El libro *Cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico* presenta un análisis de la situación actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico, desarrollados por el Grupo de Investigación: Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe; análisis para el cual fue necesario contar con un marco de referencia, conformado por aspectos legales, conceptuales y teóricos, y con el establecimiento de su estado del arte. Asimismo se requirió de un diseño metodológico acorde con la problemática, y el uso de técnicas e instrumentos para la obtención de la información requerida. El lector se encontrará con nuevas lecturas de la realidad atlanticense sobre su naturaleza pluriétnica y multicultural.

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Escanée el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar

ISBN 978-958-5533-25-7

Cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
DE ALTA CALIDAD
Res. 23095, del MEN

Cátedra de estudios afrocolombianos

en el contexto curricular del departamento del Atlántico

Laineth Horlenes Romero de Gutiérrez
Luis Miguel Caro Barrios

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
Res. 23095, del MEN

Cátedra de estudios afrocolombianos

en el contexto curricular del departamento del Atlántico

Laineth Horlenes Romero de Gutiérrez
Luis Miguel Caro Barrios

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL CONTEXTO CURRICULAR DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

© Laineth Horlenes Romero de Gutiérrez - Luis Miguel Caro Barrios

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: Febrero de 2018
Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018
Evaluación de contenidos: Junio de 2018
Correcciones de autor: Agosto de 2018
Aprobación: Octubre de 2018

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
Res. 23095, del MEN

Cátedra de estudios afrocolombianos

en el contexto curricular del departamento del Atlántico

Laineth Horlenes Romero de Gutiérrez
Luis Miguel Caro Barrios

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico/ Laineth Horlenes Romero de Gutiérrez, Luis Miguel Caro Barrios -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

183 páginas; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-5533-25-7 (PDF versión electrónica)

1. Etnoeducación -- colombia 2. Etnología- Colombia 3. Minorías -- Educación – 4.Atlántico-colombiaI. Romero de Gutiérrez, Laineth Horlenes II. Caro Barrios, Luis Miguel, III. Universidad Simón Bolívar. Grupo de investigación: historia sociedad y cultura afrocaribe Título

305.89 R763 2017 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. Edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018
Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:
Romero de Gutiérrez, L. H. y Caro Barrios, L. M. (2018). *Cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (R.A.E.) 7

INTRODUCCIÓN..... 9

CAPÍTULO I

ANOTACIONES SOBRE EL CONTEXTO 21

Espacio geográfico e histórico 21
Aclaraciones conceptuales 36
Elementos teóricos 43
Literatura de apoyo 64
La cátedra de estudios afrocolombianos y la legislación 77

CAPÍTULO II

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN 87

Soportes metodológicos 87
Recolección de la información..... 95
Fases de la investigación 97
Delimitación..... 97
Población y muestra 98
Resultados del trabajo de campo..... 101

CAPÍTULO III

PROPUESTA PEDAGÓGICA 119

Presentación 119
Descripción de la propuesta..... 121
Fundamentos..... 124
La propuesta currícular y su implementación..... 138
Ejes curriculares transversales 144

Metodologías y didácticas..... 148
Orientaciones metodológicas generales para favorecer el desarrollo de las competencias 149
Competencias e indicadores de logros..... 151
Indicadores 158
Evaluación..... 159
Acepciones de la evaluación 159
Funciones de la evaluación en la CEA..... 159
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 161
Recomendaciones 162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 165
ANEXOS..... 173
ESQUEMA DE INSTRUMENTOS 175
Esquema 1. 175
Esquema 2. 178
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR BARRANQUILLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA (Estudiantes)..... 178
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR BARRANQUILLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA (Docentes) 180
ACERCA DE LOS AUTORES 183

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (R.A.E.)

Este estudio presenta un análisis de la situación actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del departamento del Atlántico; análisis para el cual fue necesario contar con un marco de referencia, conformado por aspectos legales, conceptuales y teóricos, y con el establecimiento de su estado del arte. Asimismo se requirió de un diseño metodológico acorde con la problemática y el uso de técnicas e instrumentos para la obtención de la información requerida.

Con base en las pesquisas sobre la implementación y el desarrollo de la Cátedra, realizadas por el sistema educativo en el departamento del Atlántico, se elaboró una propuesta curricular conformada por ejes transversales que permearán todas las áreas del conocimiento en la educación básica y media de dicho departamento. Estos contenidos buscan mostrar nuevas lecturas de la realidad atlanticense, sobre su naturaleza pluriétnica y multicultural.

INTRODUCCIÓN

En la constitución primaria de la población colombiana se encuentran representados afrodescendientes, indígenas, blancos, y una gran variedad de mestizaje, originados a partir de las mezclas raciales que se dieron en América después de la llegada de los europeos desde finales del XV, en el marco de los procesos de conquista, avasallamiento y colonización. Las potencias europeas de la época vieron en este continente el espacio propicio para expandir sus dominios, ampliando un capitalismo naciente que requería materias primas, mano de obra y mercado, desplazándose muchas personas desde el Viejo Mundo; unos en calidad de conquistadores, colonizadores, y otros en calidad de esclavizados, para sustituir trabajos en varios renglones de la economía.

Es bien sabido que en el caso colombiano esta etapa la gestó España, que tomó posesión del territorio, diezmó a la población aborigen, y ante la falta de personal suficiente y resistente para trabajos de diferente índole, con la trata de personas desarraigó africanos de sus tierras, ubicándolos en un escenario desconocido para ellos.

Así, los tres grupos humanos presentes en estas tierras interactuaron constantemente en condiciones desiguales; los peninsulares, con las armas y los recursos económicos a su favor, detentaban los privilegios que les eran posibles en tal época; los indígenas, con unas costumbres diferentes, unas cosmovisiones distintas, vieron cómo sus dioses caían ante la dominación europea y en gran porcentaje sucumbieron; los africanos, alejados de sus lugares de origen –en calidad de esclavizados pero en constante rebeldía–, ocupaban el espacio más bajo de la escala social.

En ese contexto, ser esclavo, ante la mentalidad europea, era sinónimo de animal, ser sin alma, alguien que necesitaba de un amo que le enseñara su lengua, le diera a conocer sus dioses, y a quien le perteneciera su vida y la de su descendencia (reconociéndose, sin embargo, que los españoles eran en ese momento histórico los líderes de la cristiandad; rol iniciado con su importante participación en las Cruzadas y, luego, con la reconquista de la Península ante los musulmanes).

En el caso indígena, a pesar de que su población fue diezmada previa esclavización, las evidencias y testimonios revelan que hubo gran resistencia al sometimiento, apareciendo líderes y colectivos humanos que enfrentaron, desafiaron al poder del invasor, y en no pocas ocasiones los pusieron en jaque.

Con la población afro la lucha fue también tenaz, desde el mismo momento de la captura en sus territorios de origen, durante la travesía trasatlántica y al llegar a este continente; un proceso que se manifestaría especialmente en rebeliones, huidas, cimarronismo, revueltas, abortos, muerte a los amos, suicidios y la formación de palenques.

En tales circunstancias, la población afro en Colombia fue concentrada como mano de obra esclavizada en cercanías de los centros mineros, de las haciendas que producían provisiones para estos centros, y en las zonas urbanas en condición de servicio doméstico. De hecho todavía hay regiones con predominio afrodescendiente: el Andén del Pacífico, el occidente del departamento de Antioquia, la región Caribe y los valles interandinos.

Así, en el devenir histórico del país se fue construyendo una identidad nacional y han sido muchos los intentos por radiografiarla, caracterizarla y plasmarla formalmente; por ejemplo, en la Constitución de 1886 se pretendió homogenizar la población definiendo características iguales

para todos sus habitantes; con una oficialidad manifiesta en una sola lengua, una sola religión, una sola tradición; desconociéndose de esta forma la diversidad del gran mosaico colombiano.

En tal diversidad se encuentran innumerables comunidades indígenas que conservan sus costumbres ancestrales, sus lenguas, sus tradiciones. Igualmente, comunidades afro que a través del tiempo han perpetuado sus cosmovisiones, sus rituales, su religiosidad y sus estilos de vida.

Pero, en el ámbito dado por el tejido social oficial, homogéneo, quienes no se ajustaban a esos elementos de igualdad eran el otro, el diferente, el que no encajaba. Allí fueron ubicados los indígenas, los gitanos, los afrocolombianos y otros grupos denominados minorías étnicas, cuyos derechos por lo general han sido vulnerados. Las opciones para acceder a cargos de alto rango en las fuerzas armadas, el clero, la dirección de grandes empresas, siempre han sido mínimas. De hecho son pocos los representantes de estas minorías, que bajo las condiciones descritas lograron escalar en la pirámide social, laboral, económica, política y cultural del país.

Por fortuna, en las últimas décadas del siglo XX se han dado acontecimientos y movimientos mundiales en torno a la defensa de la dignidad humana sin distingos, que han ido ganando espacios e insertándose en las nuevas cartas políticas de las naciones latinoamericanas. En Colombia, la Constitución de 1991, en su artículo 7°, reconoce la diversidad étnica y cultural de la población, al considerar como grupos étnicos minoritarios a todos aquellos que no han ostentado el poder: afrodescendientes, indígenas y Rom.

A juicio de la autora del presente documento, ha habido en tal sentido, en la citada Carta, algunos toques discriminatorios. Si se observa con detenimiento, tales grupos no son tan minoritarios en cuanto al

número poblacional, sino en cuanto a participación en igualdad de condiciones con otros grupos presentes en los procesos directivos del país. De todas formas, debe reconocerse que la nueva Carta Magna abrió posibilidades de espacios para sus integrantes.

En el marco de la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1997, el Decreto 1122 de 1998 y el Decreto 804 de 1995, entre otras disposiciones legales se estableció con carácter obligatorio y se inserta en el área de Ciencias Sociales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; como un espacio de sensibilización y persuasión que promueva el reconocimiento de las manifestaciones culturales de afrocolombianos y afrocolombianas, negros y negras, palenqueros y palenqueras, raizales, abriendo asimismo la posibilidad de la incidencia de tales personas en el escenario educativo nacional, al otorgarles un lugar de dignificación a los aportes y legados de la población afro en Colombia.

Una manera de darle vida a esa normativa consiste en el hecho de que, a nivel nacional, en el 2001, el MEN, con apoyo en una comisión pedagógica integrada por delegados departamentales y regionales, en compañía de Omar Barona, rector de la Universidad del Pacífico, Gilberto Panesso, rector de la Universidad del Chocó –como invitados permanentes–, publica los lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con orientaciones generales muy válidas para la implementación en los establecimientos educativos del país. Más adelante (2008), la Universidad del Cauca, en convenio con el MEN y bajo la dirección del sociólogo Axel Alejandro Rojas, adelantó una investigación sobre esta Cátedra y la Etnoeducación, con la finalidad de fortalecer los lineamientos; investigación que fue publicada con el nombre Cátedra de Estudio Afrocolombiano, Aporte para Maestros.

Estos trabajos, surgidos de la oficialidad, corresponden a su vez a intenciones por fortalecer la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el territorio nacional, y revisten una gran

importancia. Sin embargo, por la complejidad de la temática, quedan en el ámbito de lo macro; apuntando a las generalidades. Y de hecho, lo macro no resuelve problemas regionales. Por este motivo, y en virtud de que a nuestro país llegaron personas provenientes de diferentes lugares de África y una vez aquí también ocuparon espacios geográficos distintos, se hace imperioso aportar a estos esfuerzos nacionales en busca de una mejor configuración e implementación de la Cátedra las particularidades de cada región, para que cobre sentido.

En el caso del departamento del Atlántico, son pocos los estudios científicos que antes del 2000 se habían realizado sobre las comunidades afrodescendientes, negras, raizales y palenqueras, pues la mayor parte de los estudios sobre estas poblaciones en el Caribe colombiano se centran en la provincia de Cartagena, con predominio en el centro urbano de esta ciudad, en donde abunda la literatura respectiva, en especial la relativa al período colonial.

Pero, revisando los archivos notariales, eclesiásticos y otros, se ha podido demostrar que en el actual departamento del Atlántico hubo presencia de personas esclavizadas africanas, quienes se mantuvieron en pie de lucha en procura de su emancipación. Prueba de esto son los palenques establecidos al sur occidente del Departamento, en la serranía de Luruaco, a orillas del Canal del Dique, lugares inhóspitos de aquella época, en donde se refugiaron personas que huyendo de la esclavización evitaban ser alcanzados por las autoridades españolas, las cuales estaban al servicio de los amos de los que se habían escapado buscando la libertad (Romero Jaramillo, 2009).

En la actualidad, un gran porcentaje de descendientes de personas provenientes de África negra habita el departamento del Atlántico; el censo del 2005 emitió en sus resultados mayor presencia de afrodescendientes en Luruaco, Repelón, Campo de la Cruz, Suan, Santa Lucía, San José de Saco.

Respecto a la identidad, subsiste la hipótesis de que es este un procedimiento cultural construido con intencionalidad. Estudios realizados por el grupo de investigación Historia, Sociedad y Cultural Afrocaribe (Romero Jaramillo, 2007), han develado que quizá debido al proceso de invisibilización al cual han sido sometidos estos pueblos afroatlanticenses, por el sistema educativo, la academia y el Estado, y a la discriminación racial y étnica generalizada, sus pobladores han llegado a pensar y creer que su color de piel es un factor negativo, y que en la medida en que sea más clara, su posición social será mejor; llegando incluso a no identificarse con su etnia, su raza, su cultura, auto-clasificándose entonces no como afros sino como morenos, trigueños, lavaos o mestizos.

Situaciones como las anteriormente descritas hacen que las poblaciones con gran presencia de rasgos biológicos y culturales afro en el departamento del Atlántico, no se reconozcan como tales y hasta sean partícipes o auspiciadores involuntarios de la discriminación dada hacia sus propios caracteres somáticos.

Consciente el Legislador de tal tipo de hechos y de sus antecedentes, el Estado colombiano ha establecido unos espacios idóneos para permitirles a aquellos el acceso a determinados beneficios, en igualdad de condiciones con otros grupos étnicos y de otras denominaciones, componentes de la nacionalidad colombiana. Lamentablemente se han generado efectos perversos: personas de otros grupos aprovechan la coyuntura y se reconocen como afros, solo para disfrutar de los citados beneficios que ello genera, en tanto que no pocos de los que han cargado con el peso de la discriminación no lo hacen por desconocimiento o falta de identidad.

A su turno, la academia está llamada a realizar aportes significativos en el desarrollo de los pueblos que están en su radio de acción, al igual que en el campo específico del saber. Así, desde las ciencias de

la educación y la pedagogía, en asocio con el componente etnohistórico, el presente trabajo intenta brindar a la comunidad científica, al sistema educativo, y en especial a las poblaciones del departamento del Atlántico, un estudio con cierto grado de rigor investigativo, referente a la situación actual de la implementación y el desarrollo de la CEA en las Instituciones Educativas de Básica y Media del departamento del Atlántico, aportando además elementos teóricos y conceptuales que favorezcan el cumplimiento del propósito con que fue creada.

Por rasgos somáticos tales como la pigmentación de la piel, la contextura corporal, la forma del cabello, los rasgos faciales, y por los rasgos culturales como las costumbres, las tradiciones, la lengua, lo mítico-religioso, se han configurado unas barreras denominadas etnocentrismo, racismo, discriminación, xenofobia, segregación, exclusivismo, enmarcados en las identidades étnicas, en las etnicidades y en los nacionalismos, induciendo a los grupos respectivos a cargar con el peso de la segregación, el rechazo y la invisibilización, como es el caso de los afrodescendientes en el territorio nacional.

Al abordar la problemática de la invisibilización, la discriminación racial y étnica de las comunidades afro en Colombia, por el Estado, por las otras etnias y grupos humanos con las que cohabitan en el territorio nacional, por el sistema educativo, por la academia, este estudio busca ofrecer medios que coadyuven al fortalecimiento de la implementación de la CEA en el departamento del Atlántico, a la desaparición –o al menos minimización– de las situaciones citadas, pretendiendo además, y en particular, que desde tempranas edades los niños, niñas y jóvenes comiencen a formar una actitud de alteridad y otredad en medio de las diferencias, lo cual será posible en la medida en que se impacte el currículo en la escuela.

Conforme a lo anterior, y siguiendo la orientación dada por el problema planteado, bajo el marco de la etnohistoria, la pedagogía, y

en general las ciencias de la educación, se presentan en este trabajo los resultados de una indagación realizada en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico; examinando su estado actual y, con base en ello, ofreciendo una propuesta para el fortalecimiento de la implementación y desarrollo de dicha Cátedra, teniendo en consideración los aspectos regionales y locales que caracterizan a los y las afroatlanticenses.

En este orden de ideas, el documento se direcciona a dar respuesta al siguiente interrogante formal: ¿Cuál es el estado actual de la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular de las instituciones educativas de Básica y Media del departamento del Atlántico, cuyo resultado conlleve a presentar aportes teóricos y conceptuales que favorezcan la curricularización de la idiosincrasia de los y las afroatlanticenses?

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991 en Colombia, se abre un abanico de posibilidades para todos los grupos humanos que a través de la historia del país no habían sido tenidos en cuenta como agentes activos, desconociéndose su participación y su aporte en la construcción del Estado y la nación, porque han permanecido sumergidos en un proceso de invisibilización promovido por el Estado, por la academia, por otros grupos dominantes y por el sistema educativo. En especial, la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional, apareciendo cada vez más investigadores, docentes e instituciones que están trabajando estos temas. En tal sentido, ya se configuran tres décadas de reivindicaciones étnicas y de exigencias de una educación pertinente a la realidad cultural de las comunidades afrocolombianas.

De conformidad con el Título III de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue creada por la Ley 70 de 1997 y tiene su concreción en el Decreto 1122 de 1998. Este último define su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales, en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Podría decirse que de lo presupuestado inicialmente para la CEA, a nivel nacional esta se ha desbordado y en la actualidad está yendo más allá del área de Ciencias Sociales.

Por tanto, de manera específica, examinar la CEA en el departamento del Atlántico y proceder al reconocimiento de su realidad actual, es una necesidad que urge ser abordada por la academia. Desde este trabajo se procuró generar procesos que en el ámbito curricular contribuyan con la implementación y contextualización de aquella en el respectivo territorio, contrastando aspectos teóricos, pedagógicos y temáticos. De estos cabe mencionar el intento de aproximación hacia el significado histórico, geográfico, político y cultural de los términos afrocolombiano y afroatlanticense; de la cosmovisión de estos colectivos y sus participaciones en la construcción de la nacionalidad colombiana.

Pretender construir contenidos curriculares para la Cátedra en el departamento, sobre temas, problemas y actividades relativas a las culturas de las comunidades afroatlanticenses, es algo ambicioso que, de cristalizarse, afectará el plan de estudio en forma transversal, teniéndose en cuenta la gran diversidad de su población, sus creencias y costumbres, sus tradiciones, sus fiestas, su música y sus danzas. Estos contenidos buscan nuevas lecturas de la realidad atlanticense, su naturaleza pluriétnica y multicultural. Además, frente a la homogenización de unos lineamientos generales que excluyen las particularidades regionales y locales, se hace ineludible elaborar currículos que sin apartarse o negar lo nacional –como la propuesta aquí presentada–, enfaticen en lo particular.

También debe anotarse lo novedoso de la investigación, en cuanto a que la problemática amerita un estudio sistemático y acucioso. Son pocos los estudios que se han realizado en este orden. Igualmente se busca hacer aportes significativos a nivel curricular, porque sus resultados implicarán conocimientos nuevos, ampliándose así el horizonte educativo en la localidad, la región y el país.

Intentando cumplir con el cometido de este trabajo, se planteó como propósito desarrollar un estudio hermenéutico sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular del departamento del Atlántico, que conlleve a la realización de una propuesta para el mejoramiento de su implementación y desarrollo y que dé cuenta de la idiosincrasia de estos pueblos; que contribuya con los procesos identitarios y muestre la participación de los y las afroatlanticenses en la vida económica, política, cultural, y el reconocimiento en igualdad de condiciones con el resto de la población colombiana.

Para lo anterior fue necesario examinar la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas de los niveles de básica y media en el departamento del Atlántico; develar los aportes históricos, culturales, económicos, políticos, sociales, ancestrales y actuales de las comunidades afro a la vida del departamento y del país; aportar al proceso de implementación, desarrollo y consolidación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico; 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.

Seguidamente los resultados de la investigación se presentan en cuatro capítulos para dar a conocer los datos que hasta la fecha se han logrado interpretar, comprender y articular sobre las particularidades culturales de los y las afroatlanticenses, y que dan luces de cómo y

por dónde continuar. Esos datos son de los órdenes histórico-geográficos o contextuales, teóricos y conceptuales, legales, metodológicos, didácticos y curriculares.

En el primer capítulo se presenta el marco de referencia conformado por cuatro partes, a saber: La primera contiene el aspecto geográfico e histórico, e inicia con la descripción del espacio geo-histórico del Gran Caribe, el Caribe colombiano, hasta llegar al departamento del Atlántico como unidad administrativa. Desde este último se hace un recorrido por su geografía física y humana, su división política y sus aspectos históricos. La segunda parte contiene los referentes conceptuales enmarcados en la etnohistoria, en las ciencias de la educación y la pedagogía. La tercera parte contiene el componente teórico y el estado del arte, en donde se referencian teorías curriculares, teorías sobre identidad, sobre etnicidad y sobre pluralismo cultural, y se señalan autores cuyas obras ofrecen lucidez a la investigación. Cierran el apartado los referentes legales que le dan soporte a la propuesta.

En la segunda sección se establece el proceso de la investigación, recreado en el contexto atlanticense, describiendo el tipo, el paradigma y el enfoque empleado, así como las técnicas e instrumentos con los que se recolectó la información, las fases en las que se realizó el trabajo, la delimitación espacial, temporal y temática, la definición de la población y la muestra; y finalizando con los resultados del trabajo de campo, fruto de la observación etnográfica, las entrevistas a personas claves, las conversaciones espontáneas con gente del común y la aplicación de encuestas.

Sella el documento el título tercero, que contiene una propuesta curricular cuyo objeto principal, con base en los referentes, los aspectos metodológicos y los datos obtenidos sobre la situación actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Atlántico, es recomendar unos ejes transversales que permeen todas la áreas del conocimiento en la educación básica y media de las instituciones educativas atlanticenses.

CAPÍTULO I

ANOTACIONES SOBRE EL CONTEXTO

ESPACIO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

La investigación Ejercicio Hermenéutico sobre la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular: El caso del departamento del Atlántico*, se ubica en el espacio geográfico de este departamento como unidad administrativa que forma parte de la Región Caribe; tiene como propósito interpretar la actual situación de la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas de los municipios que se encuentran bajo la custodia de Secretaría de Educación Departamental. Por este motivo se considera necesario desplegar a continuación algunos datos acerca de la región y el ente territorial, que pueden revestir importancia en la comprensión de la problemática abordada.

Se empezará por el concepto de región, proveniente del latín *regio*, que hace referencia a una porción de territorio determinada por ciertas características especiales, como puede ser el clima, la topografía o la forma de gobierno. Una región también puede ser una división territorial definida por cuestiones geográficas, históricas y sociales, que cuenta con varias subdivisiones como departamentos, provincias, ciudades y otras (Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, 2008).

Respecto a las primeras percepciones del Caribe –por ser la región de este nombre, el nicho geográfico en donde se desarrolla el estudio–, recuérdese que al llegar Colón a las Indias Occidentales, encontró

seres humanos con apariencias diferentes a las de los europeos; sin lugar en la creación bíblica, ni en el pensamiento eurocéntrico, que los consideró salvajes. De allí todas las versiones dadas de un supuesto Khan, el emperador asiático a cuyas tierras Colón creyó haber llegado; o de can, como perros; o de caribas, con la connotación de comedores de carne humana, que se orientaron a proyectar en la imaginación europea un ser antropófago, lascivo, engendrador de hijos que luego devoraba (Lestringant, 1996. Citado por Avella, 2001). A partir de tales imágenes, se justificaba la redención de ese salvaje por la esclavitud, razón que llevó a la reina Isabel de Castilla a autorizar la esclavitud en 1505.

Ese parece ser el origen de la palabra para llamar Mar de los Caribes al mar semicerrado que está situado entre el arco de la Antillas y el Continente Americano, el núcleo que estructura lo que hoy es el Gran Caribe, el cual abarca no solo la cuenca de dicho mar, sino su entorno exterior. Algunos lo extienden hasta el nordeste de Brasil, la desembocadura del Amazonas y el Orinoco, que constituyen el territorio original de donde el grupo de lengua karib se dispersó a través de las islas Antillas.

La definición del espacio Caribe en estos momentos es sumamente controvertida desde cualquier ángulo en que se aborde; al respecto, Oruno Lara (1998), francés especialista del Caribe, escribía:

> Hoy para circunscribir al Caribe contamos con las mismas dificultades que tuvo Fernand Braudel (2018) para delimitar el Mediterráneo en la época de Felipe II. El Caribe es un personaje complejo que escapa a nuestras medidas y a nuestras categorías, que no se puede definir con nuestras normas habituales.

En este mismo sentido, Gerard Sandner (1982. Citado por Avella, 2001), anotaba que las variaciones históricas y conceptuales en la terminología del Caribe corresponden a las variaciones y delimitaciones

que reflejan diferencias fundamentales en los conceptos básicos de la definición del Área Caribe o Región Caribe. Sandner muestra que el problema de la delimitación y la definición del Caribe es de acuerdo con los intereses de quienes fabrican las cartas, que reflejan sus afectos competitivos y situaciones conflictivas e ideológicas. En el intento de dar respuesta, Sandner diferencia cuatro grupos para definirlo: –Desde el punto de vista de la tradición geográfica regional. –A partir de indicadores culturales, históricos y socioeconómicos. –Por la delimitación de las fronteras de grupos de países. –Por criterios etnohistóricos que reflejan una identidad Caribe.

El Caribe es un área donde se juntan y yuxtaponen las más complejas influencias culturales y sociales indígenas, africanas y europeas, convirtiéndose en escenario de disímiles y mutuas transculturaciones. La denominación Caribe es un término cuyo espacio ha sido históricamente conformado y no geográficamente determinado; su dimensión adquiere un carácter sociocultural.

Sin embargo, existen muchos rasgos coincidentes que unen a estos pueblos caribeños, como son: un clima tropical con amplios paisajes verdes y temperaturas moderadas, matizadas con las producidas por la altitud; la fauna compuesta por animales pequeños; el mar rico en recursos y en el cual la pesca ocupa un lugar destacado. La sociabilidad, el sentido del humor, la pasión por los juegos, la asimilación del ritmo, la danza, las fiestas, la inconfundible música, la religión, la superstición y la curiosidad por todo lo novedoso. Son todas estas, características que afloran en el perfil común del caribeño.

Teniendo ahora como referente la configuración del Gran Caribe, a renglón seguido se señalan algunas particularidades fisiográficas en el territorio colombiano continental, de la zona que se denomina Región Caribe, contexto en el que se localiza el departamento del Atlántico.

Para entender mejor el clima de la región del Caribe colombiano, es pertinente detallar el concepto geográfico zona de calmas ecuatoriales. Como es sabido, en las latitudes ecuatoriales los rayos solares caen en forma perpendicular durante todo el año; eso determina que las temperaturas sean altas, la evaporación intensa y el aire cargado de mucha humedad, convirtiéndose en un gran cinturón de aire caliente.

> Es la parte más cálida de la atmósfera, además, su presión atmosférica es baja porque su temperatura es alta. En la zona ecuatorial el aire es caliente y elevada la temperatura, vale decir, es asiento de corrientes de aire ascendentes permanentes. De otra parte, como el movimiento vertical no es verdadero viento, es descrito como una zona de calma; son las llamadas calmas ecuatoriales. Meteorológicamente es la zona de Convergencia Intertropical (ZCIT), o sea la zona donde convergen los Vientos Alisios del noroeste con los Alisios del suroeste. (Aguilera, 1989)

En lo que respecta al territorio de la Región Caribe en Colombia, Reichel Dolmatoff, G. (1997) expresa que en este espacio, al igual que en el resto del país, las estaciones están marcadas por la pluviosidad y no por notables fluctuaciones de temperatura. En las tierras del Caribe colombiano hay una estación lluviosa de unos ocho meses –abril a noviembre– seguida por una estación seca de unos cuatro meses –diciembre a marzo–; la estación de lluvias está generalmente interrumpida por un corto período intermedio de poca pluviosidad, veranillo, durante los meses de junio y julio. Es de anotar que en los últimos años el clima se ha visto afectado por el recalentamiento global, por el Fenómeno del Niño y el Fenómeno de la Niña; estos dos últimos, de vieja data, y que producen cambios en las características climatológicas de la región.

El litoral de la Costa Caribe en Colombia se extiende aproximadamente 1.600 km desde la frontera con Venezuela hasta Panamá, es decir, desde los desiertos de la península de La Guajira hasta las

selvas del Darién. La primera constituye el extremo más septentrional de Suramérica. Durante la estación seca los vientos alisios corren constantemente sobre aquella extensión plana y arenosa, puesto que no hay barreras que permitan condensar su humedad. La Guajira es un vasto desierto ardiente cubierto solo por rastrojos xerofíticos, cactus y bromeliáceas. Solo durante los meses de octubre a noviembre caen leves lluvias, haciendo que el desierto se cubra de matices verdosos (Flórez, 2003).

Las tierras bajas del Caribe colombiano continúan hacia el sudoeste y cambian paulatinamente de desierto a sabanas semiáridas con colinas onduladas, a veces con extensos bosques de árboles, hasta llegar al río Magdalena, en donde se abre una amplia llanura aluvial formada por lagunas, brazos muertos, caños y pantanos. Hacia el occidente del Magdalena siguen lomas cubiertas de pastos y pequeños bosques, pero al paso que los vientos alisios pierden sus fuerzas, la precipitación anual aumenta. Esta gran llanura está atravesada por el río Sinú, que corre en dirección norte hacia el Mar Caribe, y el río San Jorge, que se dirige hacia el nordeste y entrega sus aguas al río Magdalena (Reichel - Dolmatoff, 1997).

Al este del bajo Gran Río surge la Sierra Nevada de Santa Marta, un gran macizo aislado que se levanta abruptamente sobre las tierras bajas que se extienden entre el delta del Magdalena y las estribaciones septentrionales de la Cordillera Oriental. Este macizo, de forma casi piramidal, constituye un rasgo fisiográfico sobresaliente de la Costa Caribe. En la Sierra Nevada el clima y la vegetación varían no solo conforme a la altura, sino también según la orientación de las vertientes; las faldas surorientales que yacen bajo los vientos alisios están cubiertas por pastos, por escasos arbustos y pequeños bosques. Las vertientes septentrionales y occidentales están mucho menos expuestas a los vientos y cubiertas de extensiones más grandes de selvas (Meisel y Pérez, 2006).

Hacia el occidente, las tierras bajas del Caribe se confunden gradualmente con las selvas pluviales del golfo de Urabá y de la serranía del Darién. Allí el paisaje es de planicies aluviales pantanosas y de manglares interrumpidos a trechos por oscuros riscos y bahías pedregosas (Meisel y Pérez, 2006).

Con esas características fisiográficas, el Caribe colombiano se constituyó, como lo expresa Romero, D:

> …en el primer escenario de conquista y poblamiento de la actual Colombia; fue la puerta de entrada y salida no solo de los productos que llegaban de España y de los frutos de la tierra que se enviaban a la metrópolis, sino también la puerta por donde transitaron hombres y mujeres traídos de África, ataviados de sus culturas, cosmovisiones, sueños y mentalidades diferentes, que luego se mezclaron en un arco iris étnico y racial impresionante. (Romero, 2009)

En este despliegue que ha partido de lo macro, se reseñan ahora aspectos del ambiente micro del departamento del Atlántico. Esta unidad territorial se halla localizada en el norte de Colombia.

