

Los componentes estructurales que integran la cátedra de estudios afrocolombianos

Milys Karina Rodelo Molina

milys422@hotmail.com

Universidad Rafael Belloso Chacin (URBE).

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de elaborar el diseño curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Metodológicamente, el estudio se perfila dentro del enfoque cualitativo, el cual está sustentado desde los métodos hermenéuticos e interaccionismo simbólico, éstos permitieron recoger información directamente de la realidad sociocultural de los informantes, e interpretar la información, para generar cuerpos teóricos confiables a partir del estudio documental, estudio de casos y las unidades de análisis conformadas por seis (6) Instituciones Educativas oficiales del Distrito de Barranquilla-Colombia, (6) Directivos docentes, (6) etnoeducadores, (6) estudiantes, (3) actores claves de la comunidad o líderes afrocolombianos y (6) documentos los cuales son referentes del diseño de los programas de cátedra afrocolombiana que actualmente se ejecutan en las Instituciones Educativas objeto de estudio.

Palabras clave

Competencias, contenidos programáticos, la realidad sociocultural, cátedra afrocolombiana, Componentes estructurales

Recibido 27/03/2017-Aceptado 28/05/2017

The structural components that include the culture of afrocolombian studies

Abstract

The present research was developed with the objective of elaborating the curricular design of the Chair of Afro-Colombian Studies. Methodologically, the study is based on the qualitative approach, which is supported by hermeneutical methods and symbolic interactionism, which allowed the collection of information directly from the sociocultural reality of the informants, and interpreting the information, to generate reliable theoretical bodies from the study documentary, case study and analysis units made up of six (6) official educational institutions of the District of Barranquilla-Colombia, (6) teaching directors, (6) ethnoeducators, (6) students, or Afro-Colombian leaders and (6) documents which are referents of the design of Afro-Colombian professorship programs currently being carried out in the Educational Institutions under study. Key words: Competences, programmatic content, socio-cultural reality, Afro-Colombian Chair, Structural Components

Os componentes estruturais que compõem a cadeira de estudos afrocolombianos

Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de elaborar o desenho curricular da Cadeira de Estudos Afrocolombianos. Metodologicamente, o estudo baseia-se na abordagem qualitativa, que é apoiada por métodos hermenêuticos e interacionismo simbólico, que permitiu a coleta de informações diretamente da realidade sociocultural dos informantes e a interpretação da informação, gerando corpos teóricos confiáveis do estudo unidades documentais, de estudo de caso e análise constituídas por seis (6) instituições educacionais oficiais do Distrito de Barranquilla-Colômbia, (6) diretores de ensino, (6) estudantes de educação, (6) estudantes, ou líderes afro-colombianos e (6) documentos que são referentes ao projeto de programas de cátedra afrocolombiana atualmente em curso nas instituições educacionais em estudo.

Palavras-chave

Competências, conteúdo programático, realidade sociocultural, Presidente Afro-Colombiano, Componentes Estruturais

Introducción

La población negra colombiana, llamada también afrocolombiana, está constituida por los descendientes de africanos esclavizados traídos a América desde los tiempos de conquista, en el siglo XVI. Su llegada se da en el contexto del desarrollo del capitalismo mundial, cuando la ola colonizadora europea introdujo la mano de obra de personas africanas en calidad de esclavos en el continente americano para el desarrollo de las actividades productivas ligadas a la explotación de materias primas como el algodón, el arroz, el azúcar, el tabaco y otros. Entraron a nuestro país como parte de la trata de negros por Cartagena de Indias; como contrabando llegaron por el litoral Pacífico a Buenaventura, Charambirá y Gorgona, o por el Caribe a las costas de Santa Marta, Riohacha, Tolú y el Darien.

Según el DANE (2006), esta población actualmente se aproxima a los 4.261.997 millones de habitantes, equivalente al 10.5% de la población total del país y está distribuida principalmente en la Costa Caribe, Costa Pacífica, Andina y en las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el Caribe colombiano. Los afrocolombianos, al igual que el conjunto de los colombianos, son más urbanos que rurales. Para el año 2001, el 69.4% de la población afrocolombiana y el 71.4% de toda la población colombiana residen en cabeceras municipales. El 57.8% de los afrocolombianos reside en concentraciones urbanas con áreas metropolitanas o en entornos próximos superiores a 700 mil habitantes, según datos del DNP (2001) citado en Urrea y Hurtado (2002).

