes. De ahí que sea imperativo emprender, con premura, un esfuerzo colaborativo que involucre a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa ALLC, esto con el propósito de iniciar un proceso consensuado de autorreconocimiento en la escuela y que integre (ahora, posteriores a la virtualidad) a la comunidad educativa en una ruta concertada para llevar a cabo los lineamientos, objetivos y énfasis de la CEA.

Otra de las consideraciones se relaciona con el comportamiento en el entorno virtual y de educación a distancia. La dinámica de comunicación y el nivel de interacción social del estudiante se convirtieron en aspectos críticos, dado que las interacciones sociales abarcaban el ámbito digital, empleando plataformas como Facebook, WhatsApp, Twitter, entre otras. Dentro del marco educativo, a pesar de que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y plataformas como Teams y Meet debería haber facilitado la comunicación e interacción entre profesores y estudiantes, en el contexto de la institución, de acuerdo con la percepción de los profesores, ocurrió lo contrario. Un punto unificador en las opiniones de todos los entrevistados fue que durante el período de virtualidad en la pandemia, la comunicación y la interacción se debilitaron en comparación con el entorno presencial.

En este sentido, se recomienda explorar estrategias específicas para fortalecer la comunicación y la interacción efectiva en entornos virtuales, potenciando el uso de herramientas tecnológicas de manera que se promueva un ambiente educativo en línea que se asemeje y complemente la experiencia presencial, viendo la virtualidad no como un acontecimiento en desuso, sino como una oportunidad integradora, en efecto, en concordancia con la IED ALLC en los proyectos institucionales de comunicación, emisora escolar; lograr fortalecer este punto unificador al que se refirieron los docentes hace parte de la construcción de comunidad a través de la tecnología.

Es un hecho que, en el PEI no se encuentra manifiestamente la aplicación de la CEA. Sin embargo, sí tiene un enfoque humano y propio de los lineamientos de la CEA. La labor educativa se dirige hacia la formación en valores humanos, además de tener en cuenta el otro como un sujeto de respeto, el diálogo, la comprensión y el bien común. También, la IED tiene un enfoque diferencial y de diversidad que pone en diálogo, ya que tiene dentro de sus valores el respeto, la tolerancia y la equidad, lo cual, en efecto, hace parte de la etapa intermedia en la que se encuentra la institución. Finalmente, sí es de resaltar que en el PEI se logra vislumbrar algunos de los lineamientos principales de la CEA, sobre todo aplicado en el currículo y planeaciones de los profesores de Ciencias Sociales, la pregunta problematizadora de quinto, es, por ejemplo ¿Cuál es la historia de mi país? Asuntos y cuestionamientos adecuados para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que adquieren relevancia en este instante propicio e intermedio en el que nos encontramos para compartir y asimilar la pertinencia e importancia de la afrocolombianidad en la escuela: su (nuestra) historia conocimiento y aportes.

En cada momento de mi vida (sobre todo de este trasegar investigativo) la educación ha sido un faro que ilumina el camino hacia un futuro más inclusivo y consciente: eso he querido orientar en los y las estudiantes con quienes me he encontrado. Creo que a través de este estudio de caso sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las institución ALLC, exploré no solo las lecciones de la historia, sino también la transformación de esas lecciones en oportunidades de mejora y revisión. Este estudio no fue solo un análisis, es una invitación a mirar más allá de las

paredes del aula y a imaginar un mundo donde las diferencias son celebradas y nos unen. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no es una asignatura, es un testimonio de cómo la educación puede ser ese agente catalizador del cambio, cómo puede convertirse una historia homogénea en herencia y cómo pueden construirse puentes que nos encuentren donde antes solo hubo abismos.

Este estudio de caso centrado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución educativa ALLC fue una oportunidad de comprender el fenómeno educativo como una realidad que trasciende las aulas clase. Desde el 2019, en cada rincón de la institución educativa Alberto Lleras Camargo encuentro la oportunidad de revisar y dismantelar prejuicios arraigados, encuentro la intención de abrir camino hacia una apreciación no hegemónica de la educación. A través del análisis meticuloso de estrategias implementadas en este trabajo investigativo, he apreciado cómo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) se convierte en el vehículo para transformar el conocimiento en reconocimiento y la enseñanza en un llamado a la acción.

Bibliografía

Abonia, A. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como incide en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Obando, municipio de Guachené, Cauca*. Tesis de grado, Popayán.

Acevedo Tarazona Álvaro y Valencia Aguirre, Ana Cecilia y Ortega Rey, Angie Daniela. Educación en tiempos de pandemia: perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.23 no.37 (2021)

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) *Balance acerca de la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas distritales de Bogotá en el año 2016.*

Alcaldía Mayor de Bogotá (2022) *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una experiencia pedagógica y metodológica de implementación curricular.*

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá Avances, retos y perspectivas*

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) *Algunas normas generales para la implementación de la CEA Una mirada desde el enfoque de Derechos Humanos.*

Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación (2020) *Caracterización del sector educativo 2019-2020*

Recuperado de:

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_11_Suba)

[03/Informe_11_Suba.](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_11_Suba)

Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Mena

García, María Isabel (2010) *Si no hay racismo, no hay cátedra de estudios afrocolombianos: Bogotá positiva.* Recuperado de:

[http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/676.](http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/676)

Andrade, M. (2011). *El Afro en la escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos.* Tesis de grado.

Universidad de Antioquia, Medellín.

Arroyo, J. M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista*

de Educación Inclusiva, 6(2), 144–159.

Balanta Diaz, G. L. (2021). *Análisis de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en relación con*

el currículo de Ciencias Sociales en la I.E.D. Alfonso López Michelsen. Tesis de grado.