> Entre los 10° 16' 01" y 11° 04' 30" de latitud norte, y 74° 43' y 75° 16' de longitud oeste. Hace parte de los ocho departamentos que conforman la región Caribe colombiana; cuenta con una superficie de 3.386 km^2, lo que representa el 0,29 % del territorio nacional; limitando por el Norte con el Mar Caribe (90 kilómetros de litoral con el mar Caribe; desde el rompeolas occidental de Bocas de Cenizas hasta las salinas de Galerazamba); por el Este con el río Magdalena (105 kilómetros de ribera con el río Magdalena, contados desde su desembocadura en Bocas de Cenizas hasta el desprendimiento del Canal del Dique en Calamar); por el Sur, Suroeste y Oeste con el departamento de Bolívar, desde Calamar hasta las salinas de Galerazamba. La

superficie es de 3.386 km^2, que representa el 0,29 % del territorio nacional (Plan de Desarrollo Departamento del Atlántico 2008-2011).

División administrativa del departamento del Atlántico, 2010

Referente a la orografía, en el territorio del departamento del Atlántico no hay mayores complicaciones: se presentan dos tipos de relieves, uno montañoso, que ocupa cerca del 45 % del área departamental, con serranías y colinas de poca altura, y otro plano, de terrazas, llanuras aluviales y ciénagas, que conforman las tierras vecinas del Canal del Dique y del río Magdalena con su desembocadura al mar. En el sistema orográfico resaltan las serranías de Luruaco, Capiro, El Pajal de la Piedra, Oropapia, Piojó y Santa Rosa. Por su parte, en el litoral sobresalen los accidentes del cabo Barro y las puntas Astilleros, Castillejo, Los Manzanillos, Morro Hermoso, Morro Pelado, Piedra y Sabanilla, y las ensenadas Rincón Hondo y El Puente (IGAC, 2003).

En la superficie del departamento se distinguen cuatro subregiones: la primera, localizada en proximidades del río Magdalena, de origen aluvial y con tierras bajas e inundables; la segunda, ubicada al sur del departamento, comprende un área cenagosa, parcialmente aprovechada en agricultura; la tercera, aledaña al mar Caribe y de origen sedimentario –fluvial y marítimo–, que conforman el litoral y la costa; y la cuarta, relativamente montañosa, situada en el centro y oeste del departamento con alturas de hasta 500 m sobre el nivel del mar, entre las que sobresalen las serranías de Luruaco y Capiro (IGAC, 2003).

El relieve del departamento del Atlántico está formado por una vasta cubierta arcillosa de donde emergen cadenas de colinas. La formación geográfica de mayor envergadura es la serranía que viniendo del departamento de Bolívar invade el espacio geográfico atlanticense, siguiendo una dirección suroeste-noroeste, ocupando la parte central oeste y central norte. Se puede considerar como una gran prolongación de la Serranía de San Jerónimo y reconocerse como la última ramificación de la Cordillera Occidental; en este conjunto orográfico existe un zócalo rocoso, de estructura andina, determinante de dicha unidad. Según los estudios geológicos conocidos, la topografía

abrupta del Atlántico se debe a los movimientos orogénicos de fines del Terciario y parte del Cuaternario (Flórez, 2003).

Para fines descriptivos se pueden diferenciar dos tramos principales, separados por el sinclinal de Luruaco. El primero arranca desde los límites del vecino departamento de Bolívar hasta la cortadura de Luruaco; su máxima altura se encuentra en la Serranía del Caballo, en donde se empina hasta alcanzar 500 metros sobre el nivel del mar, en Cerro Alto, en el municipio de Repelón. El segundo tramo se extiende desde Luruaco hasta la zona costera, en donde Morro Hermoso, en el municipio de Puerto Colombia, es su expresión final. Se trata del sector de mayor magnitud y en él se encuentra el Cerro de la Vieja, al sur de Piojó, en la serranía del mismo nombre. Por sus 530 metros sobre el nivel del mar, es la más alta cima del departamento del Atlántico (IGAC, 2003).

Tras abandonar el municipio de Piojó, la mencionada serranía continúa por el centro y sur de Juan de Acosta, se enseñorea de la parte occidental de Usiacurí, Baranoa y Galapa, para penetrar en los dominios de Tubará, población ubicada a 285 metros sobre el nivel del mar, de donde se dirige al norte y luego al oriente y en su expresión final contrasta con las aguas del Caribe atlanticense. En forma paralela a la anterior serranía correspondiente a Tubará, en el confín occidental del municipio de Baranoa, es notoria la presencia de otra cadenita montañosa de algo más de 200 metros de altura. Se alude a las Lomas de Santa Rosa, lugar de nacimiento de Arroyo Grande (IGAC, 2003).

El cordón de serranías del departamento del Atlántico pertenece en su totalidad al Terciario Superior (Mioceno-Plioceno), las rocas que lo integran son de origen sedimentario. Según los estudios geológicos de Colombia, el relieve atlanticense, por los numerosos fósiles que contiene, así como por la presencia de caliza y areniscas calosas, ha servido de base para clasificarlo de origen marino; es decir, se trata de

un territorio que estuvo cubierto por el mar y es de relativa reciente formación. Las rocas de areniscas más compactas se encuentran en las serranías del corregimiento de Sibarco (IGAC, 2003).

Con relación a la red hídrica del Atlántico, se puede decir que es sencilla, debido a la extensión del departamento, al relieve y al clima. Las corrientes más importantes del sistema hidrográfico son el río Magdalena y el Canal del Dique, que se unen en su extremo sur. El río Magdalena recorre una extensión aproximada de 110 km desde Calamar hasta Bocas de Ceniza; su cuenca tiene una superficie de 134.192, está subdividida en subcuencas que vierten sus aguas al mar. Las restantes aguas continentales las constituyen pequeños cauces como arroyos y caños, y las ciénagas que cubren un área amplia del sur y occidente del departamento. En jurisdicción atlanticense se encuentran el embalse del Guájaro y las ciénagas de Luruaco y el Totumo, los cuerpos de agua más importantes (Plan de Desarrollo del Departamento del Atlántico 2008-2011).

La temperatura media anual del Atlántico es de 27°C; con medias máximas registradas de 29,9°C, y mínimas de 25°C, entre octubre y noviembre. Los vientos de mayor influencia en el clima del departamento son los alisios del noreste, con dirección dominante norte y muy intensos en febrero y marzo; estos vientos son los responsables de la poca lluvia en la faja litoral del departamento, debido a que soplan en dirección a las colinas e impiden la formación de nubes en este sector; a nivel local, el régimen diario de circulación del viento se manifiesta en las brisas mar-tierra, que benefician la franja aledaña al litoral (IDEAM, 2001).

El régimen anual de lluvias es bimodal: mayo-junio y agosto-noviembre, alternados con dos períodos secos, diciembre-abril y junio-julio; el nivel de precipitaciones aumenta de norte a sur, mientras en Barranquilla alcanza unos 700 mm y en Santa Lucía 1.300 mm. Asimismo, la humedad del aire es mayor en el sur que en el norte del

departamento, debido a la evaporación del agua de las ciénagas y del embalse del Guájaro, y a la dirección e intensidad de los vientos. Todas las tierras del departamento se encuentran en el piso térmico cálido (IDEAM, 2001).

En relación con la división política, el departamento del Atlántico está dividido en 23 municipios, 31 corregimientos, 14 inspecciones de policía, numerosos caseríos y sitios poblados.

En materia de vías de comunicación, cuenta con una buena red vial en varios tramos que permite el transporte de pasajeros y carga entre la capital, los otros municipios del departamento y el resto del país; pero en algunas zonas la red vial es deficiente, como el caso del corregimiento de Palmar de Candelaria, en donde, para comunicarse con la cabecera municipal de Luruaco, resulta muy dispendioso.

Barranquilla es el único puerto fluvial y marítimo del país, además de poseer las instalaciones propias para el embarque y descargue de buques de gran tonelaje. Cuenta con transporte aéreo hacia las principales ciudades del país, el resto del continente y Europa.

El departamento ofrece innumerables atractivos turísticos desde el punto de vista natural, cultural y científico. Resalta su ciudad capital, Barranquilla, con su agradable aspecto, lujosos y cómodos balnearios, las Bocas de Ceniza y la ciénaga de Luruaco; las playas bajas y arenosas de Santa Verónica, Palmarito, Sabanilla y Puerto Colombia, el zoológico de Barranquilla, el Museo del Caribe, la Avenida al Río. En límites con el departamento de Bolívar está la ciénaga de El Totumo, que es aprovechada por los visitantes del diapiro de lodo de El Totumo (Bolívar).

Sin duda su principal atracción corresponde al Carnaval de Barranquilla, fiesta popular en donde toda la alegría y espontaneidad que caracteriza a los atlanticenses se desborda. Son mundialmente célebres los

desfiles de sus comparsas, ataviadas con coloridas vestimentas y la originalidad de las caretas de los disfrazados, hechas artesanalmente en cartón, madera y papel maché; las carnestolendas están impregnadas de manifestaciones afro.

La población está concentrada en la capital Barranquilla y el municipio aledaño de Soledad, en donde se ubica el 74,3 % de la población. Los otros dos municipios con una participación significativa en el total de población departamental son Malambo y Sabanalarga, con 4,7 % y 4 % cada uno. A nivel nacional el Atlántico representa el 5,05 % de la población y aproximadamente la cuarta parte de la región Caribe colombiana (9.090.413), estimándose en un 23,8 % (DANE, 2005).

En cuanto a las condiciones de vida de la población, se encuentra que el grado de pobreza no es homogéneo en el espacio departamental. Los mayores indicadores de pobreza se ubican en el cono sur, en los municipios fronterizos con los departamentos de Bolívar y Magdalena. Algunos de estos registran índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), que son más del doble de la media departamental, como son los casos de Candelaria (74,22 %), Campo de la Cruz (62,86 %), Santa Lucía (60,14 %) y Suan (55,4 %) (Anuario Estadístico Gobernación del Atlántico).

En los 21 municipios bajo la custodia de Secretaría de Educación del departamento, funcionan 114 establecimientos educativos (80 instituciones educativas y 34 centros educativos). Existen además 27 instituciones de media técnica, con énfasis industrial (2), agropecuario (11), comercial (8), turístico (1) y agro piscícola (1).

En cuanto al elemento histórico, es muy importante en el desarrollo de esta investigación, por lo que se anotan a continuación diversos datos sobre el devenir del departamento del Atlántico. Los indígenas pobladores de esta parte del país, antes de la llegada de los españoles,

pertenecían a las familias lingüísticas arawak y caribe; estos últimos invadieron el territorio de los primeros, los despojaron de sus tierras y sometieron a sus pueblos. Los arawak poseían una agricultura desarrollada y mantenían un activo comercio con los pueblos de la región del Sinú, para obtener oro.

Inmediatamente después de la conquista de estas tierras por parte de Pedro de Heredia en 1533, personas libres comenzaron a ocuparlas y diez años después se concedieron las primeras encomiendas en Baranoa, Piojó y Usiacurí. Las noticias más tempranas conocidas hasta ahora sobre sus antecedentes político-administrativos datan de mediados del siglo XVIII, cuando en 1743 el virrey Eslava obligó a los habitantes que ocupaban el territorio en forma dispersa a concentrarse en centros poblados para facilitar la administración tanto fiscal como de justicia y religión, y ejercer así un mayor control de las gentes y el territorio. Para que se cumpliera lo mandado, nombró como juez de comisión a Francisco Pérez de Vargas.

En ese entonces se denominaba a esta parte de la provincia o de la gobernación de Cartagena, Partido de Tierradentro, y comprendía los pueblos del actual departamento del Atlántico, más los de Santa Rosa y Santa Catalina, hoy pertenecientes a Bolívar. Esta identidad político-administrativa se vio corroborada en 1776, cuando el entonces Virrey Manuel Flórez nombró un corregidor para el Partido de Tierradentro, unificando los asuntos jurisdiccionales en materia civil y penal, además de otorgarle al mismo, facultades gubernativas y fiscales. Y fue ese corregidor, Juan García Turín, quien en 1777 realizó un completo censo de toda la población del Partido de Tierradentro, que arrojó la cifra de 20.594 habitantes entre libres y esclavos (Blanco, 1972). Este censo se constituye en el primer factor sociológico y socioeconómico del actual departamento del Atlántico.

A comienzos del siglo XIX, la denominación de Partido había entrado en desuso y este territorio comenzó a ser identificado como Los Pueblos de Barlovento, en atención a la dirección de los vientos. En la Geografía Histórica de la Provincia de Cartagena, publicada por Juan José Nieto en 1840, se habla de los Cantones de Barlovento, incluyendo los de Barranquilla, Soledad, Sabanalarga y Mahates.

Institucionalmente y bajo la Constitución de 1821 de la Gran Colombia, el Estado se dividió en departamentos, siendo uno de ellos el Magdalena, que comprendía las provincias de Cartagena, Santa Marta y Riohacha. A su vez, la Provincia de Cartagena comprendía 15 cantones, entre ellos los de Barranquilla y Soledad. Luego de 1831, una vez disuelta la Gran Colombia, se abolieron los departamentos, subsistiendo las provincias como entes territoriales. A la Provincia de Cartagena quedaron sujetos nueve cantones, entre ellos los de Barranquilla, Soledad y Sabanalarga. Como consecuencia de la reapertura del puerto de Sabanilla para la exportación de productos, y por el establecimiento de una aduana, esta adquirió mayor importancia comercial y en marzo de 1852, mediante la Ley 20, fue creada la provincia de Sabanilla, segregándola de la de Cartagena y compuesta por los cantones de Barranquilla, Soledad y Sabanalarga, teniendo a la primera como capital. Tuvo cinco años de existencia (Leyes I Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada, 1852).

Al constituirse el Estado de Bolívar en 1857 («Ley del 15 de junio de 1857 que erige en estados diversas porciones de la República». Biblioteca Luis Ángel Arango. Consultado el 20 de diciembre de 2011), Sabanilla formó parte de él, junto con las provincias de Cartagena y parte de Mompox, y en 1886 pasó a formar parte del departamento de Bolívar. La Ley 17 de 1905 creó el departamento del Atlántico, posteriormente la Ley 1° de 1908 lo suprimió y creó el departamento de Barranquilla, pero en ese mismo año fue suprimido como departamento y anexado

al departamento de Bolívar. Finalmente, por medio de la Ley 21 de 1910, volvió a dársele en forma definitiva el nombre de departamento del Atlántico (Posada, 1987).

Antes de finalizar esta somera presentación del espacio Caribe y del departamento del Atlántico, lugar donde se enmarca la presente investigación, caben algunas observaciones que dan cuenta del porqué de tal despliegue. En ese orden de ideas y con apoyo en Eduardo Posada Carbó (1987), la propuesta busca presentar referentes teóricos y conceptuales sobre aspectos de la idiosincrasia afroatlanticense, que permitan a los estudiantes y docentes de las instituciones educativas, entre otros beneficios, reconocer el espacio geográfico escenario de la esclavización, la trata de personas traídas de África, la resistencia de parte de los esclavizados y las esclavizadas, las características de los nichos ecológicos en donde se dieron luchas fascinantes por la libertad y otros tantos aspectos.

Los acontecimientos se dan en un tiempo y en lugar determinados, constituyéndose estos en dispositivos claves para la historia de los pueblos, y el conocimiento de la historia es en esencia la base para la construcción de la identidad.

ACLARACIONES CONCEPTUALES

Las investigaciones deben realizarse a partir de conceptos básicos de las ciencias, en este caso las ciencias sociales, específicamente etnohistoria, educación y pedagogía. Estos aportes ayudan a fortalecer la comprensión de las ciencias en sí mismas, y además permiten ir edificando el saber e interrelacionarlo. Esto se constituye en una forma de autorregularse las ciencias, al no permitir que quienes desconozcan sus epistemologías, pretendan aportar. En este acápite se describen y analizan entonces los conceptos fundamentales del problema que se plantea, considerándolos no como punto de partida del conocimiento sobre la temática, sino como resultado, ya que viene a ser el producto de un proceso de análisis y selección de los conocimientos

conseguidos, es decir, la expresión concentrada de conocimientos que tienen relación con el problema planteado.

De acuerdo con lo dicho, dentro del ejercicio de este trabajo se hace necesario manejar conceptos que son fundamentales para el desarrollo.

Un concepto es el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales y generales de los diferentes objetos y fenómenos de la realidad objetiva, así como de los nexos y relaciones entre ellos; también se puede decir que los conceptos son los resultados en los cuales se compendian las experiencias del ser humano y la sociedad. Kant habla de todo conceptuar, como la síntesis producida por el entendimiento; un concepto es, por así decirlo, el marco dentro del cual encaja la experiencia posible (Kant, citado por Ferrater, 1999).

El sentido kantiano del concepto, en tanto que marco, se prolonga en buena parte en el uso contemporáneo de expresiones tales como marco conceptual, paradigma, etc. Sin embargo, el admitir marcos conceptuales no equivale necesariamente a concebirlos como elementos *a priori*. Hay una gran variedad de interpretaciones que pueden darse a los conceptos como constituyentes del marco conceptual. Algunos autores subrayan el carácter convencional e instrumental de los conceptos. Otros equiparan los conceptos a significados. Unos más, fundándose en supuestos empiristas o positivistas, estiman que los conceptos son descripciones abreviadas, ventajosas por la economía que ofrecen en las operaciones de clasificación, definición, etc.

Con el ánimo de seguir haciendo claridad sobre lo que afronta este referente, se considera necesario citar a uno de los autores modernos que ha usado el término concepto como noción capital lógica, Alexander Pfänder, quien en su exposición y desarrollo de una lógica fundada en la fenomenología, expresa que los conceptos son los elementos últimos de todos los pensamientos (Pfänder, 1928).

Asimismo manifiesta que los objetos a que pueden referirse los conceptos son todos los objetos: los reales y los ideales, los metafísicos y los axiológicos y, por lo tanto, los propios conceptos (Pfänder, 1921). En virtud a lo expuesto, en este documento se considerarán situaciones tangibles e intangibles en la categoría de conceptos.

Respecto al concepto cátedra, que se presenta recurrentemente en este trabajo, se iniciará por decir que proviene del latín cathedra –silla–, y ésta del griego asiento, tronco, silla, asiento como artefacto cultural que aparece connotado como símbolo de poder y autoridad (Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana). La asociación poder-asiento deviene en principio fuera del ámbito educativo, pues en el eclesial se le llama cátedra al sillón en donde se sienta el obispo en los oficios litúrgicos.

A nivel educativo el concepto de cátedra se remonta a los inicios de la construcción de las primeras universidades europeas en la Alta Edad Media, como estructuras primordiales y unidades operativas básicas (Burton, 2004), en donde un grupo de intelectuales dirigidos por un líder, tenían por objetivo analizar profundamente un tema, desde diferentes ópticas y enfoques, e incluso disciplinas, hasta llegar a sentar las bases que posteriormente permitirían diseñar y justificar todo un protocolo de actuación para las diferentes áreas de estudio, el conocimiento profundo. La cátedra parece constituirse a partir de una oralidad que se ejerce en relaciones cara a cara, que fue transformándose y complejizándose, convirtiéndose en espacio de producción y organización simbólica para diferentes interlocutores y a través de códigos diversos.

En el contexto del presente escrito, se tomará cátedra como eje transversal en los estudios afroatlanticenses que se enseñan y el aula en donde se realizan, haciendo alusión a su significado primigenio: asiento elevado o púlpito con asiento desde donde el maestro

enseñaba a los estudiantes. Asimismo se considera que la cátedra es el espacio para pronunciarse docta y concluyentemente sobre alguna materia o asunto, en este caso sobre los estudios afrocolombianos.

Pasando a conceptos que tienen que ver con la antropología, se encuentra la palabra etnia, de la que se puede decir que es un término de formación histórica, que hoy día es central para el análisis y la reflexión de la realidad nacional y local. Por ser este un concepto antropológico cuya misión está en caracterizar a aquellos grupos sociales históricamente designados con términos peyorativos como tribus o razas –este último científicamente negado desde la biología pero desde lo social manifestado–. Por ello se le designa a lo étnico como una categoría políticamente correcta o neutral, no obstante la capacidad de instrumentalización de la identidad, además de la inminente construcción de la clasificación de la alteridad humana a partir de un concepto unilateral para signar a la otredad (Amselle, 1999; Fabbeti, 1995).

La connotación anterior no es la misma lógica peyorativa del surgimiento del término derivado de la palabra griega ethnos, pero sí con el sentido de lo otro (Bazurco, 2005); como una categoría política, constituyendo precisamente uno de los polos de la jerarquía establecida entre dos formas principales de organización social: la polis, que se refiere a la forma en que se realizaba plenamente la sociedad griega, urbana, democrática, con leyes y costumbres civilizadas; ethnos, por el contrario, constituía un concepto impreciso y despectivo para designar a los bárbaros, a los no urbanos, no griegos, sin instituciones políticas civilizadas (Ameselle, 1999; Fabbietti, 1995). Ethnos trataba de una colectividad humana compuesta de villas, ligadas entre sí por leves lazos de parentesco y comercio, que se unían para la defensa común pero no para la vida política. El ejemplo más ilustrativo fue la guerra contra Troya, para lo cual constituyeron una especie de federación o alianza temporal.

Otro concepto de relevancia en el estudio es etnicidad. Se podría llegar a pensar que identidades étnicas y etnicidad son equivalentes, pero no es así, por lo que cabe entonces distinguir entre identidad étnica como representación social colectiva y etnicidad concebida como identidad en acción, como asunción política de la identidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas que puede llevar a confrontaciones radicales. Teniendo presente esta claridad, se observará qué tipo de etnicidad poseen los colectivos humanos estudiados, para hacer los aportes que se requieran.

En lo referente a grupos étnicos, se puede decir que son unidades básicas del desarrollo histórico de las colectividades humanas, un aspecto de sus representaciones sociales en cuanto a grupos diferenciados, que se plasma precisamente en las ideologías étnicas. También se puede connotar que un grupo étnico es aquel que se diferencia en su conjunto de la sociedad nacional hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones (http:/www.colombiaaprende.edu.co). Estas últimas permiten construir un sentido de pertenencia con la comunidad de origen, pero tal autorreconocimiento no es un obstáculo para que sean y se identifiquen con la nación. De este modo comparten dos sentidos: uno étnico y otro nacional.

Así, son las características citadas las que permiten identificar a la población afroatlanticense como grupo étnico en Colombia, con una idiosincrasia singular y una pertenencia a la nacionalidad, con grandes aportes en su construcción.

Persistiendo ahora con el empeño de hacer claridad sobre el asunto en cuestión, vale anotar el concepto de Educación Multicultural, de la que se puede decir que es una realidad compleja, polisémica y variada, con múltiples matices. Entre las distintas definiciones se encuentra

la que expresa que no es un concepto unitario sino complejo, que subsume en él una gran variedad de creencias, políticas y prácticas en educación que pretenden dar una provisión de conocimientos y actitudes en una sociedad multirracial.

> La Educación Multicultural no puede ser entendida como una exótica adición de contenidos a los planes de estudio, sino que debe ser una consideración sistemática de los efectos perversos del racismo. Además debe buscar la implementación del pluralismo y la diversidad en todas las propuestas educativas, recogiendo las profundas raíces que el multiculturalismo presenta en la sociedad. (Cohen y Cohen, 198. Citado por Bueno, 1997)

La Educación Multicultural es pues la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, estos valores y actitudes deben ser objetos de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar. El fin último es proporcionar a los niños y niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar completamente dentro de las múltiples culturas.

Otra autora a destacar en el tema es Sandra Dickerson (1993), quien entiende que la Educación Multicultural es un complejo sistema de educación que incluye la promoción del pluralismo cultural y la igualdad social. Estos programas deben reflejar la diversidad en todas las áreas del conocimiento escolar, las formas y los comportamientos de las personas que trabajan en el ámbito educativo; ser acordes con la diversidad existente dentro de la sociedad. Por tanto, la enseñanza incluida en el currículo debe ser imparcial y se debe garantizar la equidad en los recursos y en los programas para todos y todas las estudiantes, así como en los resultados. La Educación Multicultural no

es una nueva materia que únicamente añade un nuevo material para el currículo escolar, sino que, fundamentalmente, es una revisión, un cambio profundo de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática.

Desde una posición postmoderna, la Educación Multicultural se encuentra dentro del marco de resistencia y transformación de la sociedad, y pretende, según Peter McLaren (1995), la especificación de la diferencia y la diversidad dentro de un currículo multicultural que permita, a través de la enseñanza, la construcción de una ciudadanía híbrida y de una solidaridad multicultural. Es decir, la discusión sobre la Educación Multicultural desde la postmodernidad crítica, enfatiza en que el profesorado trabaje sobre el significado, los posicionamientos y las especificidades del conocimiento en términos de raza, clase y género de los y las estudiantes.

Pero también ha sido entendida, especialmente en los últimos años, como un proyecto de la postmodernidad por la multiplicidad de conflictos y puntos de vistas diferentes que se generan en su ámbito de actuación (Bridges, 1991). La Educación Multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, y se afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse.

La Educación Multicultural, con tal denominación, aparece en los años sesenta en los Estados Unidos de Norteamérica, como un reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre la educación, que señala Cameron McCarthy (1994), o como un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglo-sajón, en el que comenzaban a emerger diferentes tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. Esto ocurre también en distintos países como Inglaterra, Canadá, Australia, aun por razones diversas. En Colombia, los discursos sobre el tema son relativamente recientes; se está apenas tomando conciencia de

su significación real y empieza a cubrir espacios importantes en el debate sobre la educación.

El análisis de las diferentes maneras de entender cultura tiene una incidencia directa e inmediata en lo que se entiende por Educación Multicultural. El concepto de cultura es una de las ideas nucleares del ámbito de conocimiento que se está definiendo. La cultura consiste en aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o un dialecto, la fe religiosa, la identidad étnica y la localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural entendido así se caracteriza fundamentalmente porque es aprendido (Strivens, 1992).

La cultura en el contexto multicultural muestra un cambio importante, ya que no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una diversidad organizada remite a la existencia de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos haya, y con versiones diferentes pero equivalentes del mundo; de tal manera que las diferencias ni inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles dentro de un grupo, es decir, en el que predomina la identidad del grupo frente a la perspectiva individual. Resulta conveniente destacar también que las culturas tienen una heterogeneidad real.

ELEMENTOS TEÓRICOS

La humanidad ha ido cambiando y en las últimas décadas de manera acelerada; es por ello que la educación, siendo una de las actividades del quehacer humano, también ha ido evolucionando a través de los tiempos, de acuerdo a las condiciones de la humanidad y a aquellos pensadores y luchadores incansables que no conformes, buscan el

renovar del hacer educativo para favorecer una mejor forma de aprender y enseñar. La historia es la retrospectiva de las cosas que ha realizado la humanidad y de ella se aprende a corregir los errores y a enaltecer los aciertos, por lo que es importante para cada actividad humana realizar el análisis de sus experiencias y aportar el agregado en el momento preciso. Esta es la razón por la cual en educación es necesario retomar los aciertos de cada una de las formas que han existido en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas formas son llamadas paradigmas y su estudio permitirá implementar la mejor estrategia para evolucionar a nuevas formas y herramientas, para aprender a conocer mejor al mundo y lo necesario para vivir. La presente investigación se nutre de las concepciones sobre los paradigmas de la educación y la formación, de las teorías sobre el currículo, de las teorías sobre identidad y sobre etnicidades, en donde diversos teóricos realizan aportes interesantes que se retoman para este trabajo.

Paradigmas de la educación y la formación

Los paradigmas de la educación y la formación más representativos son el francés, el alemán y el anglosajón. Para efectos de este trabajo se ha tomado como referente a Mora (2006), quien presenta un amplio despliegue de ellos.

De acuerdo con este autor, el paradigma francés se interesa por la distinción entre formación y educabilidad; en él, la formación implica un proceso dialógico o discursivo en el cual debe adquirirse consciencia sobre la existencia del otro –la otredad–, y le compete al Estado, a la sociedad y a la familia; la educabilidad tiene como objetivo principal introducir una conciencia ética dentro de la formación. De acuerdo con este paradigma, el ser humano sin educación es un ser inacabado, por esto la educación debe adquirir responsabilidad sobre la formación de los individuos, para que estos reflexionen sobre las maneras de saber vivir y convivir. El ejercicio de educación ética construye un ser

autónomo capaz de decidir como tal, como esencia de la formación, porque al hacerse autónomo es capaz de ensanchar su mirada para aprender a comprender a los otros (Mora, 2006).

De este paradigma se puede decir que cuenta con un severo humanismo legítimo el cual plantea que el ser humano es un sujeto educable (Mora, 2006). Su objeto es que el ser humano pueda escapar del estado de animalidad, lo que se constituye en el fin último de la educación y la formación, proporcionándole los medios para reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ellos (Zambrano. Citado por Mora, 2006).

Por su parte, el paradigma alemán de la formación, o el ser en la cultura, centra su atención en el aporte que el sector educativo pueda brindar a la instrucción y emancipación del hombre; por ello un requisito para que los procesos de emancipación de la educación puedan realizarse es el análisis crítico-ideológico de los contextos sociales, dentro de los cuales se halla la educación (Mora, 2006).

El paradigma alemán cuenta en su acervo con el término enculturación, que considera que la sociedad es un logro cultural específico del hombre para organizarse a sí mismo y a su grupo. Loch, pedagogo alemán, define el aprendizaje de la cultura como el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adapta el término enculturación. Para él, la cultura como forma de vida del ser humano es el concepto clave para entender la formación en cuanto aquella contiene todas las estructuras, mediante cuyo uso y animación el hombre realiza su vida, los sistemas de símbolos y las formas de expresión, instituciones, prácticas, proyectos de vida, metas y esperanzas (Mora, 2006).

En el proceso de aprendizaje, la enculturación: –Permite que el individuo crezca dentro de un sistema cultural típico, dispuesto para él por la cultura existente. –Vuelve al individuo capaz de actuar, de comportarse de acuerdo con las normas del grupo, de vivir en

conformidad con los contenidos y reglas de esa sociedad. –Se da en instituciones creadas especialmente por las diferentes sociedades y permite la dinámica de la cultura. –Hace parte de la conformación de instituciones sociales como la familia y la escuela, en las cuales las nuevas generaciones son introducidas a la cultura y comprometidas con ella en los procesos de aprendizaje. –El ser humano y el mundo no son opuestos y concretos, sino como una unidad dialéctica. –Hace que las exigencias culturales difieran según los grupos humanos o capas sociales. –Se puede explicar los procesos pedagógicamente relevantes en el nivel macro-social.

El paradigma alemán presenta como ejes comunes en los procesos de aprendizaje el hecho de que se trata siempre de la gestación o modificación de comportamiento del individuo. Considera que el aprendizaje es el núcleo de la pedagogía y un proceso interno que se desarrolla dentro del sujeto, se manifiesta en lo exterior y se da durante toda la vida (Mora, 2006).

Según el mismo Mora (2006), dentro del horizonte del paradigma alemán se encuentra fundamentada la idea de formación, en el cual el concepto de la *bildung* traduce el esfuerzo por asegurar en el espíritu del hombre su forma razonante, reflexiva, humanizante, en un esfuerzo por acceder a la autonomía del juicio; pero también esta forma está representada por la sensibilidad, por la posibilidad de sentir afecto, asombro, placer; de sentir de una forma racional adhesión por lo bueno, por lo bello, por lo cierto, aunque también teniendo la posibilidad de intuición, fantasía, imaginación y corazonada.

Este paradigma busca darle un contenido ético-racional muy humano a la formación para la superación. La fusión de lo racional con lo emocional para entender la formación, es clave en los procesos educativos. La importancia de este paradigma consiste en que, por medio de su recreación crítica, la educación y la formación ofrecen elementos explicativos, analíticos y normativos, que posibilitan reorientar los

procesos pedagógicos, didácticos y curriculares para la construcción de una sociedad más humana.

El otro paradigma de la formación en cuestión es el anglosajón, que presenta un enfoque funcionalista y tecnológico en el sistema educativo. A juicio de Mora (2006), la reflexión educativa norteamericana, hasta mediados del siglo XX, percibió la educación como una inversión y la juzgó con las reglas del capital. El resultado del trabajo escolar es un bien que cada uno porta y está representado por el capital que se invirtió en él. Se buscó que la educación fuese un acto eficiente en la formación de ciertos comportamientos definidos; para ello se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza, a fin de seleccionar aquellos necesarios para obtener un empleo.