Vemos la distribución espacial de la población afrocolombiana en el siguiente mapa:

Figura N° 4

Mapa de las poblaciones afrocolombianas



Fuente: MEN. Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001).

Es oportuno aclarar, que cuando hacemos referencia a la población afrocolombiana, no estamos hablando solamente del grupo fenotípicamente identificado y definido como negro, sino que el termino debe remitirnos aun concepto mucho más amplio que implica una condición cultural, la cual abarca tanto a la población mencionada, como a aquellas en las cuales sus ancestros afros son más evidentes en sus características y expresiones socio-culturales, tal como se expresa en el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana (1998).

Asimismo, según los lineamientos curriculares de la Cátedra Afrocolombiana (2001), el concepto afrocolombiano nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial construida sobre elementos objetivos y/o subjetivos; implica una resignificación, un reconocimiento del hombre negro, de su humanidad, de sus raíces culturales africanas y colombianas, es decir, cuando la población afrocolombiana, no solo se limita a aquellas personas que fenotípicamente poseen

fuertemente los rasgos físicos, el color negro y elementos de la herencia cultural africana para identificar a estas personas. Es decir, a la hora de contar o identificar a estas personas, aquellos miembros de esta población que tienen mezcla o son menos negros, también son afrocolombianos.

En esta línea, Mosquera (2000), nos da a conocer que el pueblo afrocolombiano está integrado por tres grandes poblaciones, ellas son:

- Los africanos criollos: La población que ha mantenido las características fenotípicas africanas.

- Los afroindígenas: La población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos indígenas.

- Los afromestizos: La población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos mestizos indohispanos. En el pasado fueron identificados como mulatos por los españoles.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos una propuesta para la construcción de una ciudadanía intercultural

Contextualizando la temática, cabe resaltar que desde el año 1993, en Colombia se inició el proceso de promulgación y defensa de los derechos de las poblaciones afrodescendientes, es así como en ese mismo año se crea la Ley 70 también denominada Ley de Negritudes, por la consecuentemente también la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con el propósito de difundir en el sistema educativo nacional la cultura de las comunidades negras, sus aportes a la historia, a la construcción de la identidad nacional y la afirmación de una ciudadanía afrodescendiente, palenquera o raizal.

Es oportuno mencionar, que en el artículo 39 la presente ley, el Gobierno Nacional se compromete a difundir los conocimientos ancestrales y las prácticas culturales propias de las comunidades negras, sus aportes a la historia y a la cultura colombiana. Posteriormente, se crea también el decreto 1122 de 1998, en el que nuevamente el Estado colombiano busca comprometer a líderes, gestores, docentes y directivos docentes en la implementación de la etnoeducación y la cátedra afrocolombiana, es decir promover una educación para todas etnias, por lo que a través de su artículo 1º, fija la obligación que tienen los establecimientos educativos

estatales y privados de educación formal de los niveles de educación preescolar, básica y media, de incluir en sus (PEI) Proyectos Educativos Institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Como se puede evidenciar, la aplicación de la cátedra es de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país, de hecho el Estado colombiano manifiesta a través de ésta, un ambicioso deseo de implementar nuevas prácticas escolares para la erradicación de la discriminación, la exclusión social y la promoción de una escuela solidaria e inclusiva, sin embargo, actualmente se presenta una problemática en su aplicación. Esto se debe, entre otras razones a que si el Estado decretó su aplicación como obligatoria, inicialmente se debieron cuestionarse si los docentes estaban preparados y formados para el cumplimiento de tales efectos y, por consiguiente, fomentar programas de actualización y formación para que estos conocieran y manejaran la temática con mayor profundidad. De esta manera, a través de la cátedra se fomentará la educación para las etnias, la integralidad, el patrimonio material e inmaterial y todo el conjunto de valores culturales que caracterizan nuestra identidad cultural.