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9–21. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88d45.18>
- Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61–73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881005>
- Castillo, E. y Guido, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 1(69), 17–44. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 10–23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (s.f) *Procesos de autorreconocimiento e identidad en la infancia afrocolombiana*. Recuperado de: <https://convergeniacnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/Ponencia-Autorreconocimiento.pdf>
- Corbetta, P., Maldonado, C. F. y Maldonado, M. F. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-Hill.
- Chaves, E. y Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2).
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antrópos.
- Díaz Barriga, Á. (1989). *El currículo: un campo de conocimiento, un ámbito de debate*. UNAM.
- Diego (2023) Comunicación personal.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación* (FCF (ed.)). Fondo de Cultura Económica.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado*. Paidós Educador.
<https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>.
- Enredos, Nodos y Nudos, Universidad pedagógica Nacional (2011) *Poética ancestral antirracista*, Volumen 7 N.º 50 enero - junio de 2021 pp. 193-200.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José de Costa Rica: DEI, Colección universitaria.
- Galeano, E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
<https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (La Carreta). La Carreta Editores.
- Galeano, E. y Aristizabal, M. N. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial*. *Estudios de Derecho*, 65, 161–187.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/viewArticle/848>
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Tesis Doctorales.
- Gutiérrez-Chaparro, D. y Espinel-Barrero, N. (2021). *Educación en Pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades*. *Educación y Ciudad*, n. 41, pp. 119-131.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579>
- Hazzi, D. (2016). *Implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas oficiales: Nuevo Latir y IETI Antonio José Camacho de la ciudad de Santiago de Cali*. Tesis de maestría. Universidad ICESI, Cali.

- Herrera, M. C., Pinilla, A. V. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.researchgate.net/publication/310796413_La_Identidad_Nacional_en_los_textos_escolares_de_ciencias_sociales_Colombia_1900-1950
- Ibagón Martín, N. J. (2015). La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes. *Plumilla Educativa*, 15(1), 11–22. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.830.2015>
- Ivarez-gallego, A., Unda-Bernal, M.P., García-Vera, N.O., y Orozco-Tabares, J.H. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, n. 41, pp. 19-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2633>
- Jimenez R. Leo. Fabricio. (2016). De lo propuesto a la realidad. Una Mirada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde tres colegios distritales de Bogotá. Tesis para optar el título de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Klesing, U. & Knoop, A. (1999). “*Lo propio y lo ajeno*”. En: (coords.) *Interculturalidad y sociedad multicultural*. Ciudad de México: Editorial Plaza y Valdés. Lina, (2023) Comunicación personal.
- López, M. (2006): *Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones*. XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía. “L’Ecola que inclou”. Torrent (España), 11-52.
- Maldonado, N. (2003). Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–168). Siglo del Hombre. <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>

- Mena García, M.I. Félix Domingo Cabezas Prado, Mary Grueso Romero y José Antonio Caicedo Ortiz. (2016) *Entrensa ku itóri si (entrénzate con tu historia)* Secretaría de educación municipal de Cali y Universidad Icesi. Recuperado de: <https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/images/Centros/ceaf/Entrensate.pdf>
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, (34), 105-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys105.114>
- Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35–66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001) *Lineamientos curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Arte Láser Publicidad.
- Ministerio de Cultura (2010) *Las preguntas del agua : selección de poesía afrocolombiana*. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/literatura/Documents/LeerEsMiCuento/LEMC%2044%20Las%20preguntas%20del%20agua%20%28Poesia%20afro%29>.
- Ministerio (2019) *Diagnóstico implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993 – 2019*. Bogotá.
- Moreno, V. (2018). *Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Ortega, P., Silgado, A. y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo... Una pedagogía*

- de la alteridad*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Pedrero, E., Moreno, O. & Moreno, P. (2017). *Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español*. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 1-26.
- Rivas, E. & Banguero, S. (2020). *Expresiones de identidad e interculturalidad a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ricoeur, P. (1991). *La Hermenéutica y el método de las ciencias sociales*. (Gonzales, Enrique, Trad.). *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(109), 57–70.
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros*. En *International Journal of Educational Development* (Vol. 19, Número 1). www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43104.pdf%5Cnhttp://books.google.com/books?id=kJ7TPgAACAAJ
- Rosario (2023) Comunicación personal.
- Sandra (2023) Comunicación personal.
- Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Universidad EAFIT.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed.). Gedisa. https://www.buscilibre.com.co/libro-estrategias-de-investigacion-cualitativa-irene-vasilachis-de-gialdino-gedisa/9788497841733/p/1019082?gclid=Cj0KCQjwsvrpBRCsARIsAKBR_0LzGUNCf-LC-VS7c7UOvmItkVMcyeTpA8svO6Di_Cf55wE11M7gvh8aAoLiEALw_wcB
- Velásquez Mosquera, A.F. (2021). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia*. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>

- Vélez, O. L. y Galeano, E. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. En Universidad de Antioquia, Facultad deficiencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.
- Vergara, I. (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.
- Vilar, M. (2015). *La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades*. *Sociedad y discurso*, 16, 102-118.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>
- Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuntes (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas.*, 27–54. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

Anexos

Anexo 1.

Formato entrevista para docentes de 4 y 5 de primaria

Fecha:

Hora:

Nombres y apellidos:

Edad:

CURSO

Formación académica:

Años de experiencia:

Tiempo en la institución actual:

Área a la que pertenece:

Asignaturas en las que enseña:

Grados en los que orienta:

1. Para usted ¿cuáles son los temas y conocimientos más importantes que se enseñan en el área de ciencias sociales en el curso 4 o 5?
2. ¿Qué conoce del CEA?
3. ¿Incluye en el currículo de su curso la CEA?
4. ¿Con qué objetivo se desarrolla la CEA en la institución?
5. ¿Cuál es el propósito principal de la CEA?
6. ¿Enseña desde su asignatura algo sobre los pueblos afrodescendientes? Si la respuesta es sí. ¿Qué y cómo se enseña?
7. ¿Cómo viene implementando la Cátedra de Estudios afrocolombianos su institución educativa? ¿dos horas de clase, más de dos horas de clase, asignatura, proyecto transversal, conmemoración del 21 de mayo, otro?
8. ¿Hubo mayor o menor implementación del CEA durante la pandemia?
9. ¿Qué retos involucró la implementación del CEA durante la pandemia?
10. Podría contarnos ¿Cómo ha sido la participación y relevancia de la cátedra de estudios afrocolombianos durante la pandemia de COVID-19?
11. ¿Qué cambios evidenció en su quehacer docente durante la pandemia?
12. ¿Se ha realizado alguna actividad o evento en línea, relacionado con la cátedra, para sensibilizar sobre los desafíos que enfrentó la comunidad afrocolombiana durante la pandemia?