En el seno del paradigma anglosajón, a los docentes se les exigió más dedicación a comportamientos que a contenidos, orientados por lo útil. Se cimentó una concepción pedagógica que apoyándose en la ciencia lograse que los maestros asumieran uniformidad frente a ella, a fin de que los estudiantes mostraran ciertas características para el ingreso a una institución con determinados resultados de rendimiento escolar. En tal sentido se creó una serie de instrumentos técnicos que posibilitaban la realización de la noción de estándares de rendimientos, que se transformó en el concepto de objetivos conductuales, uso de tests y construcción de programas unívocos para todos.

Como se puede observar, este enfoque se dedica al problema técnico, a la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y eficiencia, en donde aparece la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y administración, en donde a la escuela se le considera una organización empresarial: ella debe organizarse idóneamente para mejorar continuamente en materia de costos y rendimientos, siempre bajo los criterios de eficacia y rentabilidad.

Se concluye que la presentación de los paradigmas de la educación y la formación, en el ámbito de este texto, es proveer un adecuado marco conceptual desde el cual se pueda inferir y proponer para el caso atlanticense, tal como parece evidente por el lugar que ocupa el sentido de la formación en la implementación, el desarrollo y el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Teorías Curriculares

Partiendo de que la finalidad de este trabajo es la realización de una propuesta curricular con ejes temáticos transversales en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los cuales atraviesen todas las áreas del conocimiento en los niveles de educación básica y media en el departamento del Atlántico, en este punto se busca ilustrar sobre algunas de las teorías curriculares, para que puedan ser tenidas como referentes, a fin de sustentar la propuesta pedagógica en las distintas instituciones educativas del departamento.

Haciendo alusión a las generalidades de las teorías curriculares y al espacio histórico en el que se han desarrollado, se encuentra que las de la modernidad se caracterizan por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, raza, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento; y las de la postmodernidad por las características de un currículo emergente de la cultura postmoderna (Giruox, 1994), que privilegia la pluralidad, la diferencia y sobre todo los discursos múltiples. En el ámbito de este ejercicio, antes de proponer alguna teoría, hay que detenerse a analizar qué puede entenderse por una teoría curricular. He aquí algunas de ellas, de las muchas que existen:

- Intento de unificar fenómenos dentro de un conjunto de acontecimientos (Hameyer, 1989. Citado por Escribano, 2004).
- Conjunto de enunciados relacionados entre sí que confieren significados a un currículo escolar, indicando las relaciones existen-

tes entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, su utilización y su evaluación (Beauchamp, 1981. Citado por Escribano, 2004).

- Conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. (McMutchean, 1982. Citado por Escribano, 2004).
- Intento de clasificar conceptos inicialmente vagos, y por lo tanto, develar la naturaleza de los problemas curriculares. (Khebard, 1983. Citado por Escribano, 2004).

Entonces, una teoría curricular es la sistematización de los fundamentos, elementos, perspectivas y dimensiones que integran este campo de estudio, estableciendo relaciones entre ellos de forma que adquieran coherencia, se hagan comprensibles y permitan cierto nivel de explicación de los mismos. Se han realizado numerosas propuestas de clasificación de las teorías curriculares; para este trabajo se optó por una de las más usadas, que establece cuatro macro-corrientes o paradigmas que encierran y abarcan una enorme cantidad de pequeñas teorías, propuestas y modelos que se diferencian entre sí en matices, grados o aspectos diversos, desde los tipos más rígidos hasta versiones más flexibles en sus planteamientos. Estas macro-corrientes son:

- La Racional Tecnológica o Teoría Curricular Técnica.
- La Interpretativa Simbólica o Teoría Curricular Práctica.
- La Crítica.
- La Crítica Cultural.

En lo que tiene relación con la Teoría Curricular Técnica, Mora (2006), expresa que los modelos teóricos del currículo de la modernidad se preocupan por racionalizar al máximo sus fundamentos, descansando las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, para hacerlo en la filosofía, psicología, economía y antropología. Es así como desde el comienzo mismo de los estudios sobre el currículo,

estos recibieron el impacto del paradigma tecnológico, haciéndose fuerte a partir de los años 50 con la obra de Taylor (1949): *Principios Básicos del Currículum y de la Instrucción*. El modelo tecnológico de producción lo que trataba era de trasladar las técnicas de la empresa a la escuela; donde el profesor funciona como un operario al estilo Taylor: "dos manos que trabajan" (Mora, 2006).

Durante la primera mitad del siglo XX, el panorama histórico del currículo pertenece a la Teoría Técnica del mundo anglosajón; con las lógicas oscilantes de un período de tiempo marcado internacionalmente por el auge de la industria. Estas décadas son de crecimiento y modernización económica desde muy distintas fuentes –comenzando por la industria, atenta a las novedades que traía la revolución tecnológica y espacial–, lo que se refleja de un modo muy expresivo en las exigencias que se le hacen al sistema educativo norteamericano en términos de eficiencia y eficacia para la productividad (Mora, 2006).

En ese contexto se presentan unas tensiones (Mora, 2006), donde la primera se ve reflejada en la exigencia de revisión de las políticas de enseñanza en los niveles de primaria y bachillerato, en pro de requerir a las ciencias exactas y naturales una respuesta frente a lo que los jóvenes norteamericanos pudiesen estudiar en el paso siguiente; solución que suponía un estímulo a las potencialidades cognitivas de los estudiantes, con clara predisposición a las matemáticas y a la física. La segunda tensión afecta más directamente al interior del sistema educativo, y es lo que contrapone las soluciones de la industria, en forma de un conductismo intervencionista en los fundamentos organizativos del sistema escolar, el cual persigue imponer una política de calidad sobre la base recelosa de la productividad, la eficiencia y la eficacia. La tercera tensión es una respuesta al inmovilismo del sistema de formación de técnicos en el arte del diseño y de la organización

del sistema escolar, como reflejos de poderosos intereses estatales. La escuela actuaba de acuerdo con las exigencias de la industria.

La racionalidad técnica, en términos generales, es aquel conjunto de medidas económicas encaminadas a encauzar las energías de la industria y la tecnología, mediante el apoyo del sistema educativo, en el sentido más conveniente a los intereses de la sociedad norteamericana. Los componentes básicos de este ideario están perfilados en dos exponentes: F. Bobbit y R. Taylor, de quienes se puede sintetizar su huella en los siguientes puntos esenciales:

- La conquista de la escuela por parte del sector industrial, afianzando su impronta organizacional.
- El afianzamiento de aquellos contenidos curriculares clave para el desenvolvimiento de la industria y de los intereses de la política exterior espacial.
- La reivindicación del sector educativo primario y secundario.

Estos teóricos tienen en común el conocimiento del sistema industrial; son capaces de interpretar con agudeza la realidad de su época y proponer soluciones juiciosas a los problemas planteados en él, con el objeto de su atención. Lograr integrar economía y educación constituye el aporte de la racionalidad de la Teoría Técnica en los procesos de construcción curricular. Su principal preocupación fue explorar la capacidad de desarrollo de la industria y del sistema educativo como desafío de los Estados Unidos de Norteamérica en cuanto potencia industrial (Mora, 2006).

El sistema educativo colombiano ha sido impregnado por esta teoría, como una razón de Estado y no como resultado del análisis de la realidad. Se han producido imitaciones y, de pronto, sin ser el contexto más adecuado, se han alcanzado algunos resultados. Los elementos técnico-administrativos de la Teoría Curricular Técnica se encuentran implícitos y ampliados en los enfoques recientes de la gestión de los

procesos educativos en Colombia. Prueba de ello es la exigencia de un gerente educativo (Ley 715 de 2001. Art. 10), la escuela-empresa y la reingeniería que se aplica en el sentido de rediseño y mejoramiento continuo de la escuela a través de los criterios de maximizar logros, competencias y estandarización, que en últimas han sido los criterios del sistema productivo aplicados a esta institución humana: capacidad de maximizar la producción.

Las pretensiones de fundamentar el carácter práctico de la educación, es proponiendo una educación pragmática acorde con las necesidades de la industria, como una manera de interpretar esta racionalidad. En este proceso el profesor es un técnico, ejecutor de programas curriculares ajenos, realizados por los expertos, y un especialista en una o en varias áreas curriculares, en donde su función es la de trasmitir conocimientos; su formación está basada en competencias apoyadas por teorías conductistas (estímulo–respuesta); el docente elige, calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de la utilidad; se centra más en el cómo que en el qué de la educación; el contenido es comunicado y los aprendizajes son logrados; se caracteriza por constituir una búsqueda de los medios materiales eficaces para conseguir objetivos preestablecidos.

Un currículo técnico concibe la enseñanza como una actividad regulable técnicamente, optimizable, consistente en programar, realizar y evaluar; como una actividad técnica bajo parámetros de control y racionalización científica. Su elemento central son los objetivos prefijados, los demás elementos se subordinan a ellos –contenidos, recursos…–, el profesor y los estudiantes juegan un papel secundario, la evaluación determina en qué medida se alcanzan los objetivos, y en dónde las pruebas objetivas constituyen la técnica más usada; además, es un elemento de control de los profesores sobre los estudiantes, del gobierno sobre los profesores y los alumnos; asimismo presenta una concepción mosaical del aprendizaje: lo complejo se

aprende juntando partes más simples y pequeñas. Si se conocen las partes, se llega a conocer el todo.

Tiene como sustento epistemológico el positivismo, presentando como secuelas la reducción de la verdad a lo medible, lo cuantificable, la eficacia, la productividad y el economicismo, la pérdida de vista de la dimensión histórica, social y cultural del currículo, para convertirlo en un objeto gestionable (Gimeno, 1988). La ciencia y la cultura están parceladas en campos especializados –asignaturas– que parceladamente se trasmiten. Exige una definición lo más taxativa y concreta posible del producto a obtener –objetivo- y de las acciones para conseguirlos.

Con relación a la Teoría Curricular Práctica, en la década de los 70, Joseph J. Schwab inicia un movimiento curricular alternativo en Estados Unidos de Norteamérica, que tiene su expresión también en Inglaterra con Stenhouse y John Elliot, bajo el presupuesto de que no existe ningún conocimiento científico que esté libre de interés y, por lo tanto, cualquier teoría se construye a partir de los contextos sociales e históricos en donde se realiza la práctica educativa y la cual está implicada en nuevos valores. La sociedad y la educación son unas construcciones que van surgiendo y cambiando a partir de los significados y símbolos con los que sus miembros las interpretan y se comunican dichas interpretaciones. No es la acción en sí lo que interesa, sino los significados de esas acciones para los propios protagonistas.

De igual manera, en la teoría práctica el conocimiento educativo es subjetivo; por lo tanto no es ni neutral, ni universal, ni busca un control objetivo de los fenómenos; es una creación de las personas que aparece matizada por interpretaciones humanas. Sus teorías pues están construidas desde y para la práctica. En síntesis, se concibe la enseñanza como la actividad de reconceptualización y reconstrucción

de la cultura para hacerla asequible al estudiante, como una actividad cambiante y compleja.

J.J. Schwab (1994, citado por Mora) señala como problema trascendental el proceso desconectado de la realidad que vive la escuela (Mora, 2006). La Teoría Práctica del Currículo es heredada de la visión humanista, comprometida con la elección y la acción. Schwab distingue entre discurso técnico y práctico; el primero es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con miras a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con miras a realizar valores y metas éticas. La esencia de su argumento es que la enseñanza es prioritariamente una actividad práctica más que técnica, lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica de clase (Carr Kemmis, 1977).

La Teoría Práctica Curricular pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones clave, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales. (Carr, Kemmis, 1977).

Eisner, defensor de esta teoría, ratifica con sus planteamientos la relación del currículo con la práctica, pero con la diferencia de que vincula las formas de representación. Sostiene que el currículo debe tener un nivel de predictibilidad y aplicabilidad, y para que eso sea así debe tener en cuenta las formas de representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado (Eisner, 1987). En este proceso, las representaciones anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que

los historiadores de las mentalidades denominan el tiempo de larga duración.

Los cambios sustantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen, vienen determinados por la historia lenta de las mismas y por el nivel de adaptaciones a los cambios colectivos. Por eso, en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores de currículo, sino se preocupan coherentemente por estudiar los niveles de resistencia al cambio de parte de las comunidades y las características de la memoria colectiva.

En lo que tiene que ver con la Teoría Curricular Crítica, se puede decir que es una teoría de reconstruccionismo social desde la Escuela de Frankfurt; tanto de parte de sus fundadores –Horkheimer, Adorno, Marcuse–, como de la segunda generación –Habermas–. Está inspirada en la teoría crítica de la comunicación, afianzando al docente como agente de cambio en la praxis transformadora. Es dentro de esta tradición que se inscriben los trabajos de Peter McLaren, cuya crítica consiste en habilitar a los poseídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, como su propuesta de multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experimentales (Mora, 2006).

Entendiendo el mundo de la vida cotidiana como un conjunto de prácticas sociales ritualizadas, producto del acervo cultural a través de sedimentaciones, latencias y permanencias en la larga duración, en tal sentido el currículo es una práctica que incluye una reflexión teórica sobre la naturaleza de ese mundo. Por esto el currículo no es una técnica sino una mediación para hacer realidad lo formativo, porque cumple con las metas de una sociedad, las cuales son tenidas en cuenta porque están insertas en procesos culturales.

Sobre la Teoría Curricular Crítico Cultural, en ella se aprecia toda teoría curricular como el producto de un discurso racional. Es imposible hacer teoría sin conocer e interpretar las raíces del mundo de la vida cotidiana. Se hace teoría curricular desde la perspectiva cultural, porque el proceso formativo bebe de allí sus fundamentos. Ello, en razón a que en ese mundo, que es cultural, se estructura nuestra comprensión de los significados y razonamientos de él. Los fundamentos de un currículo a partir de un análisis cultural proveen una base para la interpretación y por tanto para la crítica de lo que en el currículo eso debería ser. Esto explica también por qué la construcción del currículo es en sí misma una fuente de la práctica educativa.

La teoría curricular se organiza sobre la pregunta: ¿cómo es posible formar al ser desde la integralidad de sus dimensiones, atendiendo las condiciones histórico-culturales en las cuales se desarrolla? Cada sociedad, cada generación hereda y propone un tipo de formación como una empresa continua.

Esbozadas entonces las cuatro macroteorías curriculares, y sin perder de vista que lo pretendido es –por medio de la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos–, generar en los estudiantes atlanticenses procesos críticos, emancipatorios, con base en el análisis de la realidad multicultural y pluriétnica, se considera pertinente que cada institución educativa sustente la propuesta curricular con el paradigma curricular que más se ajuste a su realidad y al empoderamiento del docente y el estudiante como agentes de cambios en la praxis transformadora.

Teorías Sobre Identidad

Hablar de identidad es entrar en un mundo complejo de significados y de formas de interpretarlos. Si bien se han elaborado teorías al respecto desde diferentes disciplinas sociales, aquí se intentará relacionar algunas que le den sentido a este estudio y permitan

apostar a los procesos identitarios que desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se pueden fortalecer en el departamento del Atlántico.

Una de las teorías de la identidad es el Interaccionismo Simbólico (Torregrosa, 1983), que establece la identidad personal y su válido como una construcción o realidad social. Es planteada por Herbert Blumer, quien considera que el interaccionismo simbólico descansa en tres supuestos fundamentales: en el primero expone que los hombres se relacionan con las cosas y con ellos mismos, de acuerdo con los significados que tienen para estos. El segundo supuesto consiste en que esos significados se derivan o surgen en el proceso de interacción social. Y el tercero, que la utilización y la modificación de esos significados se producen a través de un proceso activo de interpretación de la persona, al tener que vérselas y tratar con los objetos de su entorno. De aquí se deduce que la identidad personal surge a través de un proceso social.

La Teoría de El Yo Espejo o del Yo Reflejo, presentada por Charles Horton, (Cooley, 1902. Traducción de Eva Aladro, 2005), expresa que el sentimiento de autovaloración o de cualquier otra idea que tienda a formar el concepto de sí mismo, la autoidentificación o identidad personal, surge a través de la captación de la imagen de uno mismo en el otro; pone de manifiesto cómo el yo deviene en objeto para sí mismo desde otro.

Otro referente es la Teoría Del Yo y El Otro (Mead, 1934) El "yo", como reflejo del "Otros", está sujeto al comportamiento de los demás, a una construcción social, a un "mi" social. El "yo" aparece como una realidad social, sujeto a la negociación con el entorno, a la interacción simbólica a través de la comunicación. El individuo interioriza la realidad social de su tiempo, a la que accede a través de los procesos de socialización, pero participa con su individualidad activa en los procesos de evolución social.

George H. Mead (1934) otorga un papel fundamental al lenguaje en la emergencia y constitución de la realidad social. Para él la persona no solo surge de un contexto social, sino que es, en sí misma, una construcción social y una estructura social. La adopción o experimentación de la actitud del otro es lo que funda la conciencia de sí. Para que la persona se construya plural es necesario, además de asumir la actitud de los otros aisladamente, adoptar la actitud de la comunidad o grupo de la que forma parte como un todo. Mead no solamente sitúa el campo de la identidad en el nivel de las relaciones interpersonales, sino en el de la organización social y la cultura. Esta matriz sociocultural, aprobación individualizada, es el otro generalizado y hace posible la comunicación simbólica y a través de ella el surgimiento de la persona.

Este autor proporciona una visión sociologista de la personalidad, que elimina la individualidad específica de la persona concreta al disolverla en el contexto de sus determinaciones sociales. Su objeto fue mostrar ese necesario entronque de lo individual en lo colectivo y viceversa.

Otro soporte es la Teoría de Identidad Social (TIS), desarrollada por Henry Tajfel y Johm Turner (1979). Esta teoría es el enfoque dominante en la psicología social, para explicar los fenómenos de identificación con grupos o categorías sociales. Para estos autores la identidad social se origina en la conciencia de una persona de ser parte de un grupo social (Scandoglio et al., 2008). Esta conciencia se conecta con reacciones cognitivas y emocionales orientadas a producir una diferenciación positiva entre el grupo al que se pertenece –endogrupo– y otros grupos –exogrupos–. De esta forma, la simple categorización de la realidad en diversos grupos desata una serie de respuestas en la medida en que las personas se reconozcan como integrantes de una de las categorías sociales.

Tajfel y Turner propusieron que el individuo desea una identidad social positiva y propia, la cual es lograda en parte haciendo comparaciones

entre su grupo y otro grupo. A causa de estos mecanismos de autoestima, se siente motivado a menospreciar a otros grupos –con prejuicios o discriminación–, para mejorar su yo y la estimación del grupo. La Teoría de la Identidad Social hace suposiciones sobre la conducta entre grupos: que la gente se define y se evalúa a partir de su grupo social. Así pues, estos grupos ofrecen una identidad social a los miembros.

Tajfel, Turner y sus colegas (1986) postularon que una identidad social positiva se obtiene descubriendo las diferencias positivas entre nuestro grupo y otro grupo relevante. Así, según la hipótesis básica, las presiones para evaluar positivamente a nuestro grupo se realizan mediante la comparación fuera del grupo, llevando a los grupos sociales a intentar distinguirse entre sí. Esta es la parte de la identidad global del yo que se relaciona con el grupo.

La Teoría de la Identidad Social contiene tres ideas centrales: categorización identificación y comparación social.

a. Categorización: Las personas tienden a caracterizar los objetos para entenderlos, de manera similar como el ser humano hace con las demás personas, y de esta forma poder comprender el entorno social. Dichas categorías pueden ser: blanco, negro, cristiano, musulmán, obrero, entre otros. Al categorizar a los individuos, uno mismo puede encontrar la categoría a la cual pertenece, tomando actitudes propias de nuestra categoría. Se puede decir que con la categorización social permite comprender los procesos cognitivos conducentes a distinguir grupos entre sí.
b. Identificación: Las personas se identifican con grupos a los que creen pertenecer. La identificación lleva consigo dos significados; parte de quién se es, está regida por el grupo al que se pertenece; algunas veces se piensa como "nosotros" y algunas

otras como "yo". De esta manera, en ocasiones pensamos en nosotros como miembros de algún grupo y otras en nosotros como individuos únicos. Lo importante de tal afirmación es que al pensar en nosotros como miembros de un grupo se le define como identidad social. Al pensar en nosotros como individuos se le llama identidad personal. Esta idea propone la existencia de una motivación, asociada a la autoestima, que conduce a favorecer al propio grupo.

c. Comparación: De alguna forma, el verse igual que los demás, es decir, tratando a los miembros del grupo de manera similar. Esta es la idea de la comparación social, la cual argumenta que para autoevaluarnos nos comparamos con otros similares a nosotros. Desde una perspectiva más global, Turner señala que los miembros del grupo comparan a su grupo con otros para poder definir a su grupo dentro de un concepto positivo y del mismo modo definirse ellos mismos de forma positiva.

Los procesos de identidad social postulados por los enfoques teóricos hasta aquí mencionados, operan en contextos donde existe una variedad de entidades colectivas con las que las personas pueden identificarse, como son la población colombiana, la caribeña y la afroatlanticense. Cada una de estas identidades provee un marco de diferenciación para compararse y diferenciarse socialmente.

Teorías Sobre Etnicidad

Se hace necesario tratar el componente teórico relativo a etnicidad, para favorecer la comprensión de la compleja temática abordada. En este terreno se ubica El Esencialismo, que considera que cada grupo étnico es, de manera ideal, una entidad discreta y material, dotada de una cultura, de una lengua, de un espacio propio, de un origen e historia comunes, de unas particularidades políticas, económicas, sociales o religiosas; de una población con un fenotipo específico y formada por

individuos dotados de una psicología igualmente específica (Bazurco, 2005). En esta teoría se ve cómo la etnicidad reside en características biológicas y culturales que justifican la desigualdad humana, dada la segmentación de la humanidad en grupos de filiación que comparten caracteres biológicos.

De otra parte, se tiene a la cultura como factor imperante para la formación de grupos étnicos, que produce la convivencia de identidades distintas en una sociedad, planteando relaciones intergrupales. En la mirada esencialista hay dos opciones de exclusión y una de inclusión; primero, sobre la exclusión está la lógica de que por factores biológicos los grupos humanos son distintos, lo que abre la posibilidad para poder hablar de una especie de racismo, situación que desde toda lógica es excluyente. En una segunda mirada al esencialismo cultural, se puede ver que es en este nivel de análisis en donde surgen las posibilidades de exclusión y de inclusión, ya que sí se comprende que los grupos son culturalmente distintos, pero las relaciones intergrupales con esta razón tienden a la marginación. De otro lado, con la conciencia de desigualdad de cultura, pero viendo los derechos como factor integrador, se puede presentar una lógica inclusiva frente a tal desigualdad.

Pasando al Instrumentalismo, se destaca otra vía analítica de ver al grupo étnico como instrumento apropiado para generar presión y obtener beneficios políticos, económicos y sociales. Esta teoría puede contemplarse también desde una mirada excluyente y otra incluyente. En el primer sentido, la identificación étnica puede ser un justificativo para aislar a los grupos distintos con el objeto de mantener el poder dominante sobre los demás; pero en una segunda mirada de inclusión, la etnia se percibe como un instrumento de construcción nacional. Las naciones se habrían creado mediante la transformación de los grupos étnicos en entidades multiétnicas, con una conciencia política de su

unidad o por la unión de diferentes grupos étnicos, dando lugar a un compuesto intercultural o a una cultura nacional homogénea, gracias a la acción del Estado.

Lo anterior implica la inclusión de todos los individuos y los grupos de los que forman parte en un manto territorial que goza de soberanía y que se denomina Estado, lo cual permite el reconocimiento de todos como iguales, con el factor de inclusión de que todos son seres humanos con personalidad jurídica e iguales en derecho.

El Constructivismo, por su parte, busca entender la emergencia de tales distinciones, concibiéndolas como partes de la realidad social y no como meras maniobras o esencias. Las distinciones étnicas culturales no se deben al aislamiento o a la falta de movilidad y contacto, sino a procesos sociales de exclusión e incorporación. La etnicidad es un fenómeno que participa de la construcción de la realidad social, y al mismo tiempo es resultado en su forma cristalizada de ese mismo proceso de construcción social. La exclusión es un concepto que permite la comprensión de mayores dimensiones de la pobreza social, económica, política, cultural, y se entiende como privación o ausencia de capacidades. Si se pierden capacidades o ventajas, o si nunca se han logrado, por una situación de privación, la persona, la familia, el grupo social, etc., es considerado como excluido de oportunidades reales que pueden estar disfrutando otras personas o grupos.

Dentro de este componente se ha considerado oportuno presentar algunos elementos teóricos del Pluralismo Cultural o Multiculturalismo. Se puede decir que corresponde a aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. Valora positivamente la diversidad sociocultural y muestra como punto de partida que ningún grupo tiene porqué perder su cultura o identidad propia. En este

modelo la diversidad existente no desaparece sino que se mantiene, se recrea; no desaparece ni por adquisición de la cultura dominante y abandono de la original, ni por surgimiento de una cultura integradora con los aportes de los preexistentes (Giménez, 1996).

Los fundamentos esenciales del pluralismo cultural y del multiculturalismo se pueden sintetizar en (Malgesini, y Giménez, 2000):

1. Aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales y su valoración positiva. La organización de la vida en sociedad se realiza sobre bases comunes y respetando las tendencias diferentes, así como las complicaciones que esto conlleva.
2. Defensa y reivindicación del derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, adscripción étnica, etc.; se coloca el acento en la diferencia como derecho, al mismo nivel de otras situaciones.
3. Reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes, elemento esencial en todo pluralismo.

Desde el planteamiento del pluralismo cultural se considera la diversidad cultural como algo bueno y deseable, se fomenta la práctica de las tradiciones etnoculturales, se buscan vías para que la gente se entienda e interactúe; vías que no se basen en la similitud sino en el respeto a las diferencias. Se hace hincapié en la interacción de los grupos étnicos y en su contribución al país; se asume, en definitiva, que cada grupo tiene algo que ofrecer y que aprender de los otros.

Se le apuesta a la idea de que, si el sistema educativo, los directivos, los docentes y todos los que participan en los procesos de educación y formación de las nuevas generaciones se nutren de teorías sobre la identidad y las tienen en cuenta en el ejercicio del magisterio, sin pretender homogenizar a los estudiantes, más bien reconociendo las diferencias y fortaleciendo el reconocimiento de ellas, con base en el

respeto y la otredad, se está aportando a la convivencia en paz y a la construcción de un mundo mejor.

LITERATURA DE APOYO

Además de los referentes teóricos presentados, es preciso realizar un balance bibliográfico con la finalidad de identificar los avances logrados en el campo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y de aquellos tópicos que aún están en pañales, y además a autores que desde otras disciplinas pueden aportar al fortalecimiento de la identidad afroatlanticense.

Para ello se inicia con una aproximación al concepto de Estado del Arte, buscando dar claridad sobre la información que aquí se registra. Al respecto se puede decir que el estado del arte es un tipo de investigación profunda y rigorosa centrada en la relación texto y contexto. Se concibe el texto como el resultado de un proyecto de investigación finalizado, el cual está constituido por referentes epistemológicos-metodológicos y por un campo aplicado –campo empírico–; con relación al contexto, se puede decir que está directamente relacionado con el texto y se refiere a las dinámicas sociales en donde se moviliza o están inscritos los campos epistemológicos y empíricos de un proyecto de investigación. Las acciones y las prácticas discursivas son a su vez un resultado de las mismas dinámicas sociales.

De esta manera, la riqueza de la aproximación a un estado del arte en esta investigación radica en la posibilidad de establecer relaciones de texto y contexto, articulando y estableciendo el diálogo en estas dos categorías. Otra posibilidad ofrecida desde la perspectiva del contexto es que permite visualizar con sentido prospectivo, los nuevos campos de investigación en donde se puede mover o interesar un investigador o grupo de investigadores en un asunto de la realidad.

De todas formas, el estado del arte proporciona una visión un poco completa acerca del desarrollo logrado en la esfera de la realidad investigada, en relación con las investigaciones y producciones que han circulado derivadas del mismo. Es por ello que en este estudio se requirió realizar con el rigor del caso un tipo de investigación de esta naturaleza; para validar la pertinencia del problema en el momento histórico establecido.

Al indagar sobre la problemática en cuestión, se halló un documento que contiene una conferencia titulada *Lo local y lo global: Globalización y etnicidad*, de 1991, del filósofo Stuart Hall, en donde presenta algunas de las configuraciones cambiantes sobre la cuestión de lo local y lo global, particularmente en relación con la cultura y la política cultural. Describe lo que está surgiendo en los momentos actuales y de qué maneras las diferentes situaciones están siendo transformadas o producidas en el curso del desarrollo y del envolvimiento de las nuevas dialécticas de la cultura global. Concretamente se ocupa de esbozar el problema de las nuevas identidades y las viejas identidades, y cómo esto toca al problema de la etnicidad en Inglaterra, en donde en cualquier recuento histórico de la cultura inglesa la globalización está lejos de constituir un proceso novedoso.

Se centra inicialmente en la identidad inglesa con marcados rasgos de etnocentrismo, que es en sí mismo un tipo de etnicidad. Los ingleses son un grupo étnico más, con su propia lengua, costumbres particulares, rituales, mitos. Todo ese proceso de identidad inglesa la desborda en una etnicidad ubicada hoy en un mundo globalizado y afectado por lo económico y, cuando la era de los estados-nación comienza a decaer con la globalización, se da una regresión hacia una forma de identidad nacional muy defensiva y altamente peligrosa, motivada por una forma muy agresiva de racismo.

Este documento brinda referentes de gran valía para la presente investigación, en la medida en que permite establecer analogías de las situaciones presentadas en otros contextos con relación a la etnicidad y a la identidad, aspectos que son relevantes para la población afrodescendiente y afroatlanticense en particular.

Es de destacar también la referencia del artículo *Controversia en torno a la Educación Multicultural*, publicado en 1997 por Juan José Bueno Aguilar, profesor de la Universidad de La Coruña, facultad de Ciencias de la Educación en España. En este artículo el autor presenta como eje central la Educación Multicultural, y en su tarea de ofrecer claridad sobre ello, desarrolla la conceptualización de multiculturalismo, cultura, interculturalidad, etnia, raza, racismo, entre otros, recurriendo a diferentes autoras y autores. Presenta una propuesta de Educación Multicultural teniendo en cuenta su perspectiva histórica, el discurso existente sobre multiculturalidad y el ámbito donde se desarrolla.

Este artículo cobra importancia en el marco de este trabajo debido a que aporta sustento teórico desde otras latitudes, que servirán de base para ver la problemática de la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico, inserta en unos procesos globales como lo es el contexto de la multiculturalidad.

El sociólogo francés Christian Gros, en el año 2000, publica el libro *Políticas de Etnicidad: Identidad, Estado y Modernismo*, obra editada por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Uno de los ejes más importante del libro es la identidad, temática explícita en el segundo, tercer y cuarto capítulo, y mostrada de una manera subyacente en los últimos capítulos. Gros intenta responder múltiples preguntas: ¿Cómo y por qué se construye o se reconstruye una identidad indígena y cuál puede ser el contenido de esta identidad bien presente en diferentes escenarios sociales, culturales y políticos

de América Latina? ¿Cuál es el peso de la globalización sobre la formación y ratificación de nuevos actores y discursos étnicos? ¿Cómo construir entre universalismo y comunitarismo un espacio de convivencia que permita reconocer los derechos culturales propios a quienes se identifican a sí mismos como indígenas, sin encerrar los individuos y los grupos en fortalezas comunitarias?

Las poblaciones intervenidas desde la sociología y a las cuales Gros aplica un gran bagaje teórico son comunidades indígenas latinoamericanas, y en el caso que nos asiste, se intentará hacer un ejercicio similar con grupos étnicos afro en el departamento del Atlántico.

Siguiendo con la revisión, es de gran valor el texto *Serie Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2001, trabajo que fue realizado por la Comisión Pedagógica Nacional de las comunidades afrocolombianas, conformada por delegados departamentales y como invitados permanentes dos rectores de universidades de la región del Pacífico. El libro presenta nueve temáticas, de las cuales la primera está destinada a plantear los propósitos, las metas, los objetivos; las cuatro siguientes abordan la Etnoeducación en una forma amplia, y los cuatro puntos que continúan son dedicados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en su sentido y sus diferentes dimensiones.

El documento se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la Etnoeducación en Colombia, la cual, junto con la Cátedra, han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional. Con los Lineamientos Curriculares se avanza en procesos teóricos, pedagógicos y temáticos de la Cátedra y se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano.

El documento *Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* es, además del producto de un trabajo conjunto de la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional, un esfuerzo por interpretar y responder a la misión de la educación en este proceso de construcción. El texto cumple fundamentalmente con los propósitos de la Cátedra, dispuestos por la Ley 70 de 1993, el Decreto1122 de 1998, y con los principios establecidos en la Constitución en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad. Ella no debe aplicarse únicamente a los y las afrodescendientes nacionales. Si bien uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, para que realmente tenga sentido la interculturalidad.

Otro aspecto de relevancia de los lineamientos en mención es la claridad que hace con relación a que la Cátedra no sea una asignatura más que se suma a los planes y programas existentes. Su característica de transversalidad es también una contribución a la innovación educativa, por cuanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística, geohistórica y espiritual debe fluir desde el propio Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento.

Se ha considerado esencial aproximarse a los procesos filosóficos relacionados con la etnicidad en África, que será de gran ayuda para comprender la situación de estudio. Al respecto, el texto *Understanding the Problems in African Philosophy*, de Godwin Azenabor, Ph.D degree in African Philosophy de la Universidad de Lagos, cuya segunda edición apareció en el año 2002 en Nigeria, editorial First Academic Publisher.

Este libro es un análisis crítico de los problemas básicos y preguntas en la filosofía africana. Una mirada superficial de la literatura filosófica africana retrata en abundancia un desacuerdo fundamental entre filósofos africanos en la naturaleza de los problemas de esta disciplina y también en la metodología de investigación de ella. Expresa el autor que para entender el problema de la filosofía africana se necesita ante todo entender las diversas escuelas de pensamiento de dicha filosofía. Podría parecer difícil agrupar a los filósofos que animan la escena contemporánea de la filosofía africana en escuelas de pensamiento, especialmente por la diversidad de sus concepciones. Son muchas las agrupaciones que el autor reseña, pero, para el asunto de esta obra, destaca la clasificación que surge de H. Odera Oruka en su libro *Las tendencias filosóficas en el africano contemporáneo*, por hacer alusión a la propensión de la Etno-Filosofía, aspecto que ofrece argumentos para entender las cosmovisiones afro en el departamento del Atlántico.

Otro hallazgo valioso es la segunda edición del texto *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar*, cuyos autores transitan en el área de las ciencias sociales, en el campo de la antropología social (Velasco Maillo, García Castaño, Díaz de Rada, obra publicada por la Editorial Trotta S.A. de Madrid en 2003).

Esta obra reúne una colección de textos que ofrecen una panorámica de las aproximaciones al estudio de la educación y de la escuela desde la antropología social y la antropología cultural como disciplinas empíricas; está organizado en tres bloques: en el primero se encuentran estudios que contienen las nociones básicas de la Etnografía dentro de la tradición antropológica y los modos como se ha desarrollado la Etnografía Escolar. En la segunda parte se encuentran estudios particulares referentes a diversos contextos. En la tercera están agrupados

estudios en los que se desarrollan enfoques teóricos que han sido o pueden llegar a ser aportaciones sustantivas tanto en el campo de la educación como de la antropología.

El libro brinda una serie de ensayos basados en estudios etnográficos de la educación y de la escuela, con un conjunto de desarrollos teóricos apoyados directa o indirectamente en estudios etnográficos de la educación y de la escuela. Si se tiene en cuenta que lo buscado es ofrecer al sistema educativo atlanticense elementos teóricos y conceptuales que fortalezcan el desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la obra cobra interés en la medida en que permite vislumbrar líneas de trabajo y documentación, o sea, facilitar un buen potencial metodológico y teórico de la antropología de la educación.

Otro trabajo que tributa es el libro *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente de Tierradentro*, editado por la Universidad del Cauca en el año 2004, obra de Axel Rojas Martínez. Presenta la ubicación de una población afro en Tierradentro, región a más de mil quinientos metros sobre el nivel del mar, en una zona andina de la cordillera central, sobre la cual siempre se ha pensado que está habitada por indígenas paeces. Entre los actores sociales que han ocupado un lugar marginal en los estudios y caracterizaciones antropológicas, históricas y sociodemográficas de la región, está la población negra.

Rojas da a conocer algunos de los elementos constitutivos de la memoria colectiva de la población afro del municipio de Páez, en la región de Tierradentro. Asimismo reconoce las formas concretas como la memoria se expresa y los significados que puede tener una lectura del pasado en las circunstancias del presente. También hace un análisis de las maneras cómo el pasado se inscribe en el presente y de la forma particular como dichas inscripciones se construyen por

parte de unas comunidades negras que habitan en un contexto de diversidad cultural y de relaciones interétnicas.

Lo citado reviste importancia para el caso de los afroatlanticenses si se tiene en cuenta que los estudios realizados sobre esta colectividad son incipientes, pues en pocos casos han sido considerados por la academia como tema central de estudios y sería fascinante estudiarlas en contextos interétnicos, similares a los paeces. Pero, además, lo trabajado por Rojas es extrapolable a otros contextos; en este caso, al Caribe colombiano.

En el proceso de esculcar de fuentes que aporten al estudio, también se halló el libro *Procesos Interculturales*, escrito por Miguel Alberto Bartolomé, quien se ubica en el área del conocimiento de las ciencias sociales, en la disciplina de la antropología cultural; dicho texto fue publicado en México en el año 2006 por la Editorial Siglo XXI. En él, Bartolomé plantea que la identidad étnica se construye como resultado de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un "nosotros" y un "los otros", pretendiendo conocer las conductas, los eventos mentales comunicados a través de la acción social. Una teoría de la identidad étnica no requiere solo de prolijas aproximaciones hermenéuticas, sino también de constataciones provenientes tanto de la observación como de la interrogación.

La identidad étnica es una construcción que realizan tanto las sociedades para expresar su alteridad frente a otras y ordenar sus conductas, como el mismo antropólogo que pretende vislumbrar las identificaciones sociales que se hacen inteligibles en los contextos interétnicos. El discurso explícito de la identidad, del que no está ausente la retórica, cobra mayor sentido al visualizar los comportamientos que genera, cosa que no implica que los aspectos discursivos no sean legítimos en sí mismos sino que la narrativa identitaria no puede ser

entendida al margen de la historia y del contexto social dentro de los cuales se construye.

El autor establece diferenciación entre las identidades étnicas y la etnicidad, de manera que la primera la muestra como las representaciones sociales colectivas y la segunda es entendida como las identidades en acción, como asunción política de la identidad. También intenta interpretar las recientes aproximaciones teóricas a las identidades étnicas haciendo una clasificación de ellas. Todo este corpus conceptual es de gran valía para el estudio sobre los afroatlanticenses como grupo étnico.

Dentro de los referentes que revisten importancia para este trabajo se encuentra el artículo *Identidad, Historia y Etnoeducación (El caso de los Afroatlanticenses*), de Dolcey Romero Jaramillo, docente investigador en el campo de la Etnohistoria, con estudios doctorales en Historia. El artículo fue publicado en el año 2007 en la revista Educación y Humanismo de la Universidad Simón Bolívar. En este centra su atención en el problema de la ausencia de identidades étnicas y raciales entre los pueblos afroatlanticenses, como también en la necesidad urgente de adelantar proceso de construcción y reconstrucción identitarias, a partir de interrogar a la memoria colectiva de dichas poblaciones. Todo esto, con el propósito de acceder a niveles óptimos de autorreconocimiento que posibiliten los cimientos sin los cuales es imposible implementar en este departamento los programas de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Romero llega a la conclusión de que la ausencia de identidad, unida a la no implementación de la Etnoeducación, ni la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, coloca a los afroatlanticenses en un estado preocupante de vulnerabilidad en relación con la materialización de sus derechos constitucionales, y aún más, de la negación de sus derechos como seres humanos. De ahí la urgencia de

adelantar procesos de construcción y reconstrucción de identidades apuntaladas en la implementación real de los procesos pedagógicos de la CEA y la Etnoeducación[1]. Como se puede ver, el escrito guarda estrecha relación con el tema que se adelanta.

Otro escrito tributarios al estudio es *Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempo de Globalización. Perspectivas Latinoamericanas*, publicado en el año 2007 por la editorial Clacso Libros, que contiene la compilación de nueve trabajos de postgrado de la Universidad Central de Venezuela; compilación realizada por Daniel Matto y Alejandro Maldonado Fermín. Los autores se ubican en el campo de las ciencias sociales.

El libro muestra y analiza cómo la producción social de representaciones de ideas que orientan las acciones de actores que juegan importantes papeles en significativos procesos sociopolíticos, se da en el marco de procesos y relaciones transnacionales. Los estudios que contiene examinan casos relacionados con la producción transnacional de representaciones de ideas de nación y nacionalidad, democracia, reformas jurídicas, libertad, sociedad civil, neoliberalismo, desarrollo sostenible, cultura y desarrollo, identidades, entre otros. A partir del estudio de los mencionados casos, el texto contribuye a la elaboración teórica en el campo de los estudios de cultura, política y cambio social en el mundo contemporáneo.

El texto es significativo para esta investigación, porque ofrece relevancia y sentido de los aspectos culturales en el desarrollo de algunas importantes transformaciones sociales contemporáneas de la

1. Se recomienda profundizar en: Caro. L, Romero. L, Romero (2016). La Problemática de la Identidad, La Historia y la Etnoeducación en los Afroatlanticenses. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

cultura, las culturas, el horizonte de trabajo de la antropología, y todo ello es viable en las poblaciones afrocaribeñas.

Se puede decir que en la búsqueda, revisión y análisis de la información útil para dar soporte teórico y pertinencia a la investigación, también se consigue referenciar el texto *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, trabajo coordinado por el sociólogo Axel Rojas en el marco de convenio de la Universidad del Cauca y el Ministerio de Educación Nacional y publicado en el 2008.

El libro está estructurado en dos partes:

1. Orientaciones curriculares generales. Aquí se señala el papel de la educación y en particular de la escuela en la reproducción de formas de discriminación e invisibilización de las poblaciones afro, al tiempo que se propone una serie de referentes políticos y pedagógicos que promueven las transformaciones de las dinámicas institucionales y las prácticas educativas cotidianas en ellas.
2. Orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas. Son un conjunto de núcleos que se proponen a los maestros y a las maestras para entender, desde una perspectiva crítica, las condiciones históricas que han sustentado las diversas formas de discriminación hacia la población afrocolombiana; además. se muestra cómo estas poblaciones no solo han participado en diversos momentos de la historia nacional, sino cómo han aportado a la construcción de formas alternativas de sociedad, que son expresiones de sus trayectorias culturales y políticas. Las propuestas metodológicas presentan posibles caminos para el desarrollo de la CEA, en las que se recogen las expresiones de diversas comunidades educativas del país.

También es preciso hacer referencia del trabajo ejecutado por Eduardo Restrepo, Phd en antropología con énfasis en estudios

culturales, y Axel Rojas, quien, como ya se dijo, es un sociólogo cuyos intereses académicos giran en torno al campo de los estudios afrocolombianos, las políticas del multiculturalismo y la interculturalidad; es titulado *Afrodescendientes en Colombia: Compilación Bibliográfica*, publicado en el año 2008 por la Universidad del Cauca.

En este texto se encuentra una valiosa clasificación de la casi totalidad de la producción bibliográfica sobre las comunidades afrocolombianas. Reviste importancia porque remite a las obras con la información pertinente, para conocer cuál es el avance que en este sentido se ha dado. Este documento se tuvo en cuenta para direccionar la propuesta al examinar qué hace falta aportarle a la Cátedra en el departamento del Atlántico.

También resulta interesante la obra *Filosofía sin Fronteras*, del filósofo Eduardo Bermúdez Barrera, magíster en filosofía y doctor en psicología de la Universidad del Norte de Barranquilla. El libro fue publicado en diciembre de 2008 por Ediciones Universidad Simón Bolívar; consta de una colección de ensayos que exponen ideas producto de sus investigaciones sobre las tres tendencias que más le apasionan: la filosofía de la ciencia, la historia de las ideas en Barranquilla por la época de la revista Voces, y el ajedrez.

¿Por qué este libro con esos ejes temáticos tan disímiles? Porque en sus ensayos hay cierta riqueza intelectual que recoge con gran gallardía toda esa experiencia de asistir a eventos internacionales e interpretar las formas contestatarias como la filosofía aborda la multiculturalidad, la diversidad cultural, la interculturalidad, la transculturalidad, el respeto por la diferencia en la actualidad, asunto que compete a este trabajo.

Destaca Bermúdez en su texto algunas ponencias del Congreso Mundial de Filosofía de 2008 realizado en Seúl (Corea), como la de

Enrique Dussel, quien instó a la comunidad filosófica a establecer una nueva era de diálogo en la que se respeten las diferencias. Por su parte, Héctor Samour, al referirse a la filosofía de Enrique Dussel, propone una filosofía desde la diversidad y no sobre la diversidad. Raúl Fornet Betancourt articula su participación a partir de las preguntas: ¿cuál puede ser la contribución de la filosofía latinoamericana al desarrollo de una filosofía intercultural en el mundo actual?, ¿cuáles son las consecuencias de la emergencia de una filosofía intercultural? Asimismo hace referencias a una de las temáticas del congreso: Filosofía en Asia, África y Suramérica, en donde se abordaron la diversidad de las culturas, la interculturalidad y la transculturalidad.

Otro estudio que se retoma para afinar el acercamiento al objeto en cuestión es *Los Afroatlanticenses. Esclavización, Resistencia y Abolición*, del doctor en historia, Dolcey Romero Jaramillo, a quien uno de los temas que más le entusiasma es la historia de la esclavitud de los afrodescendientes en el Caribe colombiano; el texto fue dado a la luz en diciembre de 2009 y publicado por Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El estudio consta de tres capítulos dedicados a la esclavitud, el cimarronaje, las estrategias de resistencia individual de los esclavos y el proceso de manumisión en la antigua zona del Partido de Tierradentro. El hilo que articula el argumento consiste en reconocer la existencia de diversas formas de resistencias individuales y colectivas que llevan a superar la visión lastimosa sobre los esclavos y, como alternativa, a verlos como sujetos diseñadores de estrategias de resistencia que obligaban a los amos y a las autoridades a negociar en el contexto de su hegemonía y dominación.

Reviste importancia este texto, porque presenta un estudio cuidadoso del actual departamento del Atlántico en relación con la esclavización y, además, porque sirve a docentes y directivos docentes como fuente

de consulta para la consolidación de los asuntos etnoeducativos y multiculturales.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y LA LEGISLACIÓN

Las últimas décadas del siglo XX fueron testigos del inicio de varias reivindicaciones de grupos que históricamente han permanecido marginados por la discriminación, el racismo, la segregación, los estereotipos, entre otros. A nivel internacional y en Colombia se han abierto puertas para reconocer la dignidad de todos los seres humanos en igualdad de condiciones y brindarles acceso a espacios que les habían sido negados, así como oportunidades para el desarrollo del potencial intelectual, creativo, productivo, espiritual y artístico. Para lograr la consolidación ha sido perentorio de parte de los grupos étnicos en condición de vulnerabilidad, exigir legislaciones que apuntalen las condiciones requeridas.

En ese contexto surge la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como uno de los dispositivos para conseguir tal fin; con una legislación respaldando su puesta en marcha y enmarcada en acuerdos internacionales. Seguidamente serán señaladas varias de esas normativas.

A nivel internacional se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que el 10 de diciembre de 1948 fue aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Es mucho lo que puede decirse sobre ella: es el cimiento de las normas mundiales de derechos humanos, la primera declaración universal sobre los principios básicos de los derechos humanos inalienables, y una norma común de comportamiento para todos los pueblos y todas las naciones. En relación con el objeto de estudio de esta investigación, se toman de ella, como soporte legal, los siguientes artículos:

- **Artículo 1:** Expresa que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están, de razón

y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

- **Artículo 2:** Manifiesta que las personas tienen todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

En tiempos recientes, Colombia ha ratificado los tratados internacionales en materia de derechos humanos. En lo que tiene que ver con discriminación aparece la Ley 22 de 1981, por medio de la cual se aprueba "La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965, la cual entró en vigor el mismo año.

Desde la óptica del presente trabajo, se considera que en la nacionalidad colombiana, conformada por una multiplicidad cultural, tener presente estos mandatos internacionales colabora en el logro del entendimiento pacífico.

Se constituyen estos preceptos mundiales, como preámbulo de los esfuerzos por superar la discriminación étnica y racial en el país; esfuerzos que han tomado impulso especial a partir de la Constitución de 1991 y con la expedición de la Ley 70 de 1997, la cual reglamenta los derechos de las comunidades negras. Estos instituyen las herramientas más importantes en la lucha contra la discriminación racial y el reconocimiento de la igualdad en Colombia.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, son muchos los artículos a partir de los cuales se establece el derecho de los grupos étnicos y dentro de esos derechos aparece el ser reconocidos como agentes activos en la sociedad, aportadores al desarrollo, con

requerimiento de mejorar sus condiciones de vida, y a no ser discriminados por su situación racial, cultural o de otra índole, así como a recibir una educación adecuada a sus condiciones culturales y a su historia. De esos artículos constitucionales se citan:

- **Artículo 1:** Establece que Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República Unitaria Descentralizada, con Autonomía de sus Entidades Territoriales, Democrática, Participativa y Pluralista, fundada en el Respeto de la Dignidad Humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.
- **Artículo 7:** Consagra la obligatoriedad del Estado en reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.
- **Artículo 10:** Alude al reconocimiento de otras lenguas diferentes al castellano como oficiales en sus territorios, en donde el espacio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos permitirá dar a conocer esa variedad lingüística de gran importancia.
- **Artículo 13:** "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica".
- **Artículo 68 inciso 5:** Afirma que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

De hecho, a partir de 1991 se comienza a gestar toda una legislación en beneficio de la población afrocolombiana, que promueve la defensa de sus derechos económicos, sociales y culturales. Entre las normas más importantes de la legislación mencionada se destacan las siguientes:

- Decreto 1332 de 1992, por el cual se crea la Comisión Especial para las Comunidades Negras.
- Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras y sus decretos reglamentarios.
- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que promueve la Etnoeducación en su Título III.
- Decreto 2248 de 1995, relativo a las Secretarías de las Comisiones Consultivas Regionales, Departamentales y Distrital de Bogotá.
- Decreto 2249 de 1995, por el cual se crea la Comisión Pedagógica de las Comunidades Negras, que asesora al Ministerio de Educación, y se designa a la Secretaría de Educación en la implementación de la Cátedra.
- Decreto 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 y se dictan otras disposiciones.

Se puede notar por tanto, que existe toda una jurisprudencia encaminada a la superación de la situación enfrentada por la población afrocolombiana, y que esta viene siendo incluida en la agenda de los distintos planes de desarrollo del orden nacional. Las estrategias han abarcado el impulso al desarrollo socioeconómico, saneamiento básico, salud, educación, actividades productivas conforme a su cultura; el reconocimiento a la diferencia, la promoción del derecho territorial y a los recursos naturales –titulación y adquisición de tierras–; el fortalecimiento organizativo e institucional y la participación equitativa en las instancias de definición y orientación del país –Consejo Nacional de Comunidades Negras y Consejos Regionales.

Los instrumentos están incluidos en diferentes CONPES, tales como el 2909 de febrero 26 de 1997, denominado Programa de apoyo para

el desarrollo y fortalecimiento étnico de las comunidades negras. El documento CONPES 3169, de 23 de mayo de 2002, concretó acciones para la protección de afrocolombianos amenazados por el conflicto y en situación de desplazamiento. El documento CONPES 3310, de 20 de septiembre del 2004, busca definir una política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana en el país.

Ahora, en correspondencia específica con la educación, destacan los elementos que brinda la Ley Marco de Educación, Ley 115 de 1994 Título III, denominado Modalidades de atención educativa a poblaciones vulnerables, en donde, desde el artículo 55 al 63, se hace notoria la necesidad de implementar educación especial para los grupos étnicos en el territorio nacional; es decir, sienta las bases para la Etnoeducación. La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos guarda estrecha relación con la Etnoeducación en la construcción de espacios de convivencia, por lo que los artículos citados se toman como referentes en este trabajo.

De igual manera, en el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo III de la Ley General de la Educación, se reglamenta la Etnoeducación como una manera de conservar la diversidad cultural de la nación colombiana. Además, esta Ley, en el artículo 14, establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de agosto de 1993.

Por esta última se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que en el artículo 3° fundamenta los siguientes principios:

1. El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana.

2. El respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural de las comunidades negras.
3. La participación de las comunidades negras y sus organizaciones sin detrimento de su autonomía, en las decisiones que las afectan y en las de toda la Nación en pie de igualdad, de conformidad con la Ley.

En el Capítulo VI, Art. 39, la Ley 70 de 1993 expresa que el Estado velará para que en el sistema nacional educativo se acceda 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. Es de anotar el carácter obligatorio de la implementación de esta cátedra.

El Decreto 1122 de 1998, reglamentario de la Ley 70 de 1993, expide normas para el desarrollo de la CEA en todos los establecimientos de educación formal del país. Dice en el Art. 2o.: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollará como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras, con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Igualmente, entre las prerrogativas más importantes de la Ley 70 de 1993 con relación a la CEA están:

- Reconocimiento de mecanismos para la protección de la identidad cultural de las poblaciones negras.
- Fomento del desarrollo económico y social de las poblaciones negras.
- Derecho a la Etnoeducación.
- Prohibición de toda práctica discriminatoria.

Ley 725 de 2001, por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad, el cual se celebrará el 21 de mayo de cada año.

Otro instrumento de alcance valioso es el Principio de Acción Afirmativa, fundamentado en el artículo 13 de la Constitución Política. Las acciones afirmativas son el conjunto de medidas y orientaciones adoptadas por un gobierno, con el propósito de proteger minorías y grupos que han sido discriminados en el pasado, con la pretensión de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades (Cifuentes, 1997).

Al respecto, Fernando Rey (Citado por Cifuentes, 1997) complementa el concepto afirmando que son medidas de impulso y promoción que tienen por objeto establecer la igualdad, sobre todo mediante las desigualdades de hecho.

Estas políticas son exigibles del Estado por dos razones: primero, porque se encuentran incorporadas en el orden constitucional y legal, y segundo, porque siendo su propósito materializar la igualdad de oportunidades, esto sólo puede lograrse mediante políticas públicas de amplia incidencia. El carácter de las políticas de acción positiva es colectivo. Inicialmente no pretenden la igualdad entre los individuos, sino la nivelación de grupos discriminados, frente a la situación que

disfrutan otras colectividades que han tenido un acceso más amplio al disfrute de los derechos.

- **Consideraciones de la Corte sobre la acción afirmativa:** La Corte Constitucional ha expuesto que el tema de la discriminación positiva, por razón de la raza y por otras circunstancias, debe interpretarse como un problema jurídico que intenta resolver la cuestión de la razonabilidad y de la proporcionalidad que tienen los tratos diferenciales dictados por el legislador, en relación con el derecho a la igualdad y con los demás derechos, principios y valores consagrados en la Constitución.

De acuerdo con la Sentencia de la Corte Constitucional T-422/96, la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural.

Con la expresión acciones afirmativas se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien a lograr que los miembros de un grupo sub-representado –usualmente un grupo que ha sido discriminado–, tengan una mayor representación. Por ejemplo, los subsidios en los servicios públicos, las becas y ayudas financieras para estudiantes con recursos escasos o el apoyo económico a pequeños productores, son acciones afirmativas.

De igual forma, la misma sentencia hace referencia a la diferenciación positiva para las comunidades negras de la siguiente forma:

Reconocimiento de la situación de marginación social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural.

Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado, que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo, adquiere legitimidad constitucional.

El inciso 2 del artículo 13 de la Constitución Política, alude a la dimensión sustancial de la igualdad, al compromiso estatal de remover los obstáculos que en el plano económico y social configuran efectivas desigualdades de hecho. La igualdad sustancial revela, entonces, un carácter remedial, compensador, emancipatorio, corrector y defensivo de personas y grupos ubicados en condiciones de inferioridad, mediante el impulso de acciones positivas de los poderes públicos.

Sin embargo, los argumentos en contra de las acciones afirmativas que puedan beneficiar a grupos sociales en desventaja, provienen de quienes defienden una visión estrictamente formal de la justicia y de otros con una visión de la justicia como igualdad de oportunidades. En ambas perspectivas se parte de una concepción individualista del ser humano como responsable de sus actos, frente a lo cual el Estado debe permanecer neutral, no privilegiar a nadie y tener a todos en el mismo punto de partida; la principal censura que se le hace a esta concepción de igualdad de oportunidades, es que no considera los factores asociados determinantes del nivel de competitividad entre las personas.

Favoreciendo la aplicación de las acciones afirmativas, se ha argumentado que definitivamente son instrumentos valiosos que facilitan el buen gobierno y la persecución de fines justos; asimismo, la reflexión social y su introducción significan en parte el reconocimiento de las discriminaciones sociales.

Si bien el principio de acción afirmativa puede generar una desigualdad, se recurre a este bajo la idea de concretar una sociedad más igualitaria y acorde con el propósito consignado en el artículo 2° de la Carta Constitucional.

En tal sentido vale retomar la jurisprudencia de la Corte: Las acciones afirmativas, incluyendo las de discriminación inversa, están expresamente autorizadas por la Constitución y, por ende, las autoridades pueden apelar a la raza, al sexo o a otra categoría sospechosa, no para marginar a ciertas personas o grupos, ni para perpetuar desigualdades, sino para aminorar el efecto nocivo de las prácticas sociales que han ubicado a esas mismas personas o grupos en posiciones desfavorables.

Una herramienta utilizada por la Corte para determinar cuándo una diferencia en el trato se ajusta o no a la Constitución, es el llamado juicio de proporcionalidad. Mediante este, el juez constitucional debe, en principio, determinar: 1) si se persigue una finalidad válida a la luz de la Constitución; 2) si el trato diferente es adecuado para lograr la finalidad perseguida; 3) si el medio utilizado es necesario, en el sentido de que no exista uno menos oneroso, en términos de sacrificio de otros principios constitucionales, para alcanzar el fin perseguido; y 4) si el trato diferenciado es proporcional *stricto sensu*, es decir, que no se sacrifiquen valores, principios o derechos –dentro de los cuales se encuentra la igualdad– que tengan un mayor peso de los pretendidos por satisfacer mediante dicho trato.

Todas las leyes, decretos, cartas y resoluciones mencionadas en este acápite, permiten afirmar que la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos cuenta con suficientes referentes de obligatoriedad y de legalidad; pero también la compilación presentada permitirá a los docentes y directivos docentes consultar las legislaciones para fortalecer sus acciones.

CAPÍTULO II

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

SOPORTES METODOLÓGICOS

Como lo expresa Cerda (1995), uno de los problemas más agudos y complejos afrontados por una persona cuando se enfrenta a una experiencia investigativa es, sin lugar a dudas, la gran cantidad de métodos, técnicas e instrumentos surgidos como opciones y alternativas, los cuales a su vez hacen parte de un sinnúmero de paradigmas, posturas epistemológicas y escuelas filosóficas. Por esto, algunos afirman que la investigación es solo una actividad para especialistas que manejen todo este conjunto de conocimientos. En esa densa y compleja colección de escuelas y posturas epistemológicas, filosóficas y metodológicas que fundamentan la investigación científica, no es fácil optar por una sin caer en el círculo de la otra.

En este ejercicio investigativo se articularon métodos, experiencias, técnicas e instrumentos, con el propósito de convertir el trabajo en una experiencia total, integral y amplia, sin restricciones ni limitaciones de algún tipo. Se buscó apartarse de cualquier forma de reduccionismo científico y/o metodológico, pretendiendo desarrollar una epistemología de la complementariedad, al igual que una modalidad de convergencia que sustituya cualquier eventual disociación teórica y práctica. La investigación fue concebida entonces, en el presente trabajo, como una actitud asumida con respecto a la lectura hecha de la situación actual sobre el desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entendida esta como la interacción

amplia entre el mundo físico, el mundo social y el mundo simbólico, y en un proceso dialéctico por excelencia.

El mundo físico, habitado por condiciones materiales de la vida, lo constituyen los municipios bajo la responsabilidad administrativa departamental de los recursos provenientes del Sistema General de Participación; el mundo social es habitado por las transformaciones y producciones humanas, como son las costumbres, las tradiciones y la idiosincrasia de estos pueblos, en donde el trabajo es su principal estandarte; y el mundo simbólico es habitado por las condiciones simbólicas expresadas idóneamente en el lenguaje, la religiosidad, etc., constituyendo de esta forma los procesos culturales.

En atención a que la investigación tuvo como finalidad generar procesos pedagógicos, curriculares y didácticos en la educación, en pos del fortalecimiento de un sistema educativo eficaz y eficiente, y la ampliación de su horizonte en la localidad, la región y el país, su objeto de estudio se enmarca en las ciencias de la educación, la pedagogía y la etnohistoria, formando parte de las ciencias sociales y humanas. Se puede decir por tanto, que el tipo de investigación desarrollado es cualitativo: no se buscó establecer leyes universales, ni hacer predicciones, ni mediciones precisas; por el contrario, su alcance consiste en comprender la complejidad de un grupo social en específico y en un aspecto en particular.

En las investigaciones de este tipo la cualidad se revela por medio de las propiedades del objeto o fenómeno, la propiedad lo individualiza por medio de una característica que le es exclusiva, mientras que la cualidad expresa un concepto global del objeto (Cerda, 1995).En general, la cualidad es la determinación esencial del objeto, gracias a la cual es este el objeto dado, y no otro, lo que le permite distinguirse de otros objetos. Es de anotar, que por tipo de investigación se entiende el modelo ideal en donde se reúnen los caracteres esenciales

del enfoque y del diseño de la investigación, determinado según el objeto de conocimiento en la realidad objetiva.

Cabe señalar que en la vida social y natural no existe un solo objeto poseedor de aspectos únicamente cualitativos o cuantitativos; cada objeto o fenómeno representa una unidad caracterizada por la medida, una categoría filosófica que expresa la unidad orgánica de calidad y cantidad. Ninguna puede prescindir de la otra, de lo contrario, la realidad se reproducirá o se reflejará parcialmente en el pensamiento humano, en tanto que el acto de conocer se desvirtuará, razón por la cual, el estudio apunta hacia una investigación total que dé fe de la cualidad y de la cantidad cuando esta lo amerite.

La investigación cualitativa aporta a la validez interna y externa los criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad. La credibilidad consiste en que el resultado sea verosímil y creíble ante los ojos de los demás; según Guillermo Briones (1996), este criterio es posible mediante la observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo con los informantes y la triangulación. La transferibilidad, como la posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas respecto de situaciones que tengan bastante similitud con el caso estudiado. La confiabilidad es la búsqueda de la comprobación por parte de investigadores externos; la calidad de la información recogida, la coherencia interna de los datos, la relación entre estos, la interpretación, etc.

Este caso de estudio es soportado epistemológicamente por el paradigma histórico-hermenéutico, al tratarse de un estudio sobre grupos sociales en unas prácticas específicas. El paradigma, según T. Kuhn en su texto *La estructura de las revoluciones científicas* (1996), es entendido como un conjunto de relaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Los paradigmas, estudiados así, configuran la visión de mundo y determinan la forma

como se conoce la realidad. Realizar un análisis de la realidad social implica acercarse a una situación determinada, develarla y comprender la estructura de relación allí establecida, con el fin de describir e interpretar lo presentado en ese momento histórico.

Seguidamente se presentará un recorrido por el concepto de hermenéutica, con el propósito de ofrecer mayor claridad al asunto. Proviene del griego ἑρμηνευτικὴτέχνη [*hermeneutikétejne*], arte de explicar, traducir o interpretar, especialmente las escrituras sagradas y los textos filosóficos (Audi, 1999); descifrar e interpretar un mensaje o un texto. Etimológicamente, el concepto de hermenéutica se remonta y entronca con la simbología que rodea a la figura del dios griego Hermes, el hijo de Zeus y Maya, la más pequeña de las Pléyades, encargado de mediar entre los dioses, o entre estos y los hombres. Hermes no solo era mensajero de Zeus, también se encargaba de trasmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas, para que estas fueran comprendidas y acatadas (Ferraris, 2002).