13. En la institución educativa ¿Cómo se conmemora el día nacional de la afrocolombianidad (21 de mayo)? Izada de bandera, actos conmemorativos, semana académica cultural, no se conmemora, otros. Durante la pandemia (2021).
14. ¿Cuántos niños afros aproxima que hay en la institución?
15. ¿Conoce el PEI de la IE?
16. ¿La CEA es transversal al PEI de la IE?
17. ¿Cuál es el enfoque (modelo pedagógico) del PEI de su institución? Descríbalo.
18. ¿Cómo relaciona el enfoque institucional explicitado en el PEI con las materias del curso 4 o 5?
19. ¿Cómo se orienta usted para definir el currículo, por los estándares, otro?
20. ¿Cómo hace usted para saber qué contenidos va a enseñar durante el año?
21. ¿Qué es lo más importante que usted enseña según los estándares, o pautas curriculares en el curso que orienta? Sociales, ética, democracia y religión.
22. ¿Conoce algún caso de discriminación racial en la institución? ¿Qué personas han denunciado estos hechos, docentes, comunidad educativa, etc? Descríbalo.
23. ¿En la institución se conoce alguna ruta de atención para casos de racismo?
24. ¿Qué documentos curriculares utilizó en el año 2021 (covid-2019), (libros textos, mallas curricular de la IE, Plan de Gestión, Plan de Grado, Derechos Básicos de Aprendizaje...) tiene en cuenta para estructurar la malla curricular de ciencias sociales, ética, democracia y religión, y de esos cuáles utiliza para planear sus clases?

25. ¿Qué fuentes (libros, DBA, Internet, otros, carpetas) de consultó durante la contingencia por covid 19 para diseñar su material de enseñanza-aprendizaje? (Guías, Videos, otros)
26. ¿Qué saberes deberían ser enseñados acerca de los afrodescendientes en su curso? ¿Por qué?
27. ¿Considera importante enseñar la CEA en su curso? ¿Por qué?
28. ¿Qué propone para llevar a cabo la enseñanza de la CEA en los cursos que orienta?
29. ¿La institución cuenta con material didáctico como libros, audio libros, videos, entre otros, para el desarrollo de la CEA?
30. ¿Ha recibido acompañamiento la institución educativa por parte de la secretaria de educación para implementación de la CEA? Capacitaciones, materiales, herramientas pedagógicas, otro.
31. ¿Cree que el desarrollo de la CEA servirá para reducir los impactos del racismo en la institución? ¿por qué?

Anexo 2.
Consentimiento informado

Estimado(a) señor(a): _____

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS DESDE LOS CURRÍCULOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE BOGOTÁ. ANÁLISIS DE CASO DURANTE EL CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19 dirigido por la profesora/investigadora Carolina Yopasa Calderón perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de esta investigación es recopilar información relacionada con la CEA en el currículo de la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo. Este estudio permitirá identificar si la CEA (o algunos de sus lineamientos) ha sido expuestos de manera efectiva en los currículos de ciencias sociales de primaria en las escuelas públicas de Bogotá,

específicamente en la, y cómo fueron implementados durante la coyuntura de pandemia por COVID-19.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será *confidencial y anónima*, y será guardada y socializada en la tesis de maestría por la investigadora responsable.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su identificación ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio (a menos que así lo desee) ya que se utilizarán códigos o seudónimos que usted mismo (a) podrá sugerir.

El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Si Ud. desea, se le entregará un informe con los resultados de los obtenidos una vez finalizada la investigación.

Ud. puede negarse a participar en cualquier momento, lo cual no la perjudicará ni tendrá consecuencias para Usted, tampoco le afectará en física ni emocionalmente. El retirarse del estudio no le representará ningún efecto negativo.

Cualquier pregunta o inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar la profesora/investigadora

Teléfono: 3108661038

Correo electrónico: caritoyopasa@hotmail.com

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ cédula de ciudadanía N.º _____ miembro de la comunidad _____ acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS DESDE LOS CURRÍCULOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE BOGOTÁ. ANÁLISIS DE CASO DURANTE EL CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19 dirigida por la profesor(a)/investigador(a) _____. Si desea que su nombre y otra información personal aparezca en el documento (tesis maestría) marque en el siguiente recuadro SI _____ NO _____. Si la respuesta es negativa por favor proporcione un seudónimo _____.

Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar en una serie de *entrevistas* que se realizarán durante el transcurso del estudio

Declaro además haber sido informado(a) que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. La información suministrada podrá ser modificada parcialmente únicamente en forma para facilitar legibilidad y cohesión de los resultados.

Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal.

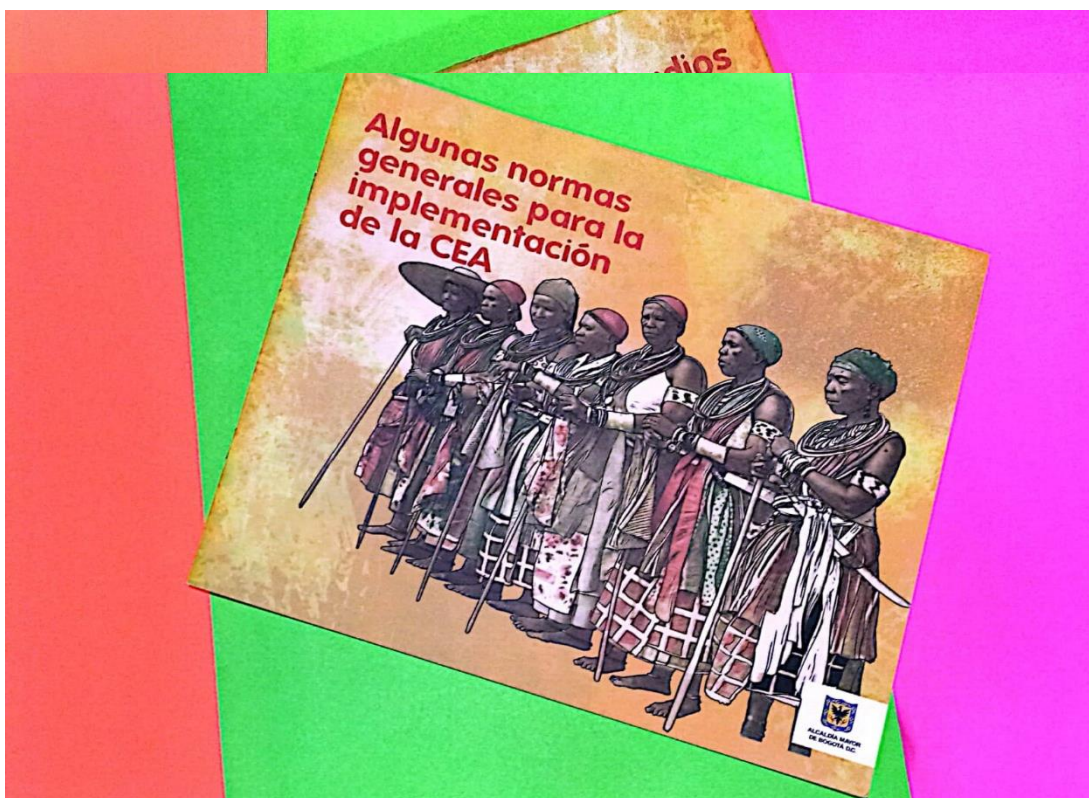
Nombre Participante

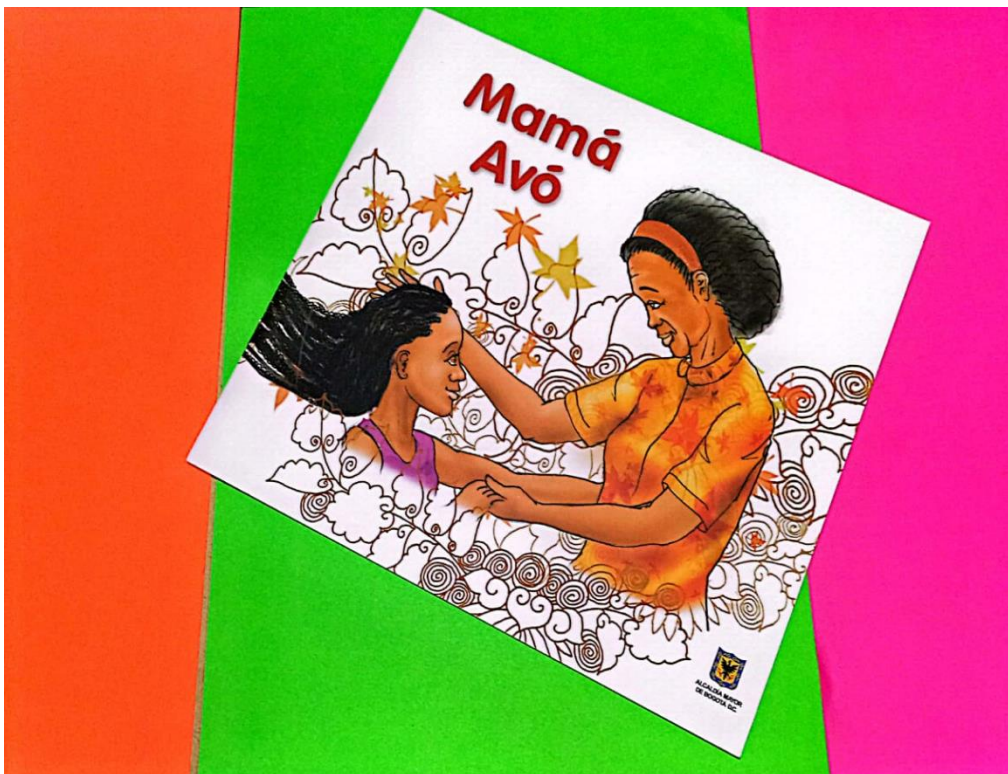
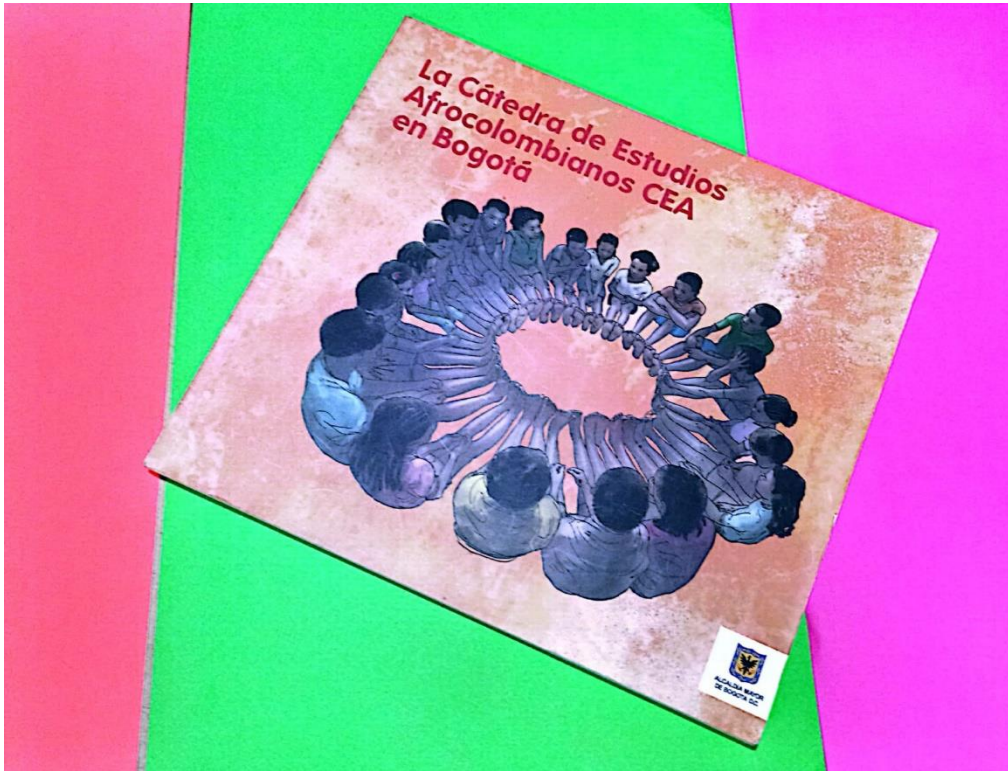
Nombre Investigador