Por su parte, Reynolds Wilson (1968) sitúa los orígenes de la hermenéutica

> …en la época griega, ubicándola en la era helenística (siglo III a. C.), cuando surgió como sistema filológico dirigido a estudiar las leyes etimológicas, gramaticales, históricas y lexicológicas de las lenguas, papel que asumió la biblioteca de Alejandría, que tuvo como exponente más célebre a Aristarco de Samotracia (217-143 a.C.), quien en la corrección de los poemas homéricos elaboró el principio básico de este método.

En Platón, la hermenéutica se configura como una sub-ciencia o una pseudo-ciencia que no trasmite auténtica verdad y sabiduría (Platón, 1986). Aristóteles escribió en *Peri hermeneias*, que, como parte del Organon, la hermenéutica versaba sobre el análisis de los juicios y las proposiciones. Se trataba de un análisis del discurso, pues, según

él, solo desde el interior del mismo la realidad se nos manifestaría. Por este motivo la hermenéutica se constituye fundamentalmente en un arte (*techné*) de la interpretación dirigida. Por otro lado, hacia el año 525 a.C., surgió en Pérgamo otro método de la hermenéutica relacionado con los Sofistas y después recuperado por los Estoicos, el llamado método de la interpretación alegórica, caracterizado por adaptar a la mentalidad de la época, mediante alegorías o metáforas, los textos de la tradición.

Es en el Renacimiento y en la Reforma Protestante, es decir, en una nueva situación cultural consecuente con un período histórico de transición y ruptura con el pasado, cuando la hermenéutica, a través de una serie de autores, comienza lenta y progresivamente a surgir como disciplina particular. Sin embargo, a pesar de los progresos realizados en este período, la hermenéutica sigue estando durante mucho tiempo estrechamente ligada a la exégesis y al estudio de los textos sagrados. Uno de los principales investigadores de este período fue Mattias Flacius. En esta misma época, como resultado del humanismo, la hermenéutica se aplicó a la literatura clásica grecolatina, configurándose como una disciplina de carácter filológico, y después, desde el ámbito de la jurisprudencia, se ocupó de la interpretación de los textos legales y de su correcta aplicación a la particularidad de los casos.

En el Romanticismo, la hermenéutica se constituyó en una disciplina autónoma, configurándose con Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834) en una teoría general de la interpretación, dedicada a la correcta interpretación de un autor y su obra textual. Años más tarde, Wilhelm Dilthey (1833-1911) amplió su ámbito a lo que él denominó, ciencias del espíritu.

Actualmente se entiende por hermenéutica aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo nietzscheano, surge a mediados del siglo XX y tiene como

máximos exponentes a Hans Georg Gadamer (1900-2002), Martin Heidegger (1889-1976), Luigi Pareyson (1918-1991) y Paul Ricoeur (1913-2005). Todos ellos adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación y del ser –mundo y seres humanos–; como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito.

Mardones y Ursúa (1994) afirman que entre las figuras más destacadas de este movimiento están Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber, los neokantianos de la Escuela de Baden, Windelband y Rickert y, fuera de Alemania, Collingwood en Inglaterra y Croce en Italia, unificados todos ellos por su rechazo al monismo metodológico que pretendió universalizarse –pretensión conocida como Unidad de la Ciencia–, y en las demás ciencias –históricas, sociales, del espíritu.

Los diferentes nombres que ha adoptado el método o canon positivista, y frente al cual la hermenéutica ha respondido con energía, son: método científico, positivista, lógico, racionalista, causalista, verificacionista, objetivista, empirista, analítico, etc.; compuesto de pasos fijos, entre los cuales están: observación, predicción, explicación, generalización y control, como única vía para la obtención de la veracidad y del conocimiento del hombre sobre la naturaleza física.

La respuesta de los pensadores de la filosofía humanista a este canon fue dirigir su mirada hacia la teoría del conocimiento o epistemología, para desarrollar nuevas formas de investigación científica que dieron origen a los llamados métodos cualitativos –mejor definidos: procesos cualitativos–, dentro de los cuales están las distintas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica, y en los que se ha apoyado la investigación educativa, para llevar a cabo las tareas de interpretación y comprensión de los datos internos y subjetivos de hechos como los históricos, las posturas ideológicas, las motivaciones psicológicas, la

cultura y el interés cognoscitivo o fin último, que mueven a la acción humana y que constituyen el objeto de estudio de la comprensión hermenéutica; hechos no manipulables empíricamente –como en los positivistas–, sino derivados del corpus filológico, alegórico y del contexto histórico, social y cultural en donde surgen.

En general, la filosofía humanista, y en particular la comprensión hermenéutica, han respondido a la necesidad trascendente de hacer prevalecer la comprensión humana sobre la objetivación natural. Necesidad que se acrecentó a partir del siglo XIX por el predominio positivista, convirtiéndose en una necesidad social de comprender con lecturas críticas o develadoras lo interno, lo oculto, lo confuso o lo denegado por la razón instrumental. Por ello, los hermeneutas que se alzaron contra ese predominio insensible dijeron en voz de Droysen (1858) lo siguiente:

> "...el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social, esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo".

La realidad subjetiva, metafísica y psicológica del hombre sigue ahí, a pesar de su negación por las ciencias naturales. Por ello, los procesos hermenéuticos de conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos –libros– y contextos –historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, etc.– del ser humano, emergieron con gran resolución y sin importarles la exigencia positivista –cuantitativa de rigor científico, desde Droysen hasta nuestros días.

Así, lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica, ha sido su compromiso de conducir

mensajes de un texto a un lector, como lo hizo Hermes; de comunicar un mensaje de un sujeto a otro, como lo hace el maestro o el padre de familia a sus pupilos; de traducir y volver inteligible un mensaje de un interlocutor a otro, como el intérprete de otra lengua y, finalmente, de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, sustrayéndolos del positivismo y permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana.

Ya se ha mencionado antes que el objeto de estudio de la experiencia hermenéutica es la comprensión del otro a través del lenguaje. A esto se refiere Gadamer cuando dice que la experiencia de sentido se lleva a cabo mediante un proceso completamente lingüístico; no en vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominarla pertenecen tradicionalmente al ámbito de la gramática y de la retórica proveniente del humanismo. El lenguaje es el medio en que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa (Gadamer, 1993).

Cuando en este trabajo se hace alusión al ejercicio hermenéutico, lo pretendido es, tal como Hermes, hacer la interpretación, la comprensión y la descripción de la situación actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular de las instituciones educativas del departamento, para así proponer situaciones que conlleven a fortalecer este proceso.

Asimismo, la investigación fue iluminada con el enfoque etnográfico, entendiendo por enfoque aquella perspectiva investigativa orientada por intereses teóricos, epistemológicos y metodológicos, para conocer la realidad en toda su complejidad. Este enfoque se apoya en la descripción y análisis de la situación, sin reñir con la aplicación de otros instrumentos y técnicas de colección. La meta principal del enfoque etnográfico consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, las intenciones y las expectativas que los actores

otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea.

En este ejercicio se intentó describir unas prácticas educativas en profundidad y en su ambiente natural; comprenderlas desde el punto de vista de sus necesidades; cómo interpretar y propiciar algunos cambios en torno a las problemáticas abordadas, teniendo como base algunos principios, entre los que destacan:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Orientar el conocimiento.
- Implicar a docentes a partir de la autorreflexión.

Se justifica este enfoque al tener en cuenta que la etnografía trabaja en niveles micro, en ambientes como el hogar, la escuela, la sala de espera de un hospital, etc. (Briones, 1996); de igual manera le da especial importancia a las explicaciones dadas por las personas, a las prácticas explicativas, e incluye procesos como la descripción, la crítica y la idealización de situaciones específicas.

Es de anotar que todo el proceso estuvo mediado por la modalidad de la investigación documental, en consideración a que se acudió a hacer una revisión bibliográfica acuciosa y el análisis de otros documentos como proyectos educativos institucionales, textos escolares, entre otros.

RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el desarrollo de este trabajo se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas para la recolección de la información:

La observación directa; que se asumió como un proceso de mirar con atención el fenómeno objeto de estudio, o sea concentrar toda la atención en la problemática planteada, en relación con la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en

el departamento del Atlántico en los municipios no certificados. La observación exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la situación abordada. El observador fija su atención en una finalidad de la que tiene clara conciencia, la cual le proporciona la justa postura frente al objeto de la observación. En este caso el proceso de observación contó con un plan y algunas directrices determinadas en relación con lo que se quería o esperaba observar.

La observación en esta investigación asumió un carácter selectivo que conllevó al análisis y la síntesis, o sea, descomponer o identificar las partes del todo en estudio y reunificarlas para reconstruir ese todo. Se buscó por todos los medios que en este trabajo la observación fuese sistemática, objetiva y poseedora de los mecanismos de control que impidieran caer en errores propios de la subjetividad, de la ambigüedad y de la confusión.

Entrevistas; asumidas como el acto de hacer preguntas a alguien con el propósito de obtener un tipo de información específica (Cerda, 1995). Con esta técnica se deseaba conseguir toda aquella información no alcanzada con la observación, porque a través de ella se pudo penetrar en el mundo interior de los grupos de estudio, conocer sus sentimientos y sus ideas. Las funciones básicas cumplidas por la entrevista en esta investigación fueron: –Obtener información de individuos y grupos. –Facilitar información. –Influir sobre ciertos aspectos de la conducta de los grupos intervenidos.

El tipo de entrevista utilizado fue la no estructurada focalizada, basada en preguntas abiertas, flexible en sus procedimientos y en general sin una estandarización formal. Lo de focalizada se asocia con el hecho de concentrar en un solo punto un conjunto de objetos, conceptos y cuestiones referentes a la temática (Ver esquema 1).

Encuesta; recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la investigación, mediante el uso de entrevistas personales

y otros instrumentos para obtener datos, y se ocupa de grupos de personas numerosas y dispersas, utilizándose cuando la información requerida no puede obtenerse sino a través de la consulta masiva. El tipo de encuesta que se empleó en este trabajo es el cerrado o restringido, ya que esta modalidad incita a responder en forma breve y específica (Ver esquema 2).

La recopilación documental y bibliográfica; es el acto de reunir un conjunto de datos e información a través de testimonios escritos con el propósito de darle unidad, ordenarlos y clasificarlos. Estos procedimientos se utilizaron para obtener datos e información a través de los libros, artículos relacionados con las temáticas objetos de estudio y, en el caso específico, a las historias locales de los pueblos afroatlanticenses, textos sobre multiculturalismo, currículo, pedagogía, educación, los Proyectos Educativos Institucionales, los textos escolares, entre otros.

Ficha bibliográfica; tarjeta utilizada para reunir y reportar sintéticamente datos e información sobre el material obtenido en los libros y documentos; fue de gran utilidad al tener en cuenta la modalidad documental de la investigación.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo a través de las siguientes fases: –Revisión bibliográfica. –Elaboración del proyecto. -Recolección de la información: realización de entrevistas, aplicación de encuesta, observaciones directas, trabajo de campo, revisión de literatura sobre el asunto, registro fotográfico. –Pruebas de confiabilidad: triangulación: confrontación de la información obtenida con los diferentes instrumentos y con la literatura revisada. –Trabajo de gabinete. -Elaboración del informe final.

DELIMITACIÓN

Este trabajo se realizó en los 21 municipios del departamento del Atlántico, cuyos recursos provenientes del Sistema de Participación

General están bajo la custodia y administración de la Gobernación. La situación citada responde a la cuestión de entrar en relación con una sola entidad encargada de administrar la educación en esos entes territoriales, ya que los municipios con autonomía administrativa -Distrito de Barranquilla y Soledad-, también lo son para la organización de los establecimientos educativos en su jurisdicción, como lo señala la Ley 715 de 2001 Capítulo III.

La investigación se llevó a cabo en atención al requerimiento de impulsar y concretar la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde las particularidades afroatlanticenses, en los diferentes establecimientos de educación básica y media del departamento del Atlántico. Se ejecutó desde febrero de 2010 hasta diciembre de 2011. En relación con la delimitación temática, la cuestión central es la elaboración de una propuesta curricular con unos ejes transversales, que dé cuenta de la idiosincrasia de estos pueblos, contribuya con los procesos identitarios y muestre la participación de los afrodescendientes en la vida económica, política y cultural del departamento, y se les reconozca en igualdad de condiciones.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En el abordaje de una investigación cualitativa como la desarrollada en el presente trabajo, resultó de capital importancia concebir el diseño de la misma y dentro de este determinar el universo o la población objeto de estudio y la muestra a tomar de esa población. En la mayoría de las situaciones de investigación no es posible estudiar todos los elementos o sujetos a los cuales se refiere el problema, sino que se trabaja con un grupo de ellos para luego generalizar los resultados a la totalidad, en un proceso conocido como inferencia estadística. Para poder hacer esta inferencia es necesario que la cantidad de sujetos y la forma como son seleccionados sean adecuadas.

Entonces, dos aspectos de interés por definir son los de población y muestra. Población o universo es cualquier colección finita o infinita de elementos o sujetos con características comunes, de los cuales se pretende indagar y reconocer esas características o una de ellas. Se puede decir que la muestra en una investigación científica es una porción o ejemplar de un producto que sirve para conocerlo, y se parte del supuesto de que esta muestra es lo suficientemente representativa de un producto como para caracterizarlo e identificar sus propiedades. De esta manera, para conocer perfectamente este producto no se requiere que este se encuentre presente en su totalidad (Cerda, 1995).

Es bien sabido que cuando se trata de establecer el tamaño óptimo de la muestra, siempre existe la incertidumbre de si esta es o no verdaderamente representativa, por lo que es necesario preguntarse: ¿Qué es una muestra representativa? ¿Qué es lo que hace realmente representativa a la muestra? A este respecto existe diversidad de criterios, por lo que es mejor partir de la definición del Diccionario de la Real Academia, que dice: Representar: v. a. Ser imagen de una cosa, reproducir, expresar, imagen, figura… Representativo: v. a. Adj. Dícese de lo que sirve para representar otra cosa.

Para la toma de la muestra en una investigación cualitativa, lo más destacado es la postura de los expertos en el tema investigado, ya que no hay un solo parámetro para indicar cuál porcentaje de la población es representativo; se trata de procedimientos con los que unas personas especialistas en el tema deciden sobre la base de la experiencia y el conocimiento la representatividad de la muestra.

Se observa que si representar no es más que expresar, reproducir una cosa, o ser su imagen, y que representativo es lo que sirve para representar otra cosa, por lo tanto, representatividad es la cualidad de lo representativo, de donde si algo está bien representado, se puede

decir entonces que ese algo tiene representatividad acerca de la otra cosa que representa. Por tal razón, al seleccionar la muestra, sabiendo que esta constituye un subconjunto de la población o universo, se abriga la precaución de que la misma tuviese las mismas propiedades de la población y obedeciera a determinados argumentos, para poder afirmar enfáticamente que la muestra es representativa.

Una vez extraída la muestra con calidad de representación, o lo que es lo mismo, con representatividad, entonces se pudo inferir toda una serie de importantes conclusiones acerca de la población –estadística inductiva o inferencia estadística– y describir características observadas en la muestra –estadísticas descriptivas–, que permitieron hacer inferencias con relación al universo. Definidas las características de los sujetos del estudio y calculado el número mínimo necesario, solo quedó determinar la manera cómo los mismos serían seleccionados de la población a la que pertenecen, es decir, realizar el muestreo propiamente dicho.

Se conoce como muestreo el proceso de obtención de la muestra. Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico o aleatorio y el no probabilístico. Se habla de un muestreo probabilístico, cuando los integrantes de la muestra se escogen al azar y, por tanto, puede calcularse con antelación la probabilidad de obtener cada una de las muestras que pueden formarse de esa población, o la probabilidad que tiene cada elemento de la población de ser incluido en la muestra. En el muestreo aleatorio todos los sujetos tienen la misma probabilidad de entrar a formar parte del estudio.

En esta investigación el número de instituciones educativas departamentales que conformaron el universo son: 114 establecimientos educativos y 27 institutos de educación media técnica, para un total de 141 instituciones educativas ubicadas en los municipios regentados desde la Gobernación del departamento del Atlántico. Constituyen

una población finita, homogénea y dispersa. La muestra es aproximadamente del 20 % del total de estas instituciones educativas, que equivale a 29 colegios seleccionados aleatoriamente.

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

En el intento de hacer una lectura de la situación actual del desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del departamento del Atlántico, así como el reconocimiento de los semblantes de la memoria colectiva de los afroatlanticenses que aporten a los ejes curriculares que se buscaba elaborar, fue necesario el abordaje de un trabajo de campo para tener contacto con el ambiente y la población estudiada; tal lectura es entendida como el reconocimiento de la interacción amplia entre el mundo físico, el mundo social y el mundo simbólico, en un proceso dialéctico por excelencia de las poblaciones en edad de escolaridad y de los colectivos humanos en general de las localidades objeto de esta disertación.

El mundo físico, habitado por las condiciones materiales de la vida en el departamento del Atlántico, como son las viviendas con estructuras sencillas y en algunos casos de madera a orilla de fuentes de agua; varias poblaciones de difícil acceso por estar en medio de serranías, lugares pantanosos, lagunas, matorrales, que aún a pesar del avance tecnológico actual ofrecen dificultad para el transporte; el predominio de una economía asentada en el sector primario, en donde se referencian el cultivo, la cría de ganado, la pesca artesanal; las prendas de vestir conformadas por atuendos sencillos; los instrumentos musicales, como el tambor alegre, el llamador, la tambora, las maracas, la caña de millo; la forma de preparar los alimentos; las religiosidades y cosmovisiones, entre otros.

El mundo social, habitado por las transformaciones y producciones humanas, incluye las costumbres, las tradiciones y las idiosincrasias

de estos pueblos. Aquí se destacan manifestaciones culturales como el Son de Negros, los bailes cantaos, bailes de pajaritos, las fiestas patronales de cada localidad.

El mundo simbólico, expresado en el lenguaje, el cual presenta muchos vocablos con origen en lenguas africanas, la religiosidad, las cosmovisiones, constituyéndose de esta forma los procesos culturales.

Como ya se dijo, la investigación realizada es de tipo cualitativo y con ella se escudriñaron formas de vida de las personas de estas comunidades, procesos educativos y formativos, asuntos identitarios, aspectos relacionados con la espiritualidad, lo intangible de las personas, en donde prima la subjetividad tanto de los investigados como del investigador. De este ejercicio no se pueden establecer leyes universales, ni principios generales, sino particularidades de los entes intervenidos, en el aspecto educativo y formativo. Todo esto en consideración a lo que expresa Pinto (1995), referente a que los imaginarios sociales son aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social.

Desde el paradigma histórico-hermenéutico que sirvió de sustento a esta investigación, se buscó acercarse a la situación para identificar las prácticas educativas en el departamento del Atlántico, con relación al desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, develar su situación actual, comprender lo que ocurre en torno a esas prácticas educativas, logrando interpretar la realidad, para así elaborar una propuesta curricular basada en la multiculturalidad, en donde se reconozca el aporte de los diferentes grupos que conforman las poblaciones atlanticenses, específicamente el aporte afro, y que esto conlleve a establecer relaciones fraternas, de convivencia, de aceptación de las diferencias de las personas presentes en el aula.

Todo lo anterior se complementa con la intervención del enfoque etnográfico, que favoreció el reconocimiento del contexto en su complejidad, con la realización de descripciones de las situaciones observadas, para así comprender e interpretar el escenario en su ambiente natural y poder plantear algunos cambios en torno a la situación generada; el aporte de la modalidad de investigación documental se determina en el análisis de los proyectos educativos institucionales de 29 instituciones educativas –muestra seleccionada aleatoriamente–; además, la revisión de textos escolares, especialmente del área de ciencias sociales, para detectar la presencia o ausencia de temáticas relacionadas con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, o con la participación y el aporte de la población afro en la economía, la política, lo social, lo cultural, lo religioso, entre otros campos.

Fruto de la observación directa, asumida como el proceso de centrar la atención en situaciones específicas, apartándolas de las de otras índoles que no son el motivo del estudio, se percibió con esmero en distintas instituciones, en las prácticas educativas y formativas en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; también se centró la atención en el comportamiento social de la población en general, en concordancia con la identidad cultural, étnica y racial, que guarda estrecha relación con la temática planteada.

Al respecto se pueden hacer las siguientes anotaciones: en las visitas realizadas a varios municipios y corregimientos del departamento el Atlántico –Luruaco, Repelón, Santa Lucía, Suan, Campo de la Cruz, Puerto Colombia, Malambo, Santo Tomás, Sabanalarga, Juan de Acosta, Ciempesos, la Puntica, Palmar de Candelaria, Las Tablas, San José de Saco, Bohórquez–, se hicieron observaciones en distintos lugares de las localidades, dirigidas a detallar los marcadores raciales de sus habitantes, las costumbres, el léxico empleado en la cotidianidad, las actividades productivas y el estilo de la vestimenta, dando como resultado:

- Que en las localidades ubicadas al sur y al suroccidente de esta unidad territorial hay predominio a simple vista de personas con marcado racial afro, manifestado en la alta cantidad de melanina en la piel de los pobladores; contextura del cabello encrespado –ulótricos–, en grano de pimienta, con rizos de menos de un centímetro, formando pequeños mechones separados unos de otros por espacios vacíos, de colores castaño oscuro y negro; formas de las cabezas muy variadas, desde las dolicocéfalas, mesocéfalas y braquicéfalas; nariz platirrina con fosas nasales amplias; prognatismo acusado; labios carnudos; pilosidad facial moderada y contextura fuerte.
- Al observar en los habitantes las costumbres, tradiciones y cosmovisiones, se encuentran en el léxico cotidiano muchos vocablos con origen en lenguas africanas, como son:

- **Abombarse:** Empezar a corromperse el agua, otros líquidos o comida.
- **Banana:** Voz del Congo. Se refiere al plátano.
- **Bembé:** Ritual de origen africano, caracterizado por toques de tambores.
- **Bemba:** Labio grueso, particularmente en los negros.
- **Bobo:** Una persona bruta. Viene del Kikongo "Abubu", que significa ignorante.
- **Bololó:** Alboroto, tumulto, escándalo.
- **Bombo:** Afamarse, dársela –de los Kuba de Kongo, para quienes Mbombo es Dios, por lo cual darse bombo es darse propiedades de un Dios–.
- **Cachimba:** Olor que expele el tabaco después de ser fumado.
- **Cachimbo:** Pipa de fumar.
- **Carimañola:** Alimento preparado de masa de yuca y relleno con guisos.

- **Casimba:** Un hoyo que se hace para sacar agua –viene de la palabra Kongo Simba/Simbi, que tiene que ver con el agua y se usa en los pueblos bantúes–.
- **Coroto:** Objetos insignificantes.
- **Chato:** Persona con la nariz pequeña y ancha.
- **Chévere:** Estupendo, buenísimo, excelente.
- **Guarapo:** Jugo de la caña dulce exprimida, que por vaporización produce el azúcar.
- **Guateque:** Fiesta campesina en la que se canta y se baila.
- **Manduco:** Elemento de madera, cilíndrico, con el que se golpea la ropa al lavarla.
- **Marimba:** Es uno de los instrumentos más extendidos del continente africano.
- **Mogolla:** Mezcla confusa de ideas, elementos, etc.
- **Mondongo:** Intestinos y panza de las reses.
- **Ñame:** Raíz tuberculosa comestible.
- **Ñinga:** Algo muy chiquito, un pedacito.
- **Revolú:** Desorden, algarabía, bulla.
- **Sambumbia:** Sopa con muchos ingredientes o cosas mezcladas.
- **Sió:** Voz que se usa para ahuyentar a las gallinas.
- **Taita:** Padre; se aplicó en el pasado a los negros ancianos.
- **Toto:** Palabra común para la vagina –tiene su origen en la tribu Ga, de Ghana, donde todavía se usa, se escribe y se pronuncia igual–.
- **Unju-mm hmm-:** Interjección que aprueba o desaprueba, con esto se expresan varias cosas.
- **Zaperoco:** Un Reguero.

A pesar de que la mayor parte de la población desconoce las gestas cimarronas, los palenques establecidos en esta región y la falta de apropiación del reconocimiento de su identidad afroatlanticense bien marcada, se observa en sus prácticas culturales, particulares aspectos que los distinguen como grupo étnico diferenciado, con sus rasgos propios de identidad etnohistórica, modos y prácticas tradicionales de producción y ritmos musicales ancestrales.

Las actividades productivas tradicionales de la población afro en el Atlántico son: la minería en la explotación de la piedra caliza; la pesca realizada en el río Magdalena, en el embalse del Guájaro, en el Canal del Dique y en la laguna de Luruaco; la caza de animales pequeños, como chigüiros, conejos, venados, nutrias, hicoteas y babillas; la recolección y la siembra de productos de pan coger –tomate, millo, maíz, sorgo, frutales– en pequeñas parcelas.

En los ritmos musicales hacen su presencia el tambor, las maracas, la marimba, la caña de millo y otros instrumentos de percusión. La música fue un arma eficaz para sobrevivir a la tragedia de la esclavización, la trata de personas, el racismo, la segregación y los prejuicios culturales; la música fue un elemento de catarsis, de unidad, de identidad y de resistencia.

Muchas de las prácticas religiosas y espirituales africanas perviven y se han transformado después de la trata de personas hacia América; de esas pervivencias se pueden citar, en Brasil, el Candomblé; en Cuba, la Santería; en Haití, el Vudú, y en Colombia, la magia, la brujería, la hechicería y otros ritos. A partir de que las personas negras traídas desde África pertenecían a diferentes tribus –Yoruba, Arara, Carabalí, Congos, Minas, Bantúes, Obes, Yolofos, Mandingas, Biáfaras, Zapes, Branes–, y por tanto manejaban diferentes cosmovisiones, según Zapata Olivella, tenían características comunes de las cuales sobresalen:

a. Las religiones africanas son esencialmente vitalistas. El individuo nace y supervive gracias a un pacto irrecusable con sus ancestros, por el cual se compromete a conservar y enriquecer la vida.
b. Las religiones africanas son esencialistas. El individuo, con su familia, a la cual está adscrito como miembro indisoluble, debe regirse por la experiencia milenaria. Son los miembros más viejos, los padres, los antecesores directos, los depositarios de esta experiencia legada en primera instancia por los héroes semi divinizados.
c. Las religiones africanas son panteístas; conciben al individuo como eslabón de una cadena y no como un simple ombligo del mundo, vinculado a los demás seres vivientes: hombres, animales y vegetales; a las cosas que le sirven: tierra, aire, fuego, estrellas. Y, como ya se ha dicho, a los muertos.
d. Las religiones africanas imponen sociedades jerárquicas: la dependencia del individuo y el individuo a sus ancestros, dioses, jefes y mayores"(Zapata Olivella, 1989).

Del mismo modo, en todas las religiones africanas se encuentran tres momentos que tienen mayor preponderancia: nacimiento, iniciación y muerte. Por esta razón, es frecuente encontrar en la población afroatlanticense expresiones que, a diferencia del cristianismo, resaltan estos acontecimientos, puesto que adquieren otros significados.

En Colombia existe más bien un sincretismo entre lo indígena, lo cristiano y lo africano. Al respecto, Nina de Friedemann expresa:

> El cuentero y el decimero, los rezanderos y las cantadoras, los curanderos y hechiceros en Chocó, y en general en el litoral Pacífico, han llegado hasta nuestros días con la huellas del grito africano, relator de cosmovisiones, de historia y de genealogías, de sabidurías sagradas y profanas. Y afortunadamente

> en muchos lugares de Colombia, especialmente rurales, tales personajes mantienen halos similares a los de otros en culturas afroamericanas en donde la palabra es además escalera para trepar al mundo de las divinidades". (Friedemann, 1995)

Estas expresiones se hacen aún más evidentes en las expresiones mortuorias –*Chigualos*–, en las prácticas de brujería, hechicería y magia, en los pedidos a los santos católicos y especialmente en la música. Otra expresión común de la presencia africana en las poblaciones afroatlanticenses es que los dioses son terrenales, es decir, no son ni totalmente buenos ni totalmente malos, y ello se traduce en que no existe una verdad única a la manera del cristianismo. Es, por tanto, una cosmovisión que se contrapone con el orden establecido.

Una interpretación acertada, porque, además, sus prácticas religiosas no se quedan solamente en lo ritual, sino es una cosmovisión que comprende y que tiene sus bases en lo cotidiano y en el territorio.

Las prácticas sagradas articuladas sobre el diálogo con los antepasados se trasmiten y actualizan mediante expresiones corporales como la palabra cantada, dicha o recitada, el cuerpo gestual y danzante, además del despliegue iconográfico compuesto por máscaras, esculturas, instrumentos musicales, pinturas faciales y escarificaciones. Ellas tienen una función doble: realizar la pedagogía y la actualización de la memoria histórico-cultural, en el ámbito sagrado de los ritos y ceremonias.

La vestimenta en las personas jóvenes se ubica en la moda actual postmoderna, con presencia de jeans, camisas y blusas muy frescas. En las mujeres mayores se observan faldas amplias, a media pierna, con arandelas en el redondel, elaboradas en telas de algodón con estampados; blusas sueltas desde el busto hasta el talle, semirrecogidas en el escote, en algunos casos con arandelas, elaboradas con telas de

algodón, siendo muy recurrente ver blusas estampadas con lunares pequeños. En cuanto a los hombres mayores, dedicados a actividades del sector económico primario, sus prendas de vestir son pantalones de dril, jeans o telas suaves; camisas frescas, con mangas cortas. El calzado en las personas mayores está generalmente conformado por sandalias y abarcas.

Siguiendo ahora con el cometido de reconocer en su complejidad la situación objeto de estudio de este trabajo, se realizaron entrevistas a personas claves, dentro de las que se encuentran docentes, directivos docentes, responsable de oficina de asuntos étnicos en el departamento, supervisor educativo, jefe de oficina de calidad educativa departamental. Se señalan algunas de sus respuestas y comentarios sobre la CEA en este ente territorial.

Al ser interrogados sobre cuál es la situación de los grupos étnicos en el departamento, coinciden en afirmar que la situación es mala, precaria, y que no mejora por falta de voluntad política. Desde la oficina de asuntos étnicos se dijo que se está haciendo lo posible para aportar a la organización y al desarrollo de las comunidades étnicas, pero el avance es poco. Los afros no han podido ponerse de acuerdo para elegir los representantes que conformarán la comisión pedagógica y los mocaná están en igual circunstancia.

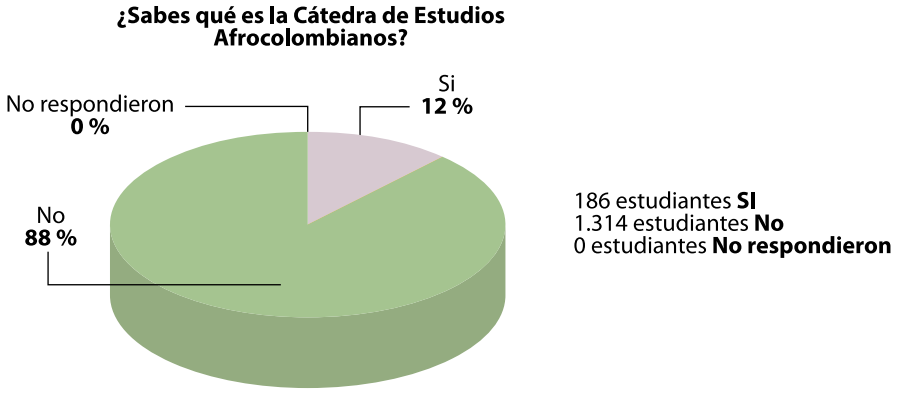
Sobre cómo están organizadas las comunidades afro en el departamento del Atlántico, afirma la directora de asuntos étnicos, que en algunos municipios hay grupos organizados, como en Luruaco, donde hay dos, en Repelón uno, en Galapa uno, en Candelaria uno, en Campo de la Cruz dos, uno en Saco, y otros que en el momento no recordó.