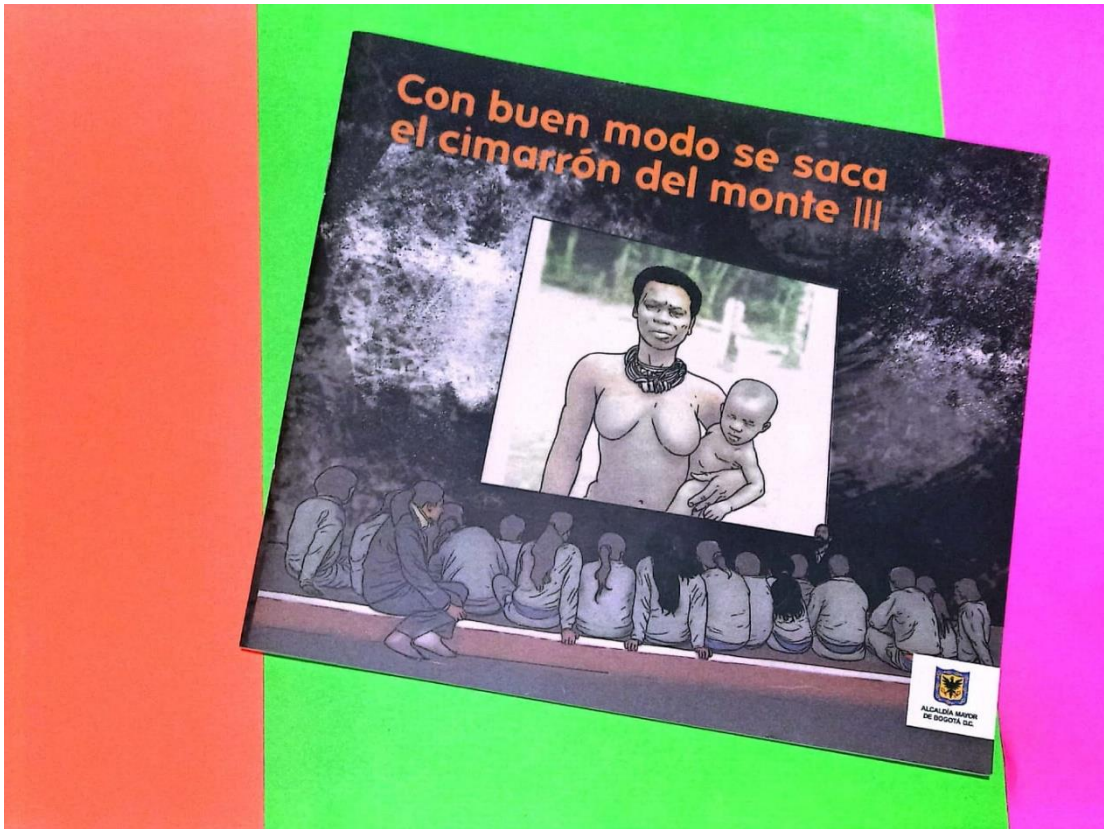
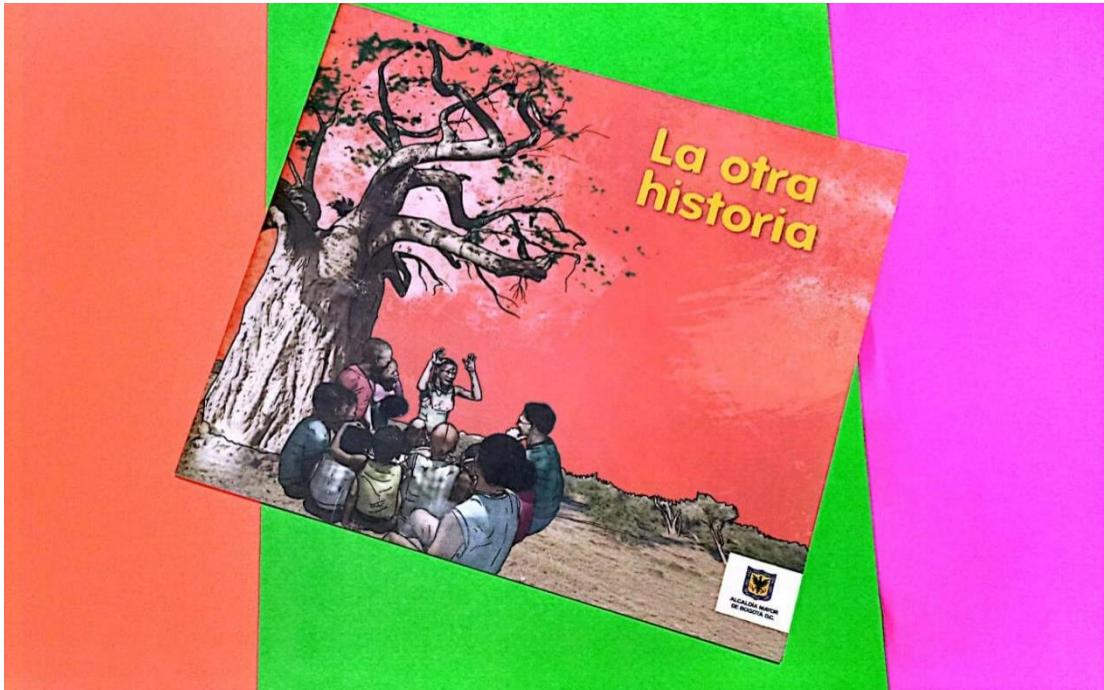
Firma

Firma

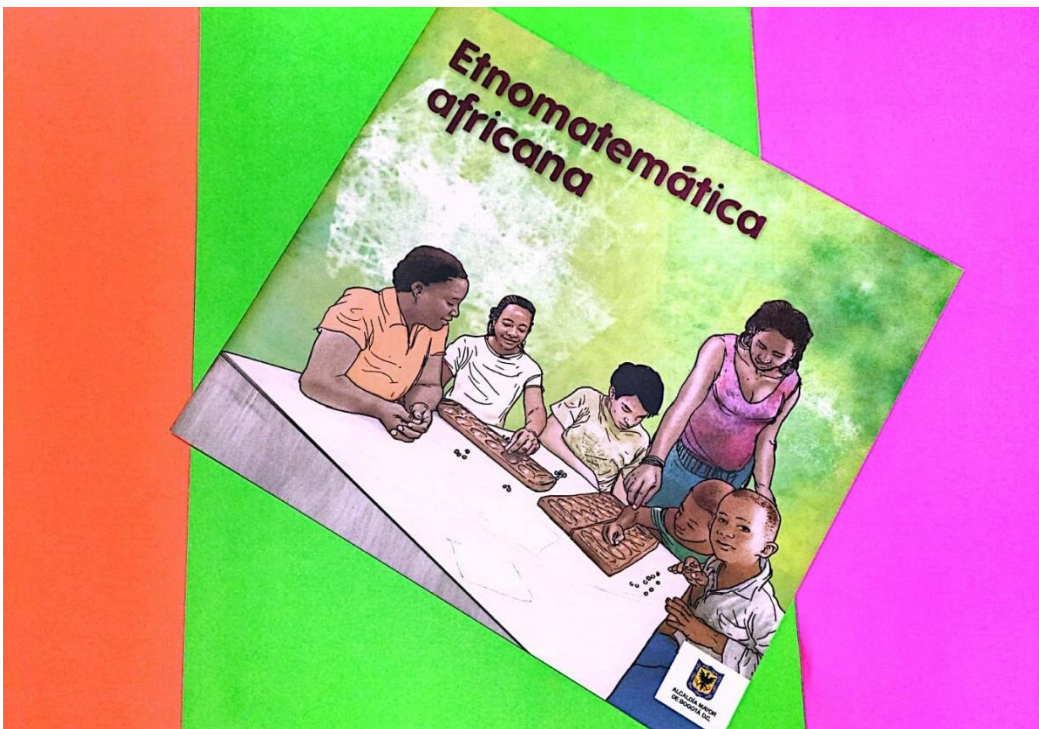
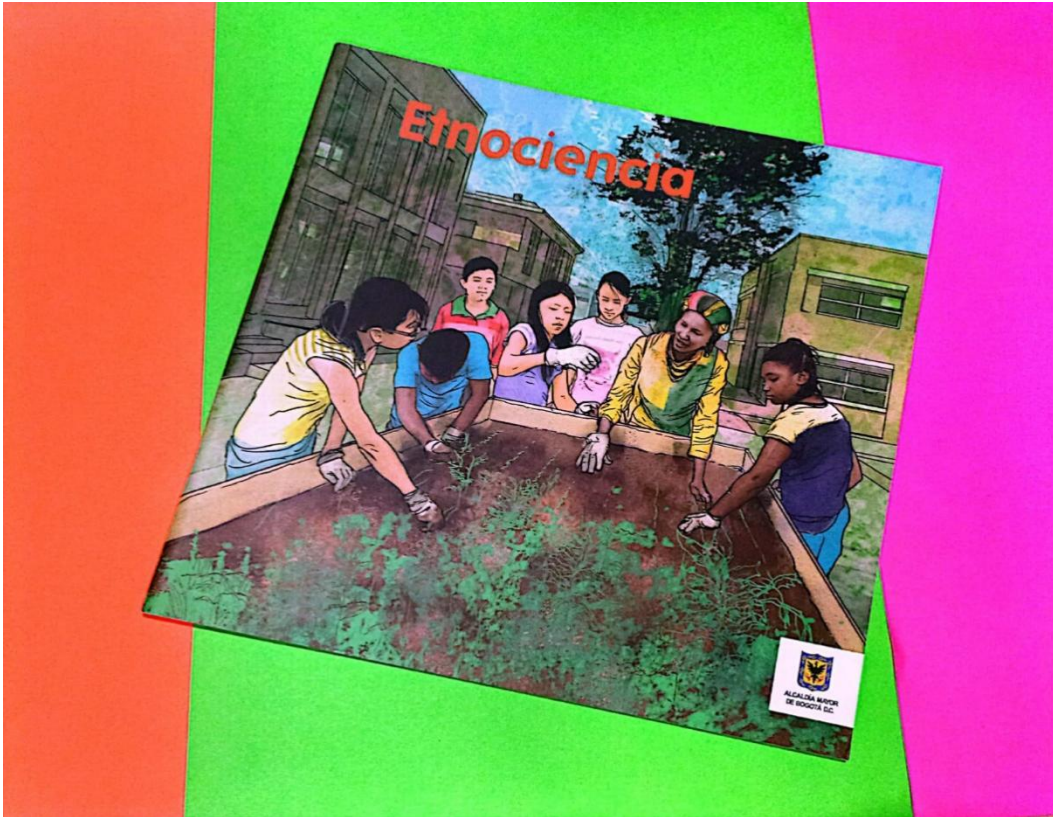
Anexo 3.
Fotografías de la Caja de Herramientas en la IE