Continuando con el razonamiento de los datos recolectados y en atención a la dispersión y a la magnitud de la población estudiada,

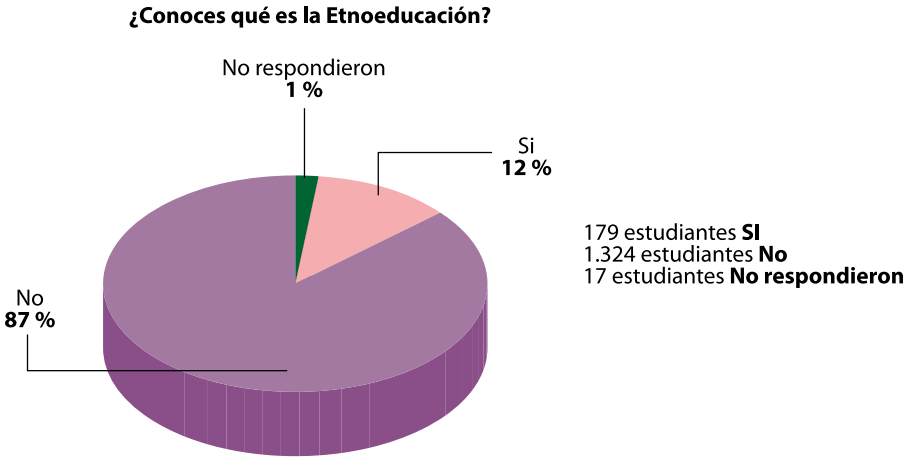
en el análisis de los procesos de implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento de Atlántico, se utilizó la técnica de la encuesta para la obtención de información que diera una mayor veracidad a la interpretación de la realidad examinada. Es así como se encuestó a estudiantes, profesores y directivos docentes en 29 instituciones educativas atlanticenses.

A renglón seguido se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los diferentes grupos en las poblaciones visitadas.

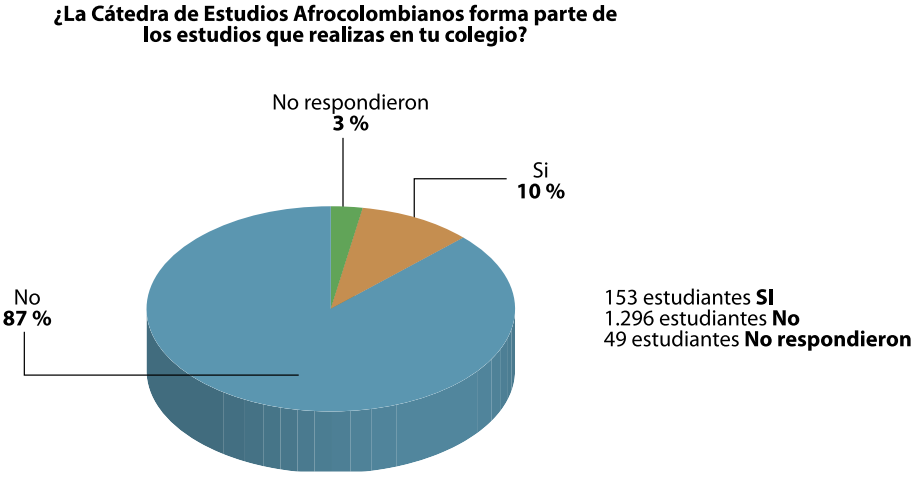
En las 29 instituciones educativas tomadas como muestra se encuestó a 1.500 estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, y estas fueron sus respuestas.



El resultado de esta pregunta señala un alto porcentaje de estudiantes sin claridad sobre la Cátedra, lo cual muestra que las instituciones no se han apropiado de ella y por ende, no han asumido la implementación de una educación multicultural, en donde el reconocimiento y aporte de la población afro sea identificado en igualdad de condiciones con el resto de la población.

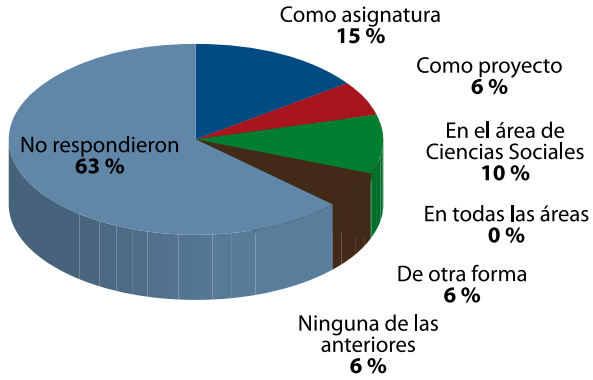


La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación Afro guardan estrecha relación en el aporte a la eliminación del racismo social, los estereotipos y la discriminación. Al interrogar a los estudiantes sobre qué es la Etnoeducación, las respuestas apuntan hacia un desconocimiento de este proceso en un alto porcentaje. En la medida en que un pueblo conozca sus orígenes, su ancestralidad, su historia, entenderá su presente y podrá proyectarse al futuro orgulloso de lo que es y dispuesto a defender y proteger su idiosincrasia.



Al observar los resultados, en donde el porcentaje que señala que la Cátedra no forma parte de los estudios impartidos en colegios sobrepasa el cincuenta por ciento, pero un porcentaje bajo señala que sí, esto hace pensar que se han dado mínimos avances, pocos estudiantes los reconocen en su quehacer escolar, se requiere impulsar su implementación, para así contribuir con el fortalecimiento de los procesos identitarios.

Si la respuesta a la pregunta tres (3) es Sí, señala la forma como se desarrollo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tu colegio

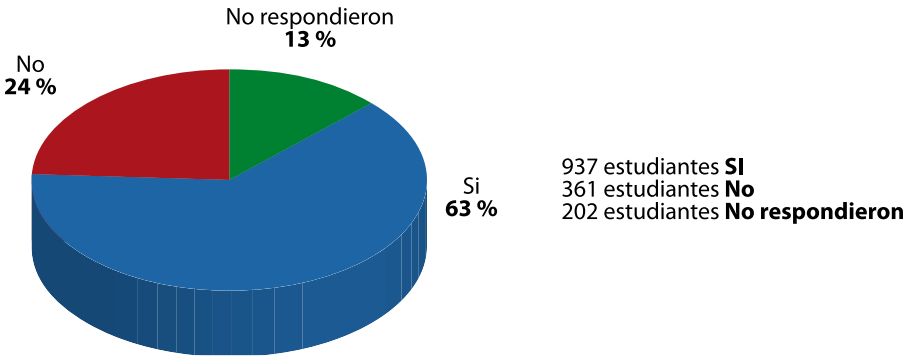


23 estudiantes **Como asignatura**
9 estudiantes **Como proyecto**
15 estudiantes **En el área de Ciencias Sociales**
0 estudiantes **En todas las áreas**
10 estudiantes **De otra forma**
3 estudiantes **Charlas**
7 estudiantes **Actos Cívicos**
0 estudiantes **Ninguna de las anteriores**
96 estudiantes **No respondieron**

De los 153 chicos y chicas con respuesta afirmativa acerca de que la Cátedra forma parte de los estudios realizados en el colegio, las opciones sobre la manera como se desarrollan las respuestas son variadas, dándose un predominio de un 15 % en que se realiza como asignatura; la segunda opción es en el área de Ciencias Sociales, con un porcentaje del 10 %, seguida por la elección de otra forma, con un 6 % consistente en charlas y en actos cívicos; la manera de proyecto

también alcanzó un porcentaje del 6 %. 96 estudiantes no respondieron, lo que equivale al 63 %. A pesar de que responden que sí se desarrolla, al momento de especificar la forma, un alto porcentaje no da claridad sobre ella, lo que permite argüir que no hay una correspondencia para afirmar que sí se lleva a cabo.

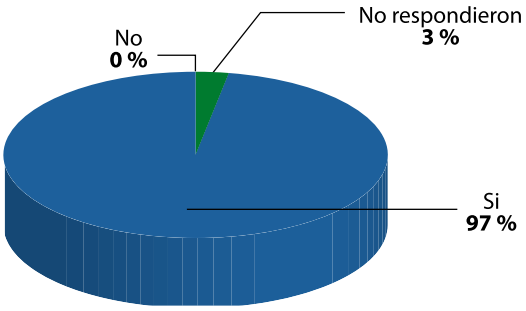
¿Considera que es importante la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios?



Al respecto se encuentra un porcentaje de 63 % respondiendo por el "sí", 24 % por el "no", y un 13 % "no respondieron". Se requiere de procesos dinámicos que pongan en marcha la Cátedra y coloquen en contacto a los estudiantes con nuevas lecturas de la realidad, desde la cotidianidad, desde la identidad, desde el reconocimiento de lo que son.

De la encuesta a los docentes en las 29 instituciones educativas seleccionadas en la muestra, se encuestó a 120 docentes de todas las áreas de estudio, los cuales dieron las siguientes respuestas.

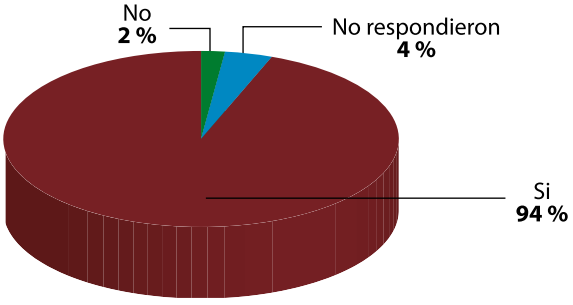
¿Sabe usted qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?



116 docentes **SI**
0 docentes **No**
4 docentes **No respondieron**

Los docentes respondieron en un porcentaje de 97%, que sí saben qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; un 3% de ellos "no respondieron", y un 0% corresponde a la respuesta de "no saben qué es la Cátedra". Surge la inquietud en cuanto a si es cierto que un alto porcentaje de los profesores sabe qué es la Cátedra. Y si la ley la establece con carácter obligatorio, ¿por qué no se implementa en las instituciones educativas del Departamento? ¿Qué factores inciden para que no se haya efectuado a cabalidad?

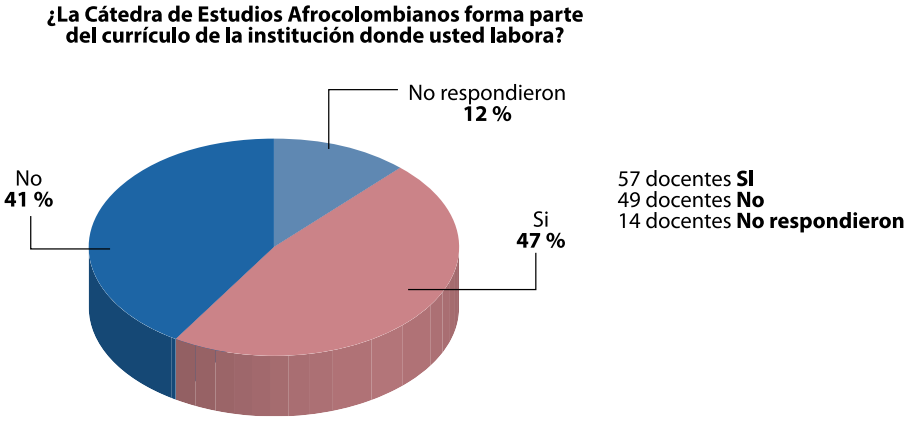
¿Conoce usted qué es la Etnoeducación?



113 docentes **SI**
2 docentes **No**
5 docentes **No respondieron**

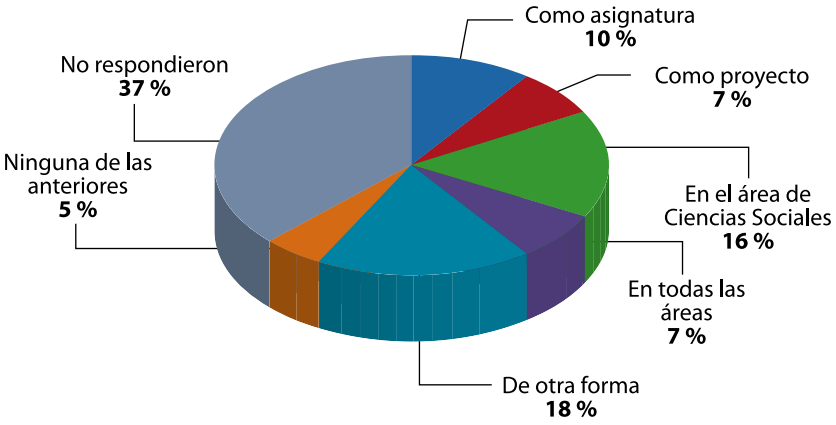
Al igual que con el conocimiento sobre la Cátedra, la Etnoeducación es reconocida por un 94 % de la población docente encuestada, un

2 % no sabe de ella y un 4 % no respondió. Esto prueba que se requiere de procesos directivos, gubernamentales y académicos para fortalecer las identidades de las localidades y así preservar las manifestaciones ancestrales que dan fe de un pasado glorioso de los habitantes de estos territorios.



Al respecto, el 47% dijo que "sí", el 41% señaló que "no" y el 12% no respondió. La respuesta con un alto porcentaje por el "sí", al ser triangulada con la información obtenida de la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, con las respuestas de los estudiantes, con datos obtenidos en entrevistas con directivos docentes, jefe de núcleo educativo, jefe de oficina de calidad de educación departamental, no guarda relación. La mayoría señala que se han presentado inconvenientes en la puesta en marcha de la implementación y desarrollo de la Cátedra, que son pocos los intentos por ejecutarla, y que sólo se quedan en buenas intenciones y en iniciativa de unos cuantos. Se están dando casos aislados, pero el porcentaje es bajo, por lo que es perentoria la realización de acciones que impulsen este proceso.

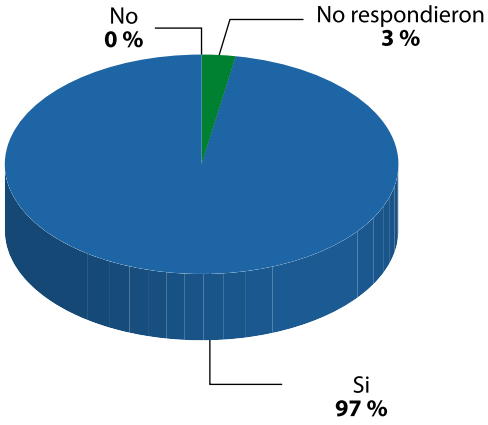
Si la respuesta de la pregunta tres (3) es Dí, señala la forma como se desarrolla la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución



6 docentes **Como asignatura**
4 docentes **Como proyecto**
9 docentes **En el área de Ciencias Sociales**
4 docentes **En todas las áreas**
10 docentes **De otra forma**
1 docente **Charla**
3 docentes **Actividades**
5 docentes **Activos Cívicos**
1 docente **Lectura**
3 docentes **En ninguna de las anteriores**
21 docentes **No marcaron ninguna**

Del grupo de profesores que expresaron en la respuesta anterior que la Cátedra sí se desarrolla en sus colegios, las elecciones sobre la manera cómo se lleva a cabo son variadas. 37 % no respondió, 18 % marcó "de otra forma" y anotaron: charlas, actividades, actos cívicos y lecturas; 16 % señaló que en el área de Ciencias Sociales, el 10 % como asignatura, el 7 % como proyecto, el 7 % en todas las áreas y el 5 % indicó ninguna de las anteriores.

¿Considera usted que es importante la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios?



116 docentes **Si**
0 docentes **No**
4 docentes **No respondieron**

Sobre este ítem, el 97 % considera que "sí", el 3 % "no respondió", y ningún docente manifestó que "no". De acuerdo con este resultado, se prevé que hay buena voluntad, deseo de concretar procesos multiculturales.

CAPÍTULO III

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Ejes curriculares transversales para implementación, desarrollo y fortalecimento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico

PRESENTACIÓN

La propuesta de estructura curricular para la implementación, el fortalecimiento y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del departamento del Atlántico, se orienta a generar procesos de reflexión, desde una perspectiva crítica sobre la naturaleza del currículo y sus relaciones con los pasos de modernización de la educación, la flexibilidad y los nuevos conceptos de formación en la educación; el desarrollo y la gestión del conocimiento, los procedimientos de innovación o la capacidad de aprender y su operacionalización en los diseños curriculares de la instituciones educativas del departamento del Atlántico.

En un principio, las propuestas educativas hacia los colectivos minoritarios eran para igualar a la población dentro de la cultura mayoritaria, con una pretensión de asimilación cultural. En esta posición se generaba también un discurso en torno a la desviación de los grupos en situación de desventaja, llegando incluso a manifestar que existen diferencias genéticas que se constituyen en señales indelebles de las capacidades relativas de los distintos grupos de seres humanos.

Es decir, se hace uso de hallazgos en la biología, la genética, la psicología y otras ciencias para diferenciar a los grupos y proyectar estas desigualdades a cuestiones de comportamientos, aptitudes y actitudes.

Las diferencias genéticas se conceptualizaron como determinantes de la jerarquía de clases y de grupos raciales, manifestando incluso la superioridad de unos frente a otros. Dentro de esta percepción, el determinismo biológico es utilizado para explicar las diferencias educativas a través de test de inteligencia y de la teoría de los límites (Sue y Padilla, 1986), lo que agudizó el racismo social y el etnocentrismo.

Al sustituir el modelo asimilacionista subyacente en el currículo escolar, por un modelo más pluralista, este tipo de educación trata de enseñar a todos y a todas a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio, se busca con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos un enriquecimiento de todo el estudiantado atlanticense para que aprenda aquello que le resulta más necesario acerca de las diversidades culturales; reconozca a los seres humanos como iguales, sin importar raza, credo religioso, cultura; puedan mostrar una mayor sensibilidad sobre los problemas a los que se tenga que enfrentar en una sociedad multiétnica como lo es el departamento del Atlántico y fortalezcan su identidad étnica. En este sentido, los y las estudiantes deben comprender la pluralidad de la sociedad.

Dada la complejidad que caracteriza el asunto curricular y que el desarrollo e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se encuentra en proceso de construcción, la presente propuesta no pretende agotar el tema en sus múltiples posibilidades en el marco educativo; lo pretendido es establecer de manera general pero firme fundamentos teóricos-conceptuales que despierten en los profesores su interés por el estudio de las relaciones enunciadas, identificando

las problemáticas y los retos que enfrenta la Cátedra en el contexto curricular. Además, abrir una discusión seria y comprometida que pueda irse reflejando en la sensibilidad experiencial y en el interés por avanzar en la modelización de proyectos curriculares innovadores por parte de quienes se asumen como actores educativos, por razones de su desempeño como docentes.

Las nuevas realidades y acontecimientos educativos han obligado a modificar la función del currículo, el cual se concibe hoy como la materialización del proyecto educativo y depende fundamentalmente de la concepción epistemológica, pedagógica y didáctica definida en el mismo. Se espera que este texto motive a los docentes a desarrollar las competencias necesarias para formular, diseñar o rediseñar, gestionar y evaluar una propuesta curricular que incluya la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, teniendo en cuenta la normatividad vigente, los retos y desafíos planteados por el contexto económico, político y social, así como los lineamientos nacionales y los criterios institucionales.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos aparece como una necesidad nacional, enmarcada en acontecimientos mundiales, en donde las luchas por la reivindicación de los derechos de los grupos marginados por situaciones raciales, étnicas, culturales, entre otras, se han abierto paso, llegando al consenso de que el reconocimiento de la diversidad puede coadyuvar a crear o desarrollar ambientes más tolerantes, respetuosos, justos y pacíficos. En Colombia, con la Constitución de 1991 se reconoce la naturaleza pluriétnica y multicultural de su población y la urgencia de proteger esa diversidad, para lo cual ha sido ineludible procurar a las minorías étnicas espacios y oportunidades para su pleno desarrollo.

En ese transcurso, un factor fundamental es eliminar la discriminación y los estereotipos de toda índole, especialmente en lo étnico, lo racial y lo cultural, así como reconocer las contribuciones que los distintos grupos han hecho a la construcción nacional. En tal sentido, un primer paso fue identificar las minorías étnicas en el país, legislándose para cada una de ellas, creando los mecanismos legales para cerrar la brecha entre las etnias, las culturas y las razas que cohabitan el territorio nacional.

Con relación a la población afrocolombiana, enmarcada en las minorías étnicas, se promulgó una serie de leyes y decretos, de los que emerge la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación. En pos de dinamizar la puesta en marcha de la implementación de estos dos mecanismos –que dicho sea de paso se ha tornado lenta–, el Estado, líderes y académicos han sufragado aportes significativos; pero teniendo en cuenta la magnitud de la problemática, la diversidad cultural dentro de la misma población afrocolombiana, las idiosincrasias de las regiones en donde se encuentran localizadas, se considera necesario que los trabajos realizados hasta el momento deban continuar siendo fortalecidos y visualizar las particularidades regionales y locales.

En la pesquisa realizada para hallar soportes teóricos, conceptuales y prácticos para esta investigación, concretamente en lo relacionado con la ejecución y el avance de la Cátedra, se encontró a nivel nacional el libro *Serie Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2001. Con él se adelantó en procesos teóricos, pedagógicos y temáticos de la CEA y se intentó una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano. Se constituye en el primer documento formal del Estado en este ámbito, con orientaciones generales.

De igual modo, el texto *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros* (Rojas, 2008), hace un análisis sobre el papel de la educación y la escuela en la reproducción de formas de discriminación e invisibilización de la población afrocolombiana, manifestando alternativas a esta situación. Asimismo, en 15 núcleos se entregan aspectos teórico-conceptuales para el desarrollo de la Cátedra, con sugerencias metodológicas que los docentes pueden optar en su quehacer.

También se han encontrado registros de experiencias en distintas instituciones nacionales, locales y regionales, que se ubican dentro de esfuerzos individuales e intentos en el progreso.

Al entrar a analizar detenidamente el desarrollo e implementación de la Cátedra y hacer un balance de los recursos pedagógicos conceptuales de que se dispone, se establece que aún hay mucha tela por cortar, especialmente en el departamento del Atlántico.

Teniendo en consideración que los elementos con los que cuentan los docentes en el Departamento son los mencionados, que se tornan de gran ayuda en los aspectos generales, pero que no dan cuenta de la peculiaridad de la población afroatlanticense, y que en las instituciones educativas las prácticas con relación a la Cátedra son escasas, como lo muestran los resultados del trabajo de campo, la investigación en su fase final se encamina a presentar una propuesta para contemplar aspectos básicos del currículo, con unos ejes temáticos transversales cooperantes, para que los docentes tengan elementos teóricos, conceptuales y bibliográficos en los cuales apoyarse para enfrentar el desafío de una educación pluriétnica y multicultural, referenciada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, tal como lo establece la normativa colombiana.

La propuesta tiene como objetivo general presentar a la comunidad educativa de los niveles de la básica y la media del departamento del Atlántico, referentes teóricos, conceptuales y prácticos en la contribución con la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas. Para el logro de esta gran meta se plantearon como objetivos específicos los siguientes: Indagar en la memoria colectiva de habitantes de municipios del Atlántico, y de docentes sobre la cosmovisión afro, para ser curricularizada en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; realizar con la comunidad educativa de instituciones atlanticenses, seminarios, talleres, conferencias, para la presentación de los ejes curriculares transversales sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; publicar folletos, artículos, separatas, para la divulgación de los resultados de la investigación; impactar el currículo en el departamento con aportes conceptuales, teóricos, legales y pedagógicos sobre dicha Cátedra.

FUNDAMENTOS

Dentro del desarrollo de la propuesta, es ineludible hacer claridad sobre la concepción de currículo que se va a abordar; por ello se anota la señalada por Magendzo (1996), quien manifiesta que el currículo, visto como proceso de planeación, innovador y educativo, inherente a la función social de cada región, es una construcción mental, social, cultural e histórica, que hace una selección que es intencional de conocimientos y cultural para ser desarrollada en instituciones educativas. El currículo puede organizarse o planificarse en torno a núcleos, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos e ideas, no solo centrado en asignaturas (Torres, 1996).

Teniendo en contemplación las macro-corrientes o paradigmas curriculares presentados en los elementos teóricos de apoyo, propiamente la propuesta se encuadra en la Teoría Curricular Crítica de

Henry Giroux, que tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt y señala al currículo como factor de cambio social desde la dialéctica, la emancipación y la transformación. En este paradigma el profesor no solo es conocedor y gestor del currículo, sino que también es producto y productor de ideologías. Para la implementación de la Cátedra se requiere de docentes con sensibilidad social, comprometidos con su profesión, con espíritu investigativo e innovador.

Otro aspecto a resaltar en este trabajo es el concepto de formación, el cual, en el ámbito pedagógico, es una expresión nueva (García Carrasco, 1985), cuyas raíces se encuentran en el término forma, que ingresó al castellano procedente del latín *forma*, con algunas modificaciones de tipo fonético principalmente. A partir de la noción de forma como acto, es posible un acercamiento a la formación como la acción que resulta de dar forma, es decir de formar. El Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española reporta para la voz formación: acción y efecto de formar.

En relación a la formación humana, Rousseau dice que el hombre se desarrolla, se forma, se humaniza, no por un moldeamiento exterior sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad.

El concepto de formación se presenta como principio unificador y se asume como proceso de humanización, misión y eje teórico de la pedagogía. Rafael Flórez (1974) expresa:

> … El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la Ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes

> y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces.

El concepto de formación como principio general de unificación de la pedagogía satisface, según Rafael Flórez (1974), tres condiciones:

1. La condición antropológica, en cuanto describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como intelección directriz para toda posible acción educadora. Para tener éxito en la dimensión transformadora del ser humano hay que partir del reconocimiento de sus verdaderas posibilidades.
2. La condición teleológica, que confiere sentido a toda reflexión sobre hombres y mujeres y sobre todo es esencial para la pedagogía, puesto que su misión, su razón de ser, es precisamente la razón como finalidad, como proyecto siempre presente y tensión esencial de cada acción educativa. La pedagogía no se propone solo entender un grupo particular de fenómenos, como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más totalizante, es el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades. En esto consiste la esencia de la existencia humana, en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta para la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos.
3. La condición metodológica, derivable directamente del principio fundador de la formación, no para generar desde su generalidad todos los conocimientos pedagógicos particulares habidos

> y por haber, sino más bien como matriz cuya fecundidad radica en esa virtud cuestionadora, que mantiene erguida la pregunta hermenéutica de si y cómo los enunciados y acciones pedagógicos particulares están abiertos, orientados y definidos por esa perspectiva del desarrollo de la racionalidad, ya sea iluminando esta finalidad a nivel investigativo conceptual en cada proyecto, o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza.

En este orden de ideas, Humberto Quiceno hace alusión al concepto de formación según Juan Jacobo Rousseau, en los siguientes términos:

> "Sólo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos puede tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto sólo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación la educación del hombre antes que ella se realice. Es por eso que "El Emilio" surge del pensar y experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda educación ilustrada". (Quiceno, 1995)

La conceptualización sobre formación desde la visión gadameriana en Colombia, ha sido objeto de estudio por Rafael Flórez en su obra *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Para Gadamer, "desde Protágoras hasta Sócrates la ambición de los maestros fue hablar no solo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político" (Gadamer, 1991). La formación, dice Gadamer (1993), pasó a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer término el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades

naturales del hombre. De igual manera, para Gadamer, "el concepto formación es el pensamiento más grande del siglo XVIII".

Hegel (1807) habla de formarse y de formación, precisamente cuando se acoge a la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo; concibe la formación como una relación de complementariedad entre la formación práctica y la formación teórica, en ascenso a la generalidad y al ser espiritual general. Pero en la cultura alemana, cuando se hace referencia a la palabra formación (*Bildung*), se trata de algo más elevado y más interior: el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética de la persona y que se derrama armoniosamente sobre su sensibilidad y carácter; es la construcción consciente de un individuo en perpetuo crecimiento, de alguien que se hace a sí mismo para alcanzar un nivel superior de la humanidad a través del conocimiento y de las artes, aspirando a una ejemplaridad viviente. Aquí formación no quiere decir solo cultura, esto es, desarrollo de capacidades y talentos, sino reconstruir al ser humano y a su ser en sí; es un proceso permanente de desarrollo del ser humano.

> La formación sola deviene del ejercicio de la imaginación creadora, de la capacidad problematizadora, del trabajo reflexivo y sistematizador, de la aventura que la búsqueda implica, del esfuerzo riguroso y sostenido, de la comunicación inter subjetiva y de la multiplicidad de diálogos que conlleva la noción de praxis. (Gutiérrez, 1977)

Abraham Magendzo K, (1999), apoyándose en la teoría habermasiana, en especial el criterio emancipador de las ciencias y la educación, construye un modelo curricular en educación para la democracia, que implica introducir cambios sustantivos en las concepciones y prácticas educativas de las instituciones escolares. La formación en las prácticas democráticas cotidianas en la vida escolar se constituye

en un componente de la actuación de los directivos, profesores y estudiantes de la institución escolar en general. Como campo cognoscitivo, la formación ciudadana democrática es objeto de problematización curricular transdisciplinar y transversal, con participación de colectivos académicos, con el fin de promover la formación del sujeto democrático comprometido con la transformación de la sociedad.

La conceptualización realizada sobre formación imprimirá a la propuesta un carácter primordial exigido a los actores del sistema educativo atlanticense, como es el de ser conscientes de procurar en los estudiantes, más allá de educación, una formación como personas con competencias ciudadanas, democráticas; cimentadas en la ética, la moral y la axiología. Una herramienta para alcanzar ese propósito es la cristalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con apropiación y con sensibilidad social.

En el seno de la propuesta, es preciso tocar lo relacionado con el acto pedagógico, considerado como un componente del saber pedagógico, que mantiene con el objeto y con el discurso interrelaciones eminentemente dialécticas. Tiene por componentes: el pedagogo, que lo diseña, con su trayectoria de autotransformaciones intelectuales que lo ha llevado a construir un saber propio en el campo cultural en el cual realiza su tarea; otro componente es la temática de estudios o la información; y, por último, el grupo de estudiantes que sufrirán las experiencias de autotransformaciones intelectuales.

Estos componentes establecen una interrelación: la del pedagogo con las temáticas de estudio, que se caracteriza por ser una autorrelación del saber –epistemológicamente–, de conocimiento e investigación, y no simplemente de preparación de clases para ser dictadas. No es un funcionario improvisado, ya que posee justamente una historia intelectual al interior de las temáticas, dominando la historia de su desarrollo crítico-conceptual. En tal contexto solo puede ser

pedagogo de un saber quién lo ha trabajado constructivamente y no quien únicamente ha memorizado una información para repetirla frente a un grupo de estudiantes.

La segunda relación que se establece es la del pedagogo con el estudiante, que podría definirse como la interacción que apunta, desde un diseño razonablemente concebido y planeado, a que se realice la autotransformación intelectual de los educandos, que modifiquen, reconfiguren sus estructuras de conciencia, con la correspondiente adopción y separación crítica del estadio del saber plasmado en la información que se trabaja.

La otra interrelación es la de cada estudiante con el conocimiento y principalmente con las fenomenologías y hechos que se hallan delimitadas en la información respectiva de que se dispone, ya sea de formas explicativas o descriptivas o ambas. Esas interrelaciones primarias, en cuanto a la iniciación del acto pedagógico, se encuentran objetivadas en las pruebas auscultativas de las manifestaciones externas de la conciencia que el pedagogo ha practicado antes de entrar a diseñar la estrategia adecuada.

Una aproximación general al problema de esta última interrelación afirmará que la aptitud y la actitud que asumen los estudiantes con respecto al saber, estarán influenciadas por el tejido sociocultural del cual procedan, la historia de sus autotransformaciones en ese medio, y la estimación, valor e importancia que en él le sean concebidos a dicho saber. Se dirá que sirve o que no es útil para vivir en esa sociedad, que no vale la pena ocuparse de él, sobre todo si tal sociedad es empírica, conservadora, en donde el trabajo intelectual se considera que no produce dividendos inmediatos.