Malla curricular del área de Ciencias Sociales

ALBERTO LLERAS CAMARGO IED
MALLA CURRICULAR CIENCIAS SOCIALES CON DBA
ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL ÁREA
Ciencias Sociales, Democracia. Religión, Ciencias Políticas, Filosofía, Ética Cátedra de Paz
DEFINICIÓN
<p>Las Ciencias Sociales y sus diversas asignaturas, se constituyen en un saber que permite ver y comprender el mundo de forma crítica. El conocimiento de esta área ha guiado las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas, religiosas, económicas y sociales. El área de ciencias sociales está dirigida a formar ciudadanos(as) integrales, comprometidos con la creación de una sociedad pacífica y constructiva. Para dicho fin el área integra prácticas y conocimientos de diversas disciplinas ético-sociales, políticas y espirituales. El trabajo de esta área les permite a los estudiantes Lleritas ubicarse a sí mismos dentro de su mundo social y establecer parámetros bajo los cuales ellos puedan resolver los problemas que aquejan a la sociedad actual.</p>
MISIÓN
<p>El área de Ciencias Sociales y sus diversas asignaturas, tiene tres misiones importantes: Lograr que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como parte del mundo, de una sociedad y una nación. Generar las capacidades de reconocimiento y resolución de los problemas éticos sociales de nuestro entorno. Promover la investigación y la adquisición de nuevos conocimientos críticos sobre nuestra sociedad contemporánea.</p>
VISIÓN
<p>El área de ciencias sociales será reconocida, en la institución, como un área formadora de ciudadanos capaces de interactuar en diferentes ambientes con un sentido de liderazgo y trabajo en equipo. En el futuro cercano, el estudiante Llerista se caracterizará por su espíritu democrático, respeto de las instituciones sociales y tolerancia. La labor de nuestra área permitirá el desarrollo de ciudadanos conscientes, libres e independientes, útiles a sí mismos y a la sociedad en general.</p>
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ÁREA
<p>Son competencias básicas del área</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Competencias cognitivas:</i> Referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos particulares. Estas competencias se aplican en el contexto cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas o dilemas morales. Dichas competencias se relacionan

con la capacidad para entender, comprender, recordar (memoria histórica), evaluar y razonar con base en lo conocimientos aprendidos

2. *Competencias procedimentales*: Son las referidas al manejo de técnicas, procesos, y estrategias operativas para seleccionar, organizar y utilizar la información significativa. Estas son necesarias para resolver conflictos en diferentes contextos.
3. *Competencias interpersonales*: También llamadas socializadoras entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar del otro, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo emociones, reacciones, etc. Aceptación del otro como sujeto con derecho y dignidad.
4. *Competencias intrapersonales*: Entendidas como la capacidad para reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos y emociones.

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ÁREA

Son competencias básicas del área

1. *Competencias cognitivas*: Referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos particulares. Estas competencias se aplican en el contexto cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas o dilemas morales. Dichas competencias se relacionan con la capacidad para entender, comprender, recordar (memoria histórica), evaluar y razonar con base en lo conocimientos aprendidos
2. *Competencias procedimentales*: Son las referidas al manejo de técnicas, procesos, y estrategias operativas para seleccionar, organizar y utilizar la información significativa. Estas son necesarias para resolver conflictos en diferentes contextos.
3. *Competencias interpersonales*: También llamadas socializadoras entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar del otro, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo emociones, reacciones, etc. Aceptación del otro como sujeto con derecho y dignidad.
4. *Competencias intrapersonales*: Entendidas como la capacidad para reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos y emociones.

PERFIL DEL EGRESADO DEL ÁREA (COGNITIVO – EXPRESIVO – ACTITUDINAL)

El egresado del área de Ciencias Sociales del colegio se caracterizará por la posesión de los siguientes valores:

- a. Respeto
- b. Tolerancia
- c. Sentido de justicia
- d. Liderazgo
- e. Espíritu democrático
- f. Deseo de cooperación
- g. Responsabilidad
- h. Honestidad
- i. Solidaridad

Y poseerá las siguientes capacidades:

- a. Analizar y sintetizar información
- b. Usar la información disponible para resolver problemas
- c. Actitud propositiva
- d. Habilidad de evaluación de textos y contextos.
- e. Autocrítica, autonomía y capacidad para tomar decisiones para su propia vida.
- f. Habilidad en el uso del lenguaje de las ciencias sociales.

PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA

1. Propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa el conocimiento científico tecnológico, artístico y humanístico.
2. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua
3. Propiciar la formación social ética moral y demás valores del desarrollo humano
4. Mejorar la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal.
5. Propiciar la iniciación en el conocimiento en el conocimiento de la constitución política y la adquisición de habilidades para desempeñarse autónomamente en la sociedad.
6. Propiciar la iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna, los procesos y técnicas que determinan nuestra sociedad actual.
7. Propiciar el estudio científico de la historia nacional y mundial con miras a la adquisición de la habilidad para analizar las condiciones de la sociedad actual.
8. Propiciar el estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, organización política y otras características que le permiten al estudiante ubicarse a sí mismo como ciudadano del mundo.
9. Generar una adecuada reflexión sobre los derechos y deberes y sobre el papel que cada individuo cumple como parte integrante de una sociedad y de un Estado de derecho.

Anexo 5

Malla curricular de grado cuarto Alberto Lleras Camargo- Ciencias Sociales J T- 2018

AMBIENTE DE APRENDIZAJE
PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS GRADO CUARTO ¿Cómo Es Mi País?

Metodología Derecho Básico de Aprendizaje por Contenidos 4°				
Periodo	Contenido temático	Estrategias pedagógicas	Actividad independiente	Estrategias de Evaluación
I	1. El universo en que vivimos. 2. Nuestro planeta. 3. Nuestro país en el mundo. 4. Aspecto físico de Colombia.	-Fotos satelitales de astros y galaxias. -Lecturas o documentales que nos hablen del universo y nuestro planeta.	Actividad extra clase	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia).
	5. Aspecto hidrográfico y climático de Colombia	-Lámina del mapa de Colombia que muestre el relieve y la hidrografía. -Lápices y colores para completar las actividades		Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación.
II	1. División regional de Colombia. 2. Regiones naturales de Colombia.	-Fotos representativas de cada región natural de Colombia. - Videos donde muestre los elementos más representativos de la geografía y de la cultura colombiana de cada una de las regiones - Lámina con el mapa de Colombia y su división regional.	Actividad extra clase	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia). Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación
III	1. Rutas conquistadoras. 2. La colonización colombiana. 3. Cultura y mestizaje en la colonia 4. la economía colonial. 5. Política y sociedad colonial.	-Videos, Lámina donde se muestren la forma de vida de los primeros poblaciones fundadas por los europeos en nuestro territorio. -Lápices y colores para completar las actividades. -Lamina con el mapa de Colombia que permita trazar	Actividad extra clase.	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia). Se harán con relación a los indicadores de logro
		colonizadoras y principales ciudades de la época		proceso de observación, diálogo, participación
IV	1. Revolución de los comuneros. 2. Proceso de independencia 3. campaña libertadora. 4. Sistema de gobierno Colombiano. 5. Organización del estado Colombiano	- Videos, textos, documentales donde muestren la vida y obra de Simón Bolívar. - Lámina del mapa de Colombia que muestre la Campaña libertadora.	Actividad extra clase.	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia). Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación

Anexo 6

Malla curricular de grado quinto. Alberto Lleras Camargo- Ciencias Sociales J T- 2018

AMBIENTE DE APRENDIZAJE
PREGUNTAS PROBLEMATIZADORA GRADO QUINTO
¿Cuál Es La Historia De Mi País?

Metodología de Aprendizaje DBA por Contenidos 5°				
Periodo	Contenido temático	Estrategias pedagógicas	Actividad Independiente	Estrategias de Evaluación
I	1. División política de Colombia	Láminas de mapas Talleres Consulta de textos Cátedra	Actividad extra clase	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia).
	2. Generalidades sobre el relieve colombiano 3. Hidrografía colombiana 4. El proceso de independencia de Colombia 5. De la patria Boba a la gran Colombia	Discusión en grupo		Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación.
II	1. La geografía de Colombia en el siglo XIX 2. La formación de los partidos políticos 3. La Vida durante el siglo XIX Colombiano 4. Las guerras civiles del siglo XIX	Láminas de mapas Talleres Consulta de textos Cátedra Discusión en grupo	Actividad extra clase	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia). Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación.
III	1. La regeneración 2. La guerra de los mil días 3. La separación de Panamá 4. La república conservadora 5. El río Magdalena y el crecimiento de la economía colombiana 6. La república Liberal	Láminas de mapas Talleres Consulta de textos Cátedra Discusión en grupo	Actividad extra clase.	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia).
				Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación.
IV	1. Las luchas por la tierra 2. La violencia 3. El frente Nacional 4. Los años 70 y la guerrilla 5. El narcotráfico 6. La apertura económica.	Láminas de mapas Talleres Consulta de textos Cátedra Discusión en grupo	Actividad extra clase.	Evaluaciones continuas, integrales y cualitativas, las cuales se expresaran en informes descriptivos y se darán a conocer a los interesados (estudiantes, docentes y padres de familia). Se harán con relación a los indicadores de logro propuestos, mediante un proceso de observación, diálogo, participación.

Anexo 7

Guías desarrolladas durante la pandemia Ciencias Sociales cursos cuarto y quinto, colegio Alberto Lleras Camargo.

TALLER ASIGNATURA DE SOCIALES

TEMA: EL PATRIMONIO NACIONAL

OBJETIVO: RECONOCER EL PATRIMONIO CON EL QUE CUENTA NUESTRO PAIS.

El patrimonio cultural de Colombia

Nuestro patrimonio

Son aquellas manifestaciones, expresiones, conocimientos y prácticas que le dan a una comunidad y a un grupo humano un sentido de identidad, pertenencia y continuidad histórica. Estas manifestaciones se transmiten de generación en generación.

Tipos de patrimonio

De acuerdo al Ministerio de Cultura de Colombia, el patrimonio cultural de la Nación se divide en dos grandes tipologías: el patrimonio material y el patrimonio inmaterial.

Patrimonio material o tangible:

Son todos los objetos y cosas que podemos tocar y que han sido creadas por nuestros antepasados desde las culturas indígenas hasta los grandes artistas de la actualidad.

A su vez este tipo de patrimonio se divide en varios grupos:

El patrimonio inmueble: Es lo que no se puede mover, se encuentra en las ciudades, las plazas, los parques y los edificios, entre otros.

El patrimonio mueble: Está conformado por las colecciones bibliográficas, documentales, lugares, sitios, edificaciones, obras de ingeniería, centros industriales, conjuntos arquitectónicos, zonas típicas y monumentos de interés o valor relevante desde el punto de vista arquitectónico, arqueológico, histórico, artístico o científico.

Patrimonio inmaterial o intangible:

Son las manifestaciones, expresiones, conocimientos y prácticas que le dan un sentido de identidad y de pertenencia histórica a un grupo o comunidad. Estas acciones son las que se transmiten de generación en generación.

En Colombia se encuentran cinco manifestaciones que desde el año 2008 se consideran patrimonio cultural inmaterial de la nación:

1. Carnaval de Blancos y Negros
2. Conocimiento Tradicional de los Nukak-Makú
3. Concurso Nacional de Bandas de Paipa
4. Institución del Palabrero Wayuu
5. Carnaval de Río Sucio



A la lista definido del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad pertenecen dos manifestaciones:

1. Carnaval de Barranquilla
2. Espacio Cultural de San Basilio de Palenque

ACTIVIDAD: REECORTA Y PEGA O DIBUJA UNA FESTIVIDAD O CELEBRACION QUE HAGA PARTE DEL PATRIMONIO CULTURAL DE NUESTRO PAIS.

**COLEGIO ALBERTO LLERAS CAMARGO
CIENCIAS SOCIALES**

Tema: Colombia un país pluriétnico y multicultural

Objetivo: Identificar y distinguir las diferentes características culturales, sociales, económicas y políticas de las poblaciones de Colombia y su influencia en el desarrollo del país.

ORIGEN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS:

La población colombiana actual tiene su origen en diversas etnias que han habitado nuestro territorio desde hace miles de años y que se han mezclado física y culturalmente con otros grupos. Una etnia es una comunidad humana que comparte su ideología, su cultura, costumbres, tradiciones y lengua.

Tomado de: Libro de Sociales, Colombia mía grado 4. Editorial Santillana.2005. Bogotá, Colombia.

Del libro de Ciencias Sociales de grado cuarto "Entornos":

1. Realizar las actividades de las páginas 169, 170, 171 y 172