Las aproximaciones cognoscitivas de los estudiantes al conocimiento estarán mediadas por las aproximaciones educativas sufridas con anterioridad en el mismo o en un campo de saber próximo y

relacionado. Ellos habrán sufrido autotransformaciones que facilitarán y permitirán el crecimiento intelectual o, por el contrario, sembrando o afirmando errores conceptuales y concepciones totalmente contrarias desde el punto de vista del saber que se trabajará, que se levantarán como obstáculos epistemológicos a la manera bachelardiana, que aminorarán el ritmo o retrasarán la transformación intelectual, introduciendo la necesidad de dilatar temporalmente la estrategia.

Es imprescindible afianzar el quehacer formativo en las instituciones educativas del departamento del Atlántico, con lo planteado por Gallego (1990), acerca de un acto pedagógico verdadero, en donde se encuentran y se aceptan como indispensables la crítica conceptual, la revisión de fundamentos, la disidencia ideológica, el pensamiento divergente; en fin, las posiciones alternativas en torno al conocimiento y su constitución histórica, y además, las diferentes interrelaciones con la naturaleza, con la sociedad y las opiniones de esta con respecto a la utilidad de dicho saber, proporcionan el ambiente adecuado para la ejecución de la CEA como lugar de formación integral, lo que se verá reflejado en una convivencia pacífica.

Realizar una propuesta que apunte al fortalecimiento de la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, requiere hacer claridad sobre el racismo, como un fenómeno especialmente complejo, con una diversidad tipológica y formas diversas de entenderlo. La esencia del racismo es la creencia de que hay una relación entre pertenencia a una categoría creada socialmente y la posesión de características específicas (Baker, Rex. 1981. Citado por Colino, 2009). El concepto racismo hace alusión a una ideología que funciona atribuyendo significados a ciertas características fenotípicas y/o genéticas, que crea un sistema de categorización y atribuye unas características adicionales a las personas encuadradas en esa categoría (Miles, 1989).

El término racismo tiene, en sentido estricto, un origen y un contenido bien definidos. Sin embargo, en los últimos decenios se han desprendido de su uso, múltiples acepciones que hacen su definición objeto de desacuerdo por la variedad de fenómenos a los que se aplica en la práctica. Varias concepciones de racismo se anotan a continuación:

Doctrinas o creencias en la superioridad racial; consideran que la raza determina la inteligencia, las características culturales y los atributos morales (Seymur Smith, 1992). Conjunto de creencias, ideologías y procesos sociales que discriminan a otro sobre la base de su supuesta pertenencia a un grupo racial (Jary y Jary, 1991).

Considerando su desarrollo histórico, el término surge a mediados del siglo XX, comúnmente asociado, de forma peyorativa, con las doctrinas y las praxis del régimen nacional-socialista alemán, relativas a la superioridad de una raza sobre las demás.

El término racismo –racism, racisme, rassismus, razzismo– se extiende desde el inglés y el francés hacia las otras lenguas europeas tras la Segunda Guerra Mundial. Su uso supone, por tanto, una condena a la ideología y la práctica racial de los nazis y coincide con el abandono del término raza en cualquier acepción asociada a la política o la historia (Conze, 1990).

Una de las primeras veces que el término se encuentra en círculos académicos, para referirse al dogma sobre la superioridad de unas razas sobre otras, es en la obra de la antropóloga R. Benedict, *Race and Racism* (1942). En los años siguientes, el término se irá asociando con otras experiencias, como la segregación racial en el sur de Estados Unidos o el régimen de Apartheid en Sudáfrica. A partir de los años sesenta, el término sufre, como ha señalado Miles (1989), un proceso de inflación conceptual.

En un sentido amplio, y utilizando el vocablo de un modo retroactivo y a veces confuso, se ha hablado de racismo, por analogía o extensión, en tiempos en que este no existía en ningún sentido estricto. Se oye hablar así de racismo de los griegos o de los romanos. Racismo es, por tanto, un concepto cargado de diversos significados que deben ser cuidadosamente discriminados.

La biología moderna y la genética han negado no solo la superioridad de unas razas sobre otras, sino la misma existencia de las razas en función de los genes. Esto ha llevado a hablar de un racismo sin razas o neo-racismo. Este racismo está dispuesto a conceder la inexistencia de las razas, a prescindir de la creencia en la superioridad de unas sobre otras, e implica una cierta novedad en el lenguaje, algo paradójica, utilizando argumentos y retórica aparentemente igualitaria y antirracista. Como ha señalado Balibar (1988), es difícil combatir, por dejar sin argumentos, al tradicional antirracismo universalista.

Tras analizar diferentes definiciones del racismo, cabe examinar cómo ha sido este explicado por las ciencias sociales. La explicación y el enfoque han dependido de la definición adoptada del fenómeno, y esta evolucionó a su vez a lo largo del siglo pasado. Antes que del racismo propiamente, las ciencias sociales modernas se ocuparon en un principio de estudiar las diferencias entre las razas y sus conflictos, atendiendo más, por tanto, a los comportamientos, prejuicios o situación de los grupos raciales. A veces, la sociología de las razas y del racismo, ante la observación de la desigualdad y la extensión del prejuicio, ha mostrado una posición o intención práctica, de integración, asimilación o superación de los conflictos raciales.

Un debate que ha recorrido la discusión científico-social del tema es el de la relevancia del término raza para la sociología. Normalmente los sociólogos modernos han utilizado el concepto de raza siendo conscientes de su carácter construido, cultural e histórico. La mayoría

de ellos ha dejado la discusión sobre la existencia de las razas a los biólogos y antropólogos físicos. En el siglo XIX, varias disciplinas sociales pre-modernas habían contribuido a la elaboración de la teoría de las razas y a la comprobación de su validez. La raza, como criterio de diferenciación y como factor explicativo del comportamiento humano y social, era una verdad extendida como científica en el siglo XIX. En el XX, gran parte de los esfuerzos de la antropología, la psicología o la sociología, han ido encaminados a refutar la validez de la raza como factor con valor explicativo de la historia o de la evolución social.

Algunos de los padres fundadores de la sociología moderna, como Tocqueville, Durkheim o Weber, rechazaron el valor explicativo de la raza y negaron validez a las doctrinas racistas comunes en su época. Weber (1999) señala además un vínculo entre comunidad y pertenencia racial, y resalta el carácter inventado de la raza: no hay raza sin conciencia de raza, y esta se basa siempre en una pertenencia comunitaria que puede llevar al miedo, al desprecio o a la segregación entre grupos definidos como raciales. Aunque Durkheim no trata directamente el problema, con su opinión sobre las causas del antisemitismo como fruto de la necesidad de encontrar un grupo sobre el cual descargar los males del funcionamiento social, o mecanismo del chivo expiatorio o *boucémissaire*, inaugura toda una tradición de enfoques que utilizarán este mecanismo en su explicación, como lo harán, por ejemplo, algunos escritos de Freud.

Una línea de estudios basada en el prejuicio racial, a partir de los años cuarenta, y tras la experiencia de la II Guerra Mundial, considera que hay una relación entre el prejuicio y algunos tipos individuales de personalidad. Son clásicos de este enfoque psicológico-social la obra de W. Allport sobre el prejuicio de 1954 (1987) o los estudios dirigidos por T. Adorno, *The Authoritarian Personality*, de 1950. Este último sostiene que las convicciones sociales, económicas o políticas de un individuo, forman una pauta global que es expresión

de tendencias profundas de la personalidad, formadas en la infancia. El racismo corresponde al tipo de personalidad autoritaria. Por eso este se puede explicar sin hacer referencia alguna a la realidad de las relaciones raciales. También ha habido, por otra parte, una tradición de interpretaciones psicoanalíticas del racismo como incapacidad del ego para manejar la diferencia o la presencia del otro (Kristeva, 1988).

En concordancia con el fortalecimiento de la propuesta, un concepto de emblemático valor es el de identidad, del que se puede decir que es la fuente de significado y experiencia para la persona (Castells, 1997). Este autor define identidad bajo un concepto social, como el proceso de construcción del significado con base en atributos culturales. Las identidades pueden originarse a partir de instituciones dominantes y se convierten en identidades solo cuando los actores sociales las hacen internas y construyen su significado alrededor de esta internalización.

La definición más aceptada de dicho concepto es la de Gregory Stone, quien afirma que la identidad establece el qué y el dónde se encuentra la persona en términos sociales. No es una palabra que sustituye al "ser". Cuando alguien tiene identidad, se le sitúa dentro de la sociedad mediante el reconocimiento de su participación dentro de las relaciones sociales; dicho reconocimiento es dado por los otros miembros de la sociedad (Yardley y Terry, 1987).

Torregrosa Peris (1983), señala que identidad es identificación desde otros, y que nuestra identidad es, con anterioridad nuestra, personal, una identidad para otros. Solo desde los otros podemos tener noticia inicial de quiénes somos. La realidad radical de nuestra identidad personal no es nuestro cuerpo, en el que obviamente tiene que apoyarse, sino las relaciones específicas con que hemos estado respecto de los otros. La individualidad personal y su identidad son una construcción social, una realidad social.

Por otra parte, las teorías sobre identidades también iluminan la propuesta. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico de Blumer, en todos los sujetos pueden incluirse tanto los espacios como también las categorías sociales (1982). En este sentido resulta particularmente interesante la afirmación de Stoetzel (1970): La idea de que el contorno físico de un individuo está enteramente transculturado en la sociedad de la que forma parte y la cual describe el mundo físico, tal como es percibido en el seno de una sociedad y como objeto de conductas de adaptación a la misma, equivale a describir la cultura de esa sociedad.

La teoría El yo espejo, de Cooley, expresa que el sentimiento de autovaloración o cualquier otra idea que tienda a formar el concepto de sí mismo, la autoidentificación o identidad personal, surge a través de la captación de la imagen de uno mismo en el otro (Torregrosa, 1983).

En la medida en que los y las estudiantes del departamento del Atlántico identifiquen sus diferencias con relación a los otros, las acepten y las respeten, se estará fortaleciendo la identidad personal y colectiva, contexto en el cual la Cátedra cumple un papel destacado en el asunto.

Otro tópico a destacar es el rol del docente frente al proceso cultural por ser uno de los actores del acto formativo. Al respecto, Torres Jurjo (1996), expresa que un docente debe cumplir con el siguiente rol:

- No solo ejecutar el currículo, sino también diseñarlo y orientarlo.
- Promotor de la creatividad, la productividad y la innovación.
- Gestor de recursos para el aprendizaje.
- Desarrollador y director de actividades académicas y de investigación.
- Dar énfasis al desarrollo del pensamiento crítico soportado en habilidades de lectura y de escritura.

- Transformar su práctica profesional docente, para que modele e investigue cómo rediseñar y proponer estrategias educativas para el currículo.
- Promover la comunicación y las habilidades de socialización entre similares a través de compartir ideas de investigación y docencia.
- Apertura hacia la construcción del conocimiento desde procesos de investigación en la estructura curricular.
- Actualizar y capacitar en las nuevas herramientas pedagógicas y científico-técnicas.

En síntesis, el rol del docente en el marco de la propuesta curricular para la implementación y desarrollo de la CEA en el Atlántico, está muy lejos de ser considerado como el trasmisor de conocimientos. Hoy la demanda de la sociedad y del nuevo modelo académico escolar exige un docente con sentido crítico con respeto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático y con vocación de servicio; que tienda al trabajo cooperativo y se comprometa con la institución y sus estudiantes; que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa; que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y experiencia al servicio de la institución y del estudiante que educa y forma.

Este rol requiere de docentes que, con su formación científica y pedagógica, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención surgidas de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos y ante situaciones específicas únicas e irrepetibles.

Se eligen estos argumentos en la presente propuesta curricular, por considerarlos pertinentes para la implementación y desarrollo de

la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico. El docente atlanticense debe poseer los criterios anotados.

De igual manera se sugiere que el perfil del docente para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico sea de acuerdo con las anotaciones siguientes:

- Ser líder o lideresa plenamente identificado y comprometido con la docencia.
- Respetuoso de las diferencias individuales y sociales de los grupos que intervienen en el proceso educativo formativo.
- Poseedor de excelentes relaciones interpersonales, con actitudes de tolerancia, confianza, respeto, solidaridad, equidad y justo en sus interrelaciones con la comunidad educativa.
- Ser poseedor y emprendedor de valores éticos, morales y espirituales.
- Conocedor de la realidad local, regional, nacional y mundial.
- Capaz de promover los derechos humanos y de mantener posiciones de respeto.
- Promotor de la cultura de la paz, la participación social, la democracia, la equidad de los grupos étnicos, la solidaridad y la justicia social entre la comunidad educativa.
- Ser dinámico, con visión futurista en el mejoramiento y fortalecimiento de la comunidad en general.

LA PROPUESTA CURRÍCULAR Y SU IMPLEMENTACIÓN

Una propuesta curricular es, el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una determinada etapa educativa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. Quiere decir esto, que los docentes en el departamento del Atlántico, a los

aportes que aquí se le brindan, deben colocar las particularidades de su escuela, de su localidad, de su población estudiantil y de su contexto en general, con relación a la Cátedra.

En ese orden de ideas, la fundamentación de una propuesta curricular no puede ser neutral, ni escéptica, ni apolítica; de igual forma la CEA, no lo puede ser; por el contrario, debe ser beligerante, crédula, correligionaria, sin perder de vista que es un asunto sumamente complejo y polisémico, que no se puede prescribir en un único camino o metodología, debe ser lo más amplio posible, retomando diversas perspectivas y formas de análisis desde variadas ópticas y agentes sociales.

En ese ámbito, se hace necesario plantear acciones y estrategias innovadoras, dinámicas, flexibles y participativas que enriquezcan los entornos de enseñanza y de aprendizaje y contribuyan a la organización del currículo en los escenarios educativos para intervenir las problemáticas evidentes e incidentes en los procesos escolares, que guardan estrecha relación con las comunidades afroatlanticenses.

Es muy pertinente el diseño de actividades para enriquecer los ambientes de aprendizajes a través de estrategias como trabajo colaborativo entre docentes, conocimiento de las políticas nacionales y las prioridades sociales.

La metodología empleada debe buscar convertir a la estrategia de implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en:

- **Potenciadora del desarrollo de capacidades y funcionalidad de los aprendizajes:** Los ejes curriculares que aquí se presentan van encaminados a fomentar, más allá de la transmisión de conocimientos, la capacitación de todo el estudiantado en aquellas competencias, aprendizajes, habilidades y herramientas que le habiliten para concebir el mundo, discernir la multiculturalidad,

entenderse a sí mismo, comprender a los demás y actuar en los distintos ámbitos con criterio propio, autonomía y espíritu colaborativo.

- **Espacio común, abierto y flexible:** En el marco de un currículo en acción, que continuamente deberá ser contextualizado y concretado de diferentes formas, aunque siempre en función de los objetivos potenciadores del estudiantado.
- **Integral:** La propuesta deberá contemplar el desarrollo de la persona tanto en lo cognitivo, como en lo emocional y en lo social.
- **Forma de cubrir los ámbitos de vida:** Los ejes transversales han de buscar la preparación de los ámbitos de vida de las y los estudiantes, de forma equilibrada: identidad y desarrollo personal, vida cotidiana, relación personal, identidad y participación social.
- **Universalidad, igualdad, diversidad e interculturalidad:** Toda persona ha se sentirse incluida culturalmente en condiciones de igualdad en la propuesta curricular de los ejes transversales, con capacidad para establecer un diálogo crítico con las otras personas y grupos.
- **Potenciación y enriquecimiento de la persona:** La propuesta deberá favorecer aquellos elementos que desarrollan más los aprendizajes funcionales y vitales y permiten perseguir la igualdad educativa trabajando con la diversidad.
- **Orientación crítica:** La estrategia ha de contrastar diferentes visiones y ofrecer una imagen del mundo con sus conflictos y su constante cambio, explicitando la acción humana personal y colectiva como agentes de cambio.
- **Ser compartida con otras organizaciones y agentes sociales:** la intervención de movimientos sociales en la selección y/o adaptación de los contenidos –tanto en su visión de los con-

flictos sociales y naturales como en la forma de organizarse y actuar ante ellos– es necesaria para la transformación social, la participación y la solidaridad.

- **Coherencia:** Relacionar los propósitos, los contenidos, la secuenciación, los recursos, los métodos y los criterios de evaluación.

Esta propuesta curricular se basa en los siguientes principios:

- Ofrecer una educación de calidad con pertinencia y excelencia académica, basada en principios humanos, culturales y espirituales.
- Garantizar a los y las estudiantes el reconocimiento de su identidad y la identidad de distintos pueblos, aportando sus valores esenciales, así como su dignidad intrínseca.
- Suscitar la transformación democrática y participativa del sistema educativo en contextos en los cuales se respete la educación multicultural y pluriétnica.
- Promover la tolerancia frente a las diferencias culturales.
- Desarrollar una pedagogía crítica, participativa, fraternal, con espíritu de grupo étnico, democrático y participativo, fundamentada en los derechos humanos.
- Promover una educación con conciencia social e histórica.
- Tomar en cuenta la diversidad cultural, étnica y racial que conforma el departamento del Atlántico.
- Formar actitudes y sentimientos que fortalezcan la solidaridad.
- Fortalecer valores de respeto hacia las identidades culturales, étnicas y raciales.

Todo lo manifestado hasta el momento sobre la propuesta curricular, en Colombia se fundamenta legalmente en:

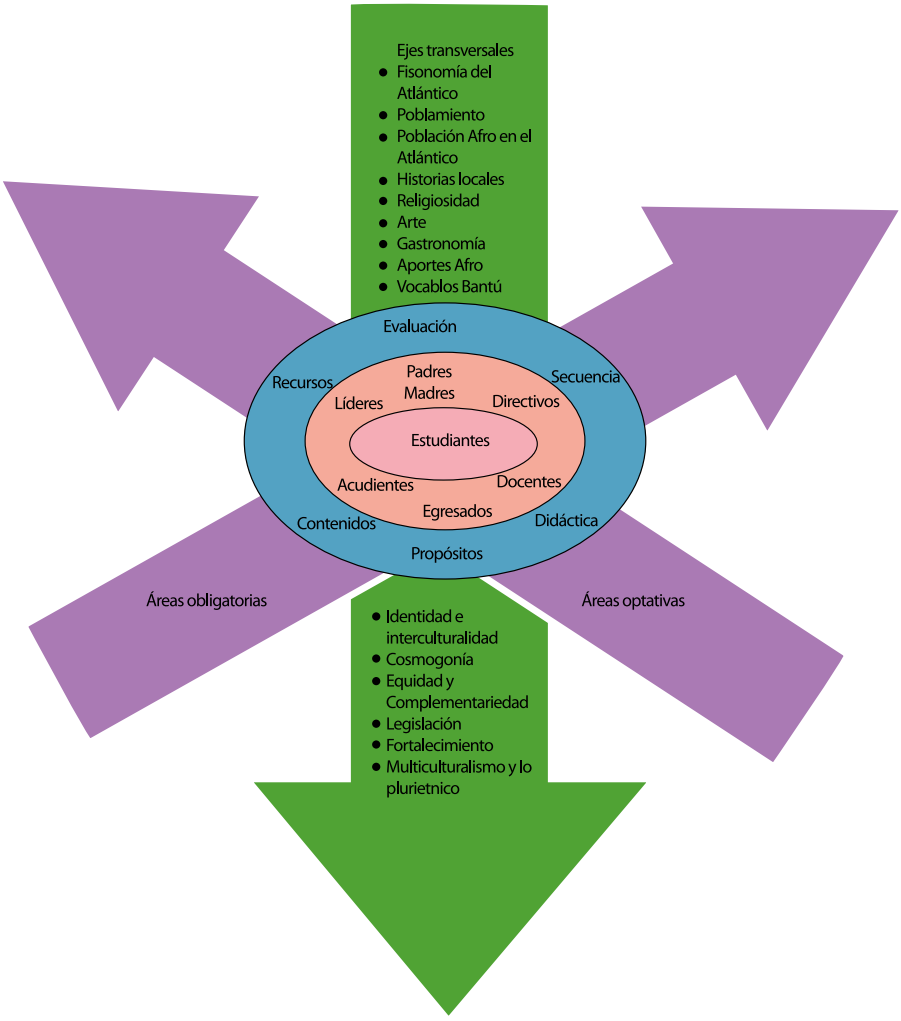
- Ley 115 de 1994 Art. 77
- Resolución 2343 de 1996 Art. 4°, Art. 6° Parágrafo

ARTÍCULO 77 Ley 115 de 1994. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente Ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 4°Resolución 2343 de 1996. Autonomía curricular. La autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como, la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa organizada en los términos de la ley y de sus normas reglamentarias.

El ejercicio de esta autonomía se realiza a través de un proceso secuencial y sistemático que deberá comprender, entre otros, la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora del currículo, el diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo y su adopción como parte del proyecto educativo institucional.

Entonces, para hacer efectiva la autonomía, las instituciones educativas deberán desarrollar o mejorar su capacidad para orientar procesos, atender sus necesidades, participar, comprometerse y concertar, generar oportunidades, asumir desafíos, manejar tensiones, proponer metas, realizar evaluaciones permanentes y tomar decisiones, para que el currículo sea pertinente y los aprendizajes significativos y que mejor motivo para impactar el currículo, que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.



Esquema del Currículo

EJES CURRICULARES TRANSVERSALES

Conceptualizar sobre los ejes curriculares transversales es complejo, pero tomando a Magendzo (2003), se puede decir que son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento y las disciplinas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes una mayor formación, en este caso, en aspectos multiculturales y pluriétnicos; son globalizantes porque atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo.

La aplicación de los ejes transversales ha sido promovida por la UNESCO con base en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors desde el año 1996. Los ejes transversales se constituyen, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. En esta propuesta, los ejes transversales contribuirán a la formación equilibrada de la personalidad, resaltando el respeto a los derechos humanos y a otras culturas, para así aportar a la eliminación de discriminaciones por razones de pertenecer a una minoría étnica.

En congruencia con lo dicho, en esta propuesta se consideran los ejes curriculares transversales como los elementos fundamentales conceptuales que le dan direccionalidad y orientación a la Cátedra en las instituciones educativas del departamento del Atlántico; con ellos se busca la solución de problemas latentes en la sociedad, tales como la discriminación racial y étnica, y además, la potenciación de expectativas. Los ejes transversales constituyen una de las fuentes principales de la propuesta curricular, puesto que ellos contienen elementos reales del contexto para la población estudiantil atlanticense. Están pensados para atravesar en forma horizontal las diversas áreas.

Los ejes propuestos son:

1. Geografía Física y Humana del departamento del Atlántico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Identificar las características fisiográficas del departamento del Atlántico, como lugar donde se asentaron grupos humanos afrodescendientes y donde se dieron fascinantes luchas de resistencia a la esclavización y de libertad.	- Orografía - Hidrografía - Límites - Climatología - Cambios fisiográficos en el departamento del Atlántico - Demografía

2. La diáspora africana y los afroaltanticenses	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Analizar la diáspora africana en el contexto mundial y las consecuencias en Colombia y en el departamento del Atlántico.	- Concepto de diáspora - Antecedentes de la diáspora - Inicios de la diáspora africana - Cómo ocurrió la diáspora africana

3. Procesos de poblamiento en el departamento del Atlántico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Reconocer el mosaico poblacional que dio origen al departamento del Atlántico, con características multicolor, pluricultural y étnico.	- Poblamiento prehispánico - Poblamiento europeo - Poblamiento afro - Poblamiento afro urbano en Barranquilla

4. La población afro en el departamento del Atlántico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Establecer la presencia de afrodescendientes en el departamento del Atlántico, sus luchas, resistencias y emancipación.	- La esclavización en el Atlántico - Resistencia a la esclavización en el Atlántico - El Cimarronaje en este territorio - Los palenques en el Atlántico

5. Historia del Departamento del Atlántico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Comprender el proceso histórico del departamento del Atlántico y las historias locales de las poblaciones con mayor presencia de personas con ancestralidad africana.	- Partido de Tierradentro - Departamento de Barlovento - Creación del departamento del Atlántico - Desarrollo del departamento del Atlántico

6. Religiosidad popular	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Reconocer la religiosidad popular de los afroatlanticenses como mecanismo para sobrellevar las cargas emocionales y psicológicas de su diario vivir y a su vez mantenerse en comunión con el universo.	- Sincretismo religioso y cultural - Fiestas patronales - Culto y devoción al santo negro San Benito de las Palomas - Magia, hechicería y otros rituales en el departamento del Atlántico

7. Expresiones artísticas	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Valorar las manifestaciones artísticas ancestrales y actuales de la población afroatlanticense.	- La cumbia - Son de negro - Bailes de pajaritos - Bailes cantaos - Las máscaras del carnaval - Música - La champeta - El jazz - El bullerengue - Estereotipia musical afro - Folklorización de expresiones artísticas afro.

8. Gastronomía de origen afro	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Resaltar que muchas de las costumbres gastronómicas en las poblaciones atlanticenses están impregnadas de huellas de africanía.	- Bollos: de yuca, de maíz, de angelitos, de millo - Carimañolas - Dulces: de coco, de papaya, de guandú, de ñame, de tamarindo - Arroz de coco - Sancocho de pescado

9. Aportes afro al desarrollo de la nación y del departamento del Atlántico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Reconocer personajes afro que han sido invisibilizados por la historia y que se han destacado en diferentes renglones del desarrollo nacional.	Participación afro en la independencia de España -Juan José Rondón -José Prudencio Padilla -Pablo Romero Personajes afrocaribeños destacados en la historia - Luis Antonio Robles Suárez -Juan José Nieto Gil -Jorge Artel -Candelario Obeso -Manuel Zapata Olivella Aportes de los afroatlanticenses en lo económico, social, cultural. -Nicolás Fester: Un esclavo que hizo valer sus derechos -Personajes destacados de cada localidad

10. Mujeres afrocaribeñas destacadas	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Destacar la participación de la mujer negra en varios procesos de la historia nacional y caribeña en particular.	- Catalina Luango - Apolonia - Wiwa - Orika - Petrona Martínez

11. Vocablos de origen africano presentes en la vida cotidiana de los afroatlanticenses	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Identificar la gran riqueza léxica en los pueblos afroatlanticenses y el gran aporte afro en su construcción.	- Léxico usado cotidianamente - Producción de textos

12. Identidad e interculturalidad	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Tener referentes teóricos que permitan el fortalecimiento de procesos interculturales, plurietnicos y de reconocimiento individual y grupal, que mejoren la autoestima.	- Identidades: personal, familiar, comunitaria, cultural, nacional, étnica. - Interculturalidad: Idioma, valores, cosmovisión, vestimenta, territorio, tradiciones, ciencias, tecnología, mitos, cuentos, leyendas, instrumentos musicales

13. Fortalecimiento del multiculturalismo y lo pluriétnico	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Reconocer las manifestaciones humanas de rechazo hacia otros grupos y al pluralismo cultural como un valor social y políticamente aceptado y necesario para las democracias.	- Etnocentrismo - Relativismo cultural - Esencialismo étnico - Multiculturalismo - Diversidad cultural - Los derechos humanos y la diversidad cultural - Pluralismo cultural

14. Equidad y complementariedad	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
	- Manejo pacífico de situaciones, procesos, problemas y conflictos. - Brecha cultural entre población afro y población mestiza en el Atlántico

15. Visibilización de la población afro según la legislación en Colombia	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Apropiarse de la legislación colombiana y promover su cumplimiento como un mecanismo de visibilización de la población afroatlanticense.	- Constitución Política de 1991 - Ley 70 de 1993 (Ley de Negritudes) - Ley 115 de1994 (Capítulo III) - Decreto 804 - Decreto 1122 de 1998 - Principio de Acción Afirmativa

16. Saberes ancestrales	
PROPÓSITO	**EJES TEMÁTICOS**
Valorar las cosmovisiones afro en el departamento del Atlántico y las prácticas que de ellas se derivan en su relación con la naturaleza y con el universo.	- Prácticas medicinales - Plantas medicinales - Parteras o comadrona - Yerbatero - Medidas no estandarizadas (pie, cuarta, paso, legua, …) - Las fases de la luna y su relación con las siembras - Extracción de madera mediada por la luna y el sol

METODOLOGÍAS Y DIDÁCTICAS

El objeto de estudio de la didáctica son los sistemas de enseñanza y de aprendizaje; su carácter práctico hace que su finalidad no se limite a la descripción y explicación de dichos sistemas, sino que abarque aspectos relacionados con la valoración y la transformación de los mismos, atendiendo a criterios de calidad y de coherencia con los objetivos generales de la educación (Astolfi, 1994). Tiene como dimensiones: describir y analizar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; elaborar y experimentar modelos que a la luz de los problemas ofrezcan alternativas prácticas, fundamentales y coherentes.

El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de soluciones. La didáctica no aparece como un conjunto de técnicas o solo una práctica de los docentes, sino que adquiere una dimensión de acción-reflexión que permite pensar la práctica y elaborar a la vez la teoría orientada a la acción educativa. En este proceso, el debate y la toma de decisiones, en una gradiente de complejidad y abstracción (Ires, 1991), hacen interactuar las fuentes de información en las que se rompe la visión positivista occidental de la cultura, articulando de esa forma ciencia y conocimiento en una concepción sistémica, donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica.

Como defiende Giroux, el contexto escolar forma parte de campos de combate en torno a los que se desarrollan estrategias y alianzas. De ahí la necesidad de educadores como trabajadores culturales críticos, para desplegar en las escuelas su condición de esferas públicas y vida democrática, en donde se pueda educar la capacidad que tienen las personas de pensar, de actuar y de ser sujetos. Así, el currículum se transforma en una acción emancipadora y negociada –en el enfoque que le dan Freire, Carr, Kemis, Giroux, Apple–, mediante el proceso comunicativo que desata la posibilidad de que los estudiantes usen

su capital lingüístico y cultural, permitiendo debatir su cuadro de creencias y valores.

Lo anterior sitúa a la comunidad educativa en un acto de control del conocimiento y de compromiso transformador. De ahí que debamos transformar las luchas educacionales críticas mediante una participación activa cruzando límites, en luchas más amplias por la democratización y reconstrucción de la vida pública.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

El desarrollo y trabajo en competencias se debe encuadrar dentro de la concepción constructivista y social del aprendizaje. Este enfoque sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que lo realiza a partir de los esquemas que ya posee. Por tanto, el conocimiento no es una recepción pasiva, sino es el resultado de la actividad de la persona, la cual se lleva a cabo en contextos sociales.

Es por ello por lo que: –Se debe situar al alumnado en condiciones para que construya los conocimientos a partir de lo que ya sabe, de los conocimientos adquiridos anteriormente, buscando a su vez su interés y motivación hacia los aprendizajes que debe realizar. –Se deben atender con especial atención los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales, tanto con el profesorado, que deberá adoptar un papel de facilitador de los aprendizajes más que el de un transmisor de contenidos, como del resto de alumnos y alumnas, agentes también fundamentales en los procesos de aprendizaje. –Se deben fomentar las interacciones del alumnado con el medio físico y social con el fin de movilizar sus esquemas y conocimientos previos. Lo que va a determinar los aprendizajes no van a ser los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las

que el alumno o alumna utiliza los saberes para resolver la tarea. Es decir, se trata de articular, combinar y transferir los aprendizajes sobre el saber, saber hacer y ser para resolver situaciones funcionales complejas. Efectivamente, adquirir una competencia supone haber aprendido sobre algo y movilizar los aprendizajes adquiridos ante una determinada situación o problema. El aprender "sobre algo" supone atender a dimensiones relativas al "saber" (hechos, conceptos, principios), "saber hacer" (procedimientos, habilidades, destrezas) y "saber ser" (actitudes, motivación, disponibilidad). Estos aprendizajes deben traducirse en actividades que impliquen al sujeto de forma conjunta, integrándolos (saber, saber hacer y saber ser) y aplicándolos con eficacia a una situación y contexto concretos.

Es en las respuestas que se dan a las situaciones problemáticas donde se demuestra la competencia. De esta manera, el aprendizaje por competencias supone para el estudiante un proceso de organización y reorganización de sus conocimientos para transferirlos a nuevas situaciones o realidades. Las resoluciones de situaciones, problemas…, pues, juega un papel esencial en el enfoque de la educación por competencias, ya que sin ellas las competencias serían solo virtuales y no podría darse el paso desde la potencia al acto. Constituyen la ocasión para ejercerlas, para comprobarlas y evaluarlas en el alumnado, a la vez que este puede dar funcionalidad y sentido a lo que aprende a partir de ellas.

Por otra parte, la inclusión de las competencias básicas como referentes comunes a todas las áreas y materias curriculares debe suponer una ruptura con la organización compartimentada del currículo y hacer que el conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo sea responsable de que cada estudiante alcance las competencias, que son comunes a todas ellas. También se debe trabajar por extender la corresponsabilidad del desarrollo de las competencias en el alumnado a otras instancias, entre las que sobresalen, por su

importancia, las familias las cuales tienen una incidencia educativa fundamental para la adquisición de competencias tales como la social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal.

En definitiva, de la presencia de las competencias básicas en el currículo, se derivan un replanteamiento de la función docente, nuevas formas de organización y coordinación entre el profesorado de las diferentes áreas, materias y etapas de la educación básica, y la necesaria colaboración entre el personal docente y las familias para trabajar en que sintonicen los procesos de enseñanza.

COMPETENCIAS E INDICADORES DE LOGROS

En las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años de este siglo se ha fomentado la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevos modos de concebir el currículo y, en definitiva, por nuevas maneras de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para la época citada, en Colombia se redacta una nueva carta magna –La Constitución Política de 1991–, donde se establece en el artículo 67, inciso 1, "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a los demás bienes y valores de la cultural". Inciso 2, "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente". Este mandato en el territorio colombiano, define la educación, lo que se inicia con la Ley Marco de Educación, Ley 115 de 1994; uno de los aspectos destacados es el título III, donde establece las bases para la educación de las poblaciones vulnerables.

En ese orden de ideas, el informe Mundial de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), señala que, en la situación actual,

> ..."como con la rapidez de los progresos técnicos, las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento".

En este mismo sentido, Pérez Gómez (2007), añade: "La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida", donde, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales.

Estos planteamientos pretenden responder a nuevas demandas más relacionadas con la vida cotidiana y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y crítica y desarrollar un proyecto de vida. Todo ello conlleva una idea fundamental para la educación: entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento privilegiado al servicio del desarrollo de las competencias.

Los cambios experimentados en los últimos tiempos se manifiestan: en las formas de vivir, en las relaciones de producción, en los movimientos demográficos, en los logros tecnológicos, en la cantidad de información disponible… Este nuevo escenario social y económico

demanda cambios en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por supuesto, a los docentes. Con el fin de enfrentarse a esos retos, el mundo educativo ha ido asumiendo y extendiendo en su seno el término de competencia, surgido anteriormente en el mundo laboral.

La razón por la cual las políticas educativas se interesan por este tema forma parte de una especie de revolución cultural que procura situar la escuela y la educación en su contexto teniendo en cuenta las grandes transformaciones ocurridas entre las que se pueden destacar las siguientes:

- El acrecentamiento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento que genera el abismo separador entre quienes poseen las competencias necesarias para ello y quienes carecen de las mismas, expuestos a la marginación y exclusión.
- El ensanchamiento del nivel general de formación, lo que no evita que, contradictoriamente, un alto porcentaje de la población se quede sin ninguna titulación reconocida.
- La crisis permanente de los contenidos formativos, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económico-sociales que conlleva. Ello aumenta la importancia de fortificar la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos.
- La orientación hacia la vida después de la escuela remarcando la búsqueda de la extrapolación de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.
- El cambio de paradigma educativo, centrado no ya en el docente y la escuela, sino en el sujeto estudiante. La aportación de las

diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas que acentúan la importancia de la efectividad, significación e integración de los aprendizajes.

- El equilibrio entre los métodos de gestión y la evaluación de los resultados, con el reconocimiento de que la calidad de los sistemas educativos depende no solo de los recursos, con toda su importancia, sino de la evaluación y control de los resultados.

En definitiva, la preocupación por la calidad de la educación es la razón principal de la atención a las competencias que subrayan la puesta en práctica de los aprendizajes, facilitando así tanto su transferencia como su evaluación, pretendiendo armonizar calidad y equidad.

Todo ello ha conducido a la necesidad de repensar el currículo y a iniciar un debate sobre qué es básico en la educación, a partir del principio de que no se puede enseñar y aprender todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen, ni siquiera lo que con toda seguridad resulta beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que elegir, aplicando metodologías integradoras que vinculen el mundo de la educación y su entorno. Todo ello, pertinente en la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en los currículos de las instituciones del departamento del Atlántico.

Renglón seguido se presentan anotaciones sobre las competencias, que tributen a la propuesta curricular. Una competencia es la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y para generar nuevos conocimientos. Ser competente, más que poseer conocimientos, es saber utilizarlos de manera adecuada y flexible en nuevas soluciones. También se puede decir que una competencia es un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos. Es la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada

actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, políticas y económicas.

Las competencias no son independientes de los contenidos temáticos. Cada competencia requiere muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata. Sin ellos, no es posible que una persona sea realmente competente.

Las competencias que se persiguen desarrollar con los ejes temáticos transversales sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en este proyecto son de varios tipos:

- **Comunicativas:** Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- **Científicas:** persiguen que los jóvenes escolarizados formulen y comprueben hipótesis y modelen situaciones sociales y naturales utilizando argumentos científicos. También se puede decir que se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se facilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
- **Ciudadanas:** las cuales son consideradas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Estas competencias permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsablemente y respeten y valoren la pluralidad y las dife-

rencias, tanto en su entorno cercano como en su comunidad. Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones personales adoptadas.

- **Competencias en TIC:** Consiste en disponer de las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.
- **Competencias laborales:** son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propias de las distintas áreas del conocimiento, que aplicadas o demostradas en actividades de la producción o de los servicios se traducen en resultados que contribuyen al logro de los objetivos de una organización o negocio.

Con el ánimo de brindar mayores soportes teóricos, es preciso señalar la propuesta de Sergio Tobón en el texto *Formación Basada en Competencia* (2005), donde presenta como superación de todo potencial reduccionismo laboral y económico los siguientes ejes competenciales: el laboral empresarial, la integración sociocultural y la autorregulación. Esto es formarse para ser eficaz, para ser solidario en el ineludible encuentro con los demás y gestionar el propio proyecto ético de vida. Plantea que el riesgo es que el campo competencial como propuesta educativa, se puede convertir en negativa, si se olvida el significado etimológico de competencia, del cual el autor expresa que Competere, significa dirigirse con otros hacia algo. Esto

es, alguien es competente cuando es capaz, está preparado, para concurrir con otros en la realización de una actividad. Competencia, entonces, aglutina con, equipo, hacer con otros y poder hacer con los otros porque cada uno está capacitado para aportar en ese hacer unos con otros. Alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás.

Desde esta perspectiva, las competencias se tornan significativas en el sistema educativo, aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral, la autorrealización de la mejor manera posible y para convivir de forma pacífica y solidaria todos con todos. El riesgo es si en la actual globalización, se confunde competencias con competitividad, lo que se expresa en que la persona debe ser idónea para ser competitiva y esto conduce a la lucha y la rivalidad. La competencia lleva a saber ser y saber hacer y la competitividad solo apunta a saber hacer. Sergio Tobón (2005), busca mostrar la formación en competencias, desde el mundo complejo y ecológico de la actual realidad, alejándose de la competitividad que busca tener mayor poder y dominio para explotar a los otros.

La formación basada en competencias parte del aprendizaje, busca la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; busca integrar teoría y práctica; la continuidad entre los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; el aprendizaje autónomo; construcción del proyecto ético de vida; el desarrollo del espíritu emprendedor; el crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; fundamenta la organización curricular basada en proyectos y problemas, superando el asignaturismo.

Cada competencia se estructura en grandes bloques o ámbitos que se han denominado dimensiones. Estas, como grandes ámbitos de la competencia, son iguales en Primaria y en Secundaria y surgen de las descripciones que se hacen de cada competencia anteriormente

presentadas. Cada una de estas dimensiones se concreta en una serie de sub competencias. En este primer nivel de concreción se propone una primera relación de sub competencias genéricas que después se matizan en cada una de las etapas. Por último, para cada una de estas sub competencias se señalan unos indicadores de evaluación, que son las tareas u operaciones observables que el alumno o alumna habría de ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia. Estos indicadores señalan de forma clara lo que debe saber y saber hacer el estudiante y deben estar referidos a ciclos o cursos concretos.

INDICADORES

Los indicadores son los comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjuntos de rasgos observables del desempeño humano. En términos más concretos, un indicador es una característica observable y medible de la competencia.

- Visualizar a la afrocolombianidad en todas las áreas de estudio.
- Desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la resignificación de la cultura afrocolombiana.
- Recopilar información de diferentes fuentes sobre los saberes ancestrales.
- Promover la participación de los padres de familia en las actividades culturales afrocolombianas.
- Generar respeto por la diversidad étnica y cultural de Colombia.
- Identificar y desarrollar estrategias que fortalecen la expresión de sentimientos y las capacidades comunicativas.
- Desarrollar capacidades para la escucha activa, la comunicación dialógica y el espíritu de solidaridad y tolerancia.
- Valorar y respetar las diferencias individuales y colectivas.
- Reconocer el valor de las diferencias y de la necesidad de desarrollo de las identidades.

- Expresar de manera respetuosa su rechazo e inconformidad con las inequidades étnicas.
- Comprender el valor de los derechos humanos de los pueblos en el fomento de la convivencia intercultural.
- Utilizar recursos que faciliten el abordaje pacífico y respetuoso de problemas y conflictos.

EVALUACIÓN

La evaluación para un currículo pertinente debe adoptar modalidades más flexibles y humanas que determinen confianza entre educandos y educadores, el respeto, el reconocimiento de las capacidades y las diferencias individuales para fortalecer la autoestima, la honestidad, la responsabilidad y la solidaridad del valor ético profesional.

Un proceso evaluativo pertinente debe ser orientado a romper esquemas mentales tradicionales que durante siglos han sido instrumentos de violencia, discriminación, prejuicios, amenazas, arbitrariedad, abuso de poder y autoridad, que solo inducen a la frustración y desequilibrio emocional de la persona humana, especialmente del estudiante, para que al final el proceso evaluativo se torne en un peligro social, incontrolable y desmedido que pone en riesgo la paz social. Lo anterior no implica restar importancia al mismo; al contrario, se trata de recuperar su verdadero sentido.

ACEPCIONES DE LA EVALUACIÓN

- **Juicio de valor:** Consiste en emitir un criterio profesional respecto de un hecho, situación o estado de las cosas, o proceso de aprendizaje.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LA CEA

- **Función diagnóstica:** Proceso evaluativo que permite obtener información previa a la preparación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- **Función formativa:** Función medular de la evaluación, que orienta la formación integral del educando en su desarrollo individual y social.
- **Función sumativa:** Función que permite obtener y registrar datos que determinen la promoción en el sistema educativo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sin ánimo de conclusiones, pues en lugar de concluir se está presentando apenas una iniciación al tema, que nos parece punto de partida para continuar fortaleciendo la implementación y desarrollo de la CEA en el departamento del Atlántico. Por este camino quedaron dados los pasos iniciales para que todo profesional inquieto siga aportando a los esfuerzos realizados hasta el momento.

Como aspectos a destacar están:

El reconocimiento de la identidad de los afroatlanticenses es fundamental para la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales. Como ya se ha expresado, la identidad de los pueblos es un conjunto de elementos que los definen y a su vez los hacen reconocerse como tales. Tratándose de la identidad afroatlanticense, que ha demostrado una capacidad de resistencia a la asimilación, son elementos fundamentales:

- La descendencia directa de africanos y africanas.
- Una cosmovisión que se basa en la relación armónica de todos los elementos del universo. Esta cosmovisión se ha trasmitido de generación en generación a través de la producción material y por la tradición oral.

Los ejes transversales son una excelente herramienta para ser utilizada por las instituciones educativas del departamento del Atlántico en el fortalecimiento de los valores del respeto a la diferencia, el reconocimiento del otro en igualdad de condiciones; así como para destacar

la importancia de la población afro en el desarrollo nacional, regional y local. Esto es posible gracias a los ejes, los cuales recorren en su totalidad el currículo y en forma sistémica y holística las áreas del conocimiento.

RECOMENDACIONES

Nombrar a docentes etnoeducadores que cumplan con la función de la preservación de manifestaciones culturales y de elementos de la cosmovisión afro, y a su vez jalonen en las instituciones educativas la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Asimismo se requiere hacer toda una sensibilización, inducción, acompañamiento, capacitación, orientación, apoyo y seguimiento a estos docentes, para que sirvan de levadura en la masa y den panes saludables en la Cátedra.

Mientras que las ciencias naturales buscan explicar y controlar (Erklären) las leyes del mundo físico mediante procesos estructurados en forma rígida, normativa o como un canon llamado métodos cuantitativos, que tiene su fundamento en la filosofía positivista, las ciencias sociales buscan interpretar y comprender (Verstehen) los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, a los que inapropiadamente se les llama métodos cualitativos por la resonancia positivista, pudiendo llamarse procesos cualitativos, que han dado origen a diversos enfoques hermenéuticos como el fenomenológico, el del Dasein, el de la comprensión del sentido, el neokantiano, el lingüístico, etc., con su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano, soslayados en un tiempo por los métodos positivistas.

Estos procesos cualitativos, que se preguntan, ¿cómo se interpretan los motivos de la acción humana? y ¿cómo se comprende lo interno y subjetivo del hombre?, han dado respuesta a cuestiones fundamentales

referidas al origen y al sentido de la comprensión humana, las cuales han tenido un desarrollo intelectual importante desde el siglo XIX, a raíz de la complejidad que caracteriza a la sociedad postindustrial, lo que ha originado diversas escuelas y corrientes hermenéuticas como son: a) Las ciencias del espíritu de Wilhelm Dilthey, b) la sociología comprensiva de Max Weber, c) la formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales de Alfred Schütz, d) el lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, e) la intencionalidad y explicación teleológica de Henrik von Wright, que constituyen hoy día los pilares de la interpretación y la comprensión hermenéutica, como procesos cualitativos que pueden constituir una base para la investigación educativa.

Estas escuelas, corrientes y enfoques, se abordan bajo una mirada descriptiva y comprensiva, es decir, integradora, con el propósito de apoyar a los interesados en conocer su filosofía y aplicaciones en los procesos educativos, ya que en la era del conocimiento y de la globalización económica se vuelven indispensables para saber cómo mejorar la calidad educativa y el desarrollo humano, tareas con la que los educadores estamos comprometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Cubillos, R. (1989). *Características Climáticas de América Latina*. Chile: Ministerio de Educación.

Amselle, J. L. (1999). *Mestizo lógicas: Antropología de la Identidad en África y otros lugares*. París, Francia: Ed. Payot.

Anuario Estadístico de la Gobernación del Atlántico.

Astolfi, J. P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias,12*(2), 206-216.

Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Avella Ezquivel, F. (2001). Bases Geohistoricas del Caribe Colombiano. P. 3-29. En A. Castillo Mier (Comp.): *Respirando el Caribe*. (pp.3-29). Barranquilla, Colombia: Editorial Gente Nueva Ltda.

Balibar, È. y Wallerstein, I. (1988). *Race, nation el clase*. París, Francia: La Découverte.

Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales*. México: Editorial Siglo XXI.

Bazurco, M. (2005). *Etnicidad y Raza. En apuntes de maestría en Sociología*. Sucre, Bolivia: Universidad de San Francisco Xavier.

Bermúdez Barrera, E. (2008). *Filosofía sin fronteras*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad Simón Bolívar.

Blanco, J. A. (1972). Artículo. El censo del Departamento del Atlántico (Partido de Tierradentro) en el año 1777. En B*oletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, XXVI*(104).

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona, España: Hora D.L.

Braude, F. (2018). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomente de la Educación Superior ICFES.

Bueno Aguilar, J. J. (1997). *Artículo: Controversia en torno a la educación multicultural*. HEURESIS. Recuperado de: http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis 98/v1n2-3htm

Burton, C. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead, Berkshire, UK, the Open University Press. McGraw-Hill.

Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Vol. II. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Cerda Gutiérrez, H. (1995). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: Ed. El Búho.

Cifuentes Muñoz, E. (1997). La igualdad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Revista de Derecho Público, 7*.

Colino, C. (2009). Terminología Científica Social. (Tomo 1, 2, 3, 4). En R. Reyes. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid, México: Ed. Plazas y Valdés.

Constitución Política de Colombia de 1991

Conze, W. (1990). R*asse, en Brunner y Conze Geschichtliche Grundbegriffe: Histosches Lexikon Zur politisch- Sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgarrt Klett-cotta.

Cooley, C. H. (1992). El yo espejo. Fragmento del capítulo III pp.92-98 y 114-126 y del capítulo IV pp.179-185. (Traducción de Eva Aladro.2005). En Revista: Cuadernos de información y comunicación.

DANE, Censo 2005

Declaración de los Derecho Humanos. ONU.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Castellana

Droysen, J. (1858). *Grundriss der historik*. En K.O. Apel. Die Erklaren.

Eisner, E.W. (1987). *Proceso cognitivos y curriculum*. Barcelona, España: Martinez Roca.

Escribano González, A. (2004). *Aprender a enseñar: Fundamentos de Didáctica general*. (2° ed.). Colección Humanidades. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha

Fabbietti, U. (1995). *L'Identitá Etnica: Storia e critics di un concetto equivoco*. Roma, Italia: La Nuova Italia Cientifica.

Ferraris, M. (2002). *Historia de la Hermenéutica*. México: Siglo XXI.

Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Ed. Ariel Filosofía.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: MC Wright Hill.

Flórez, R. (2003). *Colombia: evolución de sus relieves y modelados*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET.

Friedemann, N. (1995). *Entre la tierra y el cielo. Magias y leyendas del Chocó*. Editorial Planeta.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método. T. I*. Salamanca, España: Sígueme.

Gallego Badillo, R. (1997). *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: Pedagogos, ¿para qué?* Madrid, España: Santillana, D.L.

Giménez, C. (1996). *La integración de los inmigrantes y la interculturalidad*. En Arbor. CLIV, 607. pp.119-149.

Gimeno Sacristan, J. (1988). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.

Giruox, H. (1992). *Teoria y resistencia en educación*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Godwin, A. (2002). *Understanding the Problems in African Philosophy*. (2° ed.).

Gros, C. (2012). *Políticas de Etnicidad: Identidad, Estado y modernismo*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Gutiérrez, E. F. (1977). Problemática pedagógica, aprendizaje y formación: Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Departamento de Educación y Pedagogía. *Cuaderno Nro. 2*.

Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

IDEAM (2001). *Estudio nacional del agua, Instituto de Hidrología, Meterorologia y Estudios Ambientales (IDEAM) y Ministerio del Medio Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial*, Bogotá.

IGAC (2003). *Características Geográficas, Instituto Geogr´fico Agustín Codazzi, Subdirección de Geografía*, Bogotá, D.C.

Jary, D. y Jary, J. (1991). *Collons dictionary of sociology*. Londres: Harper Collins.

Kemmis, C. (1977).

Kristeva, J. (1988). *El Lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid, España: Fundamentos.

Kuhn, T. (1995). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lara, O. D. (1998). *De l´oubli a l´histoire: Espace et identite Caraibes Guadeloupe, Guyana, Haití, Martinique* (French Edition). Maisonneuve & Lorese.

Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículo*. (1° ed.), Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Malgesini, G. y Giménez C. (2000). Pluralismo cultural. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. (pp.323-327). Madrid, España: Catarata.

Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.

Matto, D. y Maldonado Fermin, A. (2007). *Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempo de Globalización. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. CLACSO Libros.

McCarthy, C. (1994).

Mclaren, P. (1995). *La pedagogía crítica y la cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.

Mead, G. H. (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 1968.

Meisel Roca, A. & Pérez, G. J. (2006). *Geografía física y poblamiento en la Costa Caribe colombiana*.

Miles, R. (1989). *Racism*. Londres: Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Serie Lineamientos Curriculares*. Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Mora Mora, R. (2006). *Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación*. Barranquilla, Colombia: Editorial Mejoras.

Odera Oruka, H. (1990). *Tendencias en la filosofía africana contemporánea*. Shirikon Publishers.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura (2005). *Informe Mundial de la UNESCO 2005: Hacia las sociedades del conocimiento*.

Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, Cuaderno de Educación 1, Consejería de Educación de Cantabria*. http://redeca.uach.mx/libros/la%20naturaleza.pdf. Consultada mayo 10 de 2015.

Pfänder, A. Logik. (1928). *Traducción al español, Lógica. Parte II*.

Pinto, J. L. (1995)

Plan de Desarrollo del Departamento del Atlántico. 2008 – 2011

Platón (1986). *Dialogos* (Tomo III). (Trad. De Carlos García Gual). Madrid, España: Gredos.

Posada Carbó, E. (1987). *Una invitación a la historia de Barranquilla*. Barranquilla, Colombia: Cámara de Comercio.

Quiceno Castrillón, H. (1995). Rousseau y el concepto de Formación. En *Revista Educación y Pedagogía*, *87*, 14-15.

Reichel-Dolmatoff, G. (1997). *Arqueología de Colombia*. Bogotá, Colombia Imprenta Nacional de Colombia.

República de Colombia Decreto 1122 de 1998

República de Colombia Decreto 1332 de 1992. Comisión especial para las comunidades negras.

República de Colombia Decreto 2248 de 1995. Comisiones consultivas regionales

República de Colombia Decreto 2249 de 1995. Comisión pedagógica de las comunidades negras

República de Colombia Decreto 804 de 1995

República de Colombia Ley 115 de 1994.

República de Colombia Ley 70 de 1997

República de Colombia Ley 715 de 2001

República de Colombia Ley 725 de 2001

República de Colombia Resolución 2343 de 1996.

República de Colombia Sentencia Corte Constitucional T-422/96

República de Colombia. Ley 22 de 1981, Colombia.

República de Colombia. Leyes. Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada, 1852. Imprenta El Neogranadino (25-26).

Restrepo, E. & Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación Bibliográfica*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca

Rojas Martínez, A. A. (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente de Tierradentro*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Rojas Martínez, A. A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*. Popayán, Colombia: Ed. Universidad del Cauca.

Romero Jaramillo, D. (2009). *Los Afroatlanticenses: Esclavización, Resistencia y Abolición.* Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad Simón Bolívar.

Romero Jaramillo, D. (2007). La Problemática de la Identidad, La Historia y la Etnoeducación en los Afroatlanticenses. En *Revista Educación y Humanismo*.

Roynolds, W. (1968). *Scribe and Scholars*. Oxford: Oxford University Press.

Scandoglio, B., López, J. & San José, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. En *Revista Psicothema, 20*(1), 80-89.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. (3° ed.) Madrid, España: Morata

Stoetzel, J. (1970). *Psicología Social*. Alcoy, España: Marfil.

Strivens, J. (1992). The Morally Educated Person in a Multicultural Society (211-232) "Cultural Diversity and the Schools Education For Cultural Diversity: Convergence and Divergence". J. Lynch; C. Modgi and S. Modgi (eds.) Vol. 1 the Falmer Press, London, Washington, D.C.

Stuart, H. (1991). *Conferencia "Lo local y lo global: Globalización y etnicidad*".

Sue, S. & Padilla, A. (1986). Ethnic minority issues in the United States: Challenge for the educational system. En California State department of educational (ed.), *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Lenguaga Minority Students* (35-72). Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Tajfel, H. & tuerner, J. The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relation* (pp.7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.

Tajfel, H. & Tuerner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterrey, CA, México: Brook-Cole.

Tobón Moncada, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2° ed.). Bogotá, Colombia: Ecoes Ediciones.

Torregrosa Perís, J. R. (1983). *Perspectivas y Contextos de la Psicología Social*. España: Ed. Hispano Europea.

Torres Santomé, J. (1996). *Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado*. Madris, España: Ediciones Morata.

Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J, Díaz de Rada, A. (2003). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la educación y de la Etnografía escolar*. Madrid, España: Ed. Trotta S.A.

Weber, M. (1999). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yardley, K. & Terry H. (1987). *Self and identity: Psychosocial Perspectives*. New York, USA: New York: John Wiley and Son.

Zapata Olivella, M. (1989). *Las Claves Mágicas de América*. Plaza y Janés.

ANEXOS

ESQUEMA DE INSTRUMENTOS

Entrevistas realizadas: Las entrevistas giraron en torno a las preguntas que se enuncian seguidamente, aun cuando surgieron otros interrogantes de acuerdo con el diálogo establecido con el entrevistado, para aclarar o ampliar situaciones que estaban en tela de juicio.

ESQUEMA 1.

Entrevista a Secretaria de Educación Departamental

¿Cómo considera usted que se está llevando a cabo la implementación y el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el departamento del Atlántico en el momento actual?

¿Cuál son las políticas de la Secretaría de Educación Departamental para impulsar la implementación y el desarrollo de la CEA en las Instituciones Educativas de su jurisdicción?

¿Qué acciones desde su gestión se han realizado para el fortalecimiento de la implementación y el desarrollo de la CEA en el departamento?

¿Qué papel juegan las organizaciones de base afro en el desarrollo e implementación de la CEA?

¿A su juicio, cuál es la actitud de docentes y directivos docentes sobre la implementación y desarrollo de la CEA?

¿A Usted le parece que este proceso avanza positivamente en el departamento?

¿Cuál ha sido la participación de la Oficina de Asuntos Étnicos del departamento en la implementación y desarrollo de la CEA?

¿El departamento cuenta con docentes etnoeducadores nombrados como tales?

¿Qué seguimiento se lleva a cabo con los docentes etnoeducadores?

¿Considera usted que los docentes etnoeducadores aportan a la implementación de la CEA?

¿Qué cree usted que hace falta en la implementación de la CEA?

Hace 17 años que fue promulgada la Ley 70 o Ley de Negritudes, por medio de la cual se establece la obligatoriedad de la CEA en todas las instituciones de educación preescolar, básica y media. ¿Por qué cree usted que después de tanto tiempo no ha habido cumplimiento de este mandato?

En las indagaciones realizadas en el contexto de esta investigación, se ha podido constatar los múltiples cursos, seminarios, diplomados, capacitaciones que se han realizado sobre la CEA y la Etnoeducación. ¿En qué se reflejan los resultados de todo ese esfuerzo?

¿Qué otro comentario nos puede usted aportar sobre la temática considerada?

Entrevista a docentes de Instituciones Departamentales

¿En la Institución donde usted labora se ha implementado la CEA y quiénes han impulsado su desarrollo?

¿Considera usted que los miembros de la comunidad escolar de su institución diferencian entre CEA y Etnoeducación?

¿Cómo se está llevando a cabo la implementación de la CEA en su colegio?

¿Qué dificultades se han presentado en este proceso?

¿Qué fuentes bibliográficas utilizan para la aplicación de la CEA?

¿Considera usted que la bibliografía que hay sobre la CEA es suficiente para su implementación en las instituciones educativas del departamento?

¿Cuál ha sido la reacción de los estudiantes frente a la CEA?

¿Cuál es la postura de los docentes de la Institución donde usted ejerce el magisterio sobre la CEA?

Entrevista a Directora de Asuntos Étnicos en el Departamento

¿Qué grupos étnicos habitan en el departamento del Atlántico?

¿Cuál es la situación de los grupos étnicos en el departamento?

¿Cómo están organizadas las comunidades afro en el departamento?

¿Tiene usted conocimiento de cómo va la implementación y desarrollo de la CEA en la instituciones educativas del departamento?

¿Qué considera usted qué hace falta en la implementación de la CEA en el departamento?

¿Qué acciones desde su gestión se han realizado para el fortalecimiento de la implementación y el desarrollo de la CEA en el departamento?

¿Qué papel juegan las organizaciones de base afro en el desarrollo e implementación de la CEA?

Hace 17 años que fue promulgada la Ley 70 o Ley de Negritudes, por medio de la cual se establece la obligatoriedad de la CEA en todas las instituciones de educación preescolar, básica y media. ¿Por qué cree usted qué después de tanto tiempo no ha habido cumplimiento de este mandato?

En las indagaciones realizadas en el contexto de esta investigación, se ha podido constatar los múltiples cursos, seminarios, diplomados, capacitaciones que se han realizado sobre la CEA y la Etnoeducación. ¿En qué se reflejan los resultados de todo ese esfuerzo?

ESQUEMA 2.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR BARRANQUILLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA (ESTUDIANTES)

En el marco de la investigación "Ejercicio Hermenéutico sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular, el caso del departamento del Atlántico", se busca examinar la situación de la Cátedra con el objeto de:

- Identificar los avances y dificultades en la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Instituciones Educativas del departamento.
- Realizar una propuesta pedagógica que contribuya con el mejoramiento de la implementación y desarrollo de la CEA en las Instituciones Educativas del departamento.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

En ese tejido se solicita a usted responder con veracidad las preguntas de este instrumento, que serán de gran importancia para la investigación.

FECHA:_____LUGAR:_____

SEXO: Femenino_____Masculino_____EDAD: ____

La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, fueron establecidas como respuesta a la protección de la diversidad étnica y cultural y derechos de las comunidades afro.

1. ¿Sabes qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

SÍ_____NO_____

2. ¿Conoces qué es la Etnoeducación?

SÍ_____NO_____

3. ¿La Cátedra de Estudios Afrocolombianos forma parte de los estudios que realizas en tu colegio? SÍ_____NO_____

4. Si la respuesta de la pregunta tres (3) es SÍ, señala la forma como se desarrolla la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tu colegio.

Como asignatura_____

Como proyecto_____

En el área de Ciencias Sociales_____

En todas las áreas_____

De otra forma_____¿Cuál?_____

En ninguna de las anteriores_____

5. ¿Consideras que es importante la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios?

SÍ _____NO _____

Encuestador(a):_____

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR BARRANQUILLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA (DOCENTES)

En el marco de la investigación "Ejercicio Hermenéutico sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto curricular, el caso del departamento del Atlántico", se busca examinar la situación de la Cátedra con el objeto de:

- Identificar los avances y dificultades en la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Instituciones Educativas del departamento.
- Realizar una propuesta pedagógica que contribuya con el mejoramiento de la implementación y desarrollo de la CEA en las Instituciones Educativas del departamento.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

En ese tejido se solicita a usted responder con veracidad las preguntas de este instrumento, que serán de gran importancia para la investigación.

FECHA:_____LUGAR:_____

INSTITUCIÓN:_____

SEXO: Femenino_____Masculino_____EDAD_____

La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, fueron establecidas como respuesta a la protección de la diversidad étnica y cultural y derechos a las comunidades afro.

1. ¿Sabe Usted, qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

SÍ_____NO_____

2. ¿Conoce Usted qué es la Etnoeducación?

SÍ_____NO_____

3. ¿La Cátedra de Estudios Afrocolombianos forma parte del currículo de la Institución donde Usted labora? SÍ_____NO_____

4. Si la respuesta de la pregunta tres (3) es SÍ, señala la forma como se desarrolla la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución.

Como asignatura_____

Como proyecto_____

En el área de Ciencias Sociales_____

En todas las áreas_____

De otra forma_____ ¿Cuál?_____
_____

En ninguna de las anteriores_____

5. ¿Considera usted que es importante la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios?

SÍ _____NO _____

Encuestador(a):_____

ACERCA DE LOS AUTORES

LAINETH HORLENES ROMERO DE GUTIÉRREZ

Doctora en Historia y Artes, Universidad de Granada, España; Experta en Gestión y Conservación del Patrimonio Cultural, Universidad de Granada, España; Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla; Especialista en Gestión de Proyectos Educativos, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla; Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Ciencias Sociales, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación: Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe categorizado en Colciencias y avalado por las universidades Simón Bolívar y Atlántico. Cuenta con publicaciones a nivel nacional e internacional; ha participado como conferencista en eventos nacionales e internacionales. Profesora investigadora en Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y en Escuela Normal Superior la Hacienda de Barranquilla; asesora de proyectos de investigación. lromero2@unisimonbolivar.edu.co

LUIS MIGUEL CARO BARRIOS

Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía, Magíster en Historia Comparada de la Universidad de Huelva (España). profesor investigador de la Universidad Simón Bolívar. Miembro del grupo de Investigación Historia, Sociedad y Cultura Afrocaribe, avalado por las Universidades Simón Bolívar y del Atlántico, categorizado en A por Minciencias. Asesor Metodológico de la Escuela de Policía Antonio Nariño. lcaro@unisimonbolivar.edu.co