En el marco de estas acciones, El Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN), en su Plan de desarrollo de Gobierno denominado Revolución Educativa (2002), define tres estrategias de gran impacto en la educación del país, estas son: cobertura, calidad y eficiencia. Esto con el objetivo, de transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia para garantizar la competitividad del país, conseguir una mayor calidad de vida y equidad social para todos.

De esta manera el MEN, crea la revolución educativa con el pleno convencimiento que la educación es el único camino para abrir los senderos de la inclusión y la equidad, y a través de éstas, establecer mecanismos para hacer efectivo los derechos humanos, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas y culturales.

Es así, que a partir de la última década, el MEN, ha venido trabajando de la mano con las Secretarías de Educación e instituciones educativas por el cumplimiento de los objetivos y fines de la educación colombiana declarados en el artículo 5 la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en el cual se destacan la formación integral, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás derechos humanos para el pleno desarrollo de la personalidad de futuras generaciones que responden a las expectativas y retos del siglo XX.

Desde entonces, han surgido una serie de normas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país, el cual según lo dispuesto por la Ley General de Educación en el artículo 76, es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (PEI).

Para tales efectos, desde el artículo 77 de la presente ley, se le atribuye al currículo los principios de flexibilidad y autonomía, para que a través de estas las instituciones educativas gocen de autonomía y libertad en el diseño, viabilidad, organización, concreción y evaluación de su propio diseño curricular, enmarcados en enfoques complejos y socioformativos que conformen una comunidad pedagógica, investigadora y constructora del currículo, del diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo.

Cabe anotar que en Colombia, no existe un diseño curricular que a nivel nacional se pueda hacer operativo en cada una de las instituciones educativas del país, razón por la cual se dispone de la autonomía escolar para que los docentes y directivos docentes puedan adaptar y adoptar el modelo pedagógico a seguir en coherencia con sus políticas educativas institucionales. Posteriormente, se particulariza el diseño de los perfiles, la selección de los contenidos, la elaboración de los planes de área y la aplicación de los métodos de enseñanza y aprendizajes más adecuados, así como el sistema de evaluación reglamentado a nivel nacional por el Decreto 1290 de 2009. Todo ello ha sido estructurado en concordancia con las necesidades del contexto escolar, los componentes sistémicos que integran el currículo y por ende el plan de estudio, considerado éste, según

el artículo 79, como el esquema estructurado de áreas obligatorias y fundamentales, y áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del diseño curricular, tal como se refleja en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para comprender la conceptualización de PEI, es pertinente citar el artículo 14 de la ley General de Educación, en el cual, éste es considerado como la carta de navegación de la escuela, es decir, es el proyecto institucional macro que se elabora con la participación de las personas que tienen responsabilidades directas con la organización, desarrollo y evaluación de los procesos escolares, entre éstas encontramos: los estudiantes, padres, madres, acudientes, los docentes, directivos docentes y administradores, en fin, toda la comunidad educativa, el PEI es un proyecto único y autónomo de cada institución, en el que se expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto escolar.

Sin embargo, es oportuno aclarar que la referida autonomía escolar está sujeta a condiciones, no es fragmentaria, ni obedece a la dispersión curricular, más bien, su objetivo es fomentar el fortalecimiento de la calidad educativa, por tanto se debe evidenciar un currículo participativo y consensuado, es aquí, donde el docente juega un papel muy importante en los procesos de diseño, planificación, ejecución y evaluación de los programas que se van a desarrollar.

Con base en lo expuesto, el MEN, en el año 1998, inicia la expedición de lineamientos curriculares de las áreas básicas, con el objetivo que las instituciones puedan reestructurar su currículo escolar. Estos documentos se elaboraron para todas las áreas fundamentales que comprenden el plan de estudio, entre las que se destacan: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, humanidades, lengua castellana e idioma extranjero, ed. física, ed. religiosa, ed. artística, ética y valores y tecnología, los cuales han sido usados como una guía para que el docente al momento diseñar y planificar su programa, pueda formular de manera organizada los objetivos, propósitos, implicaciones didácticas, contenidos y competencias a desarrollar en sus educandos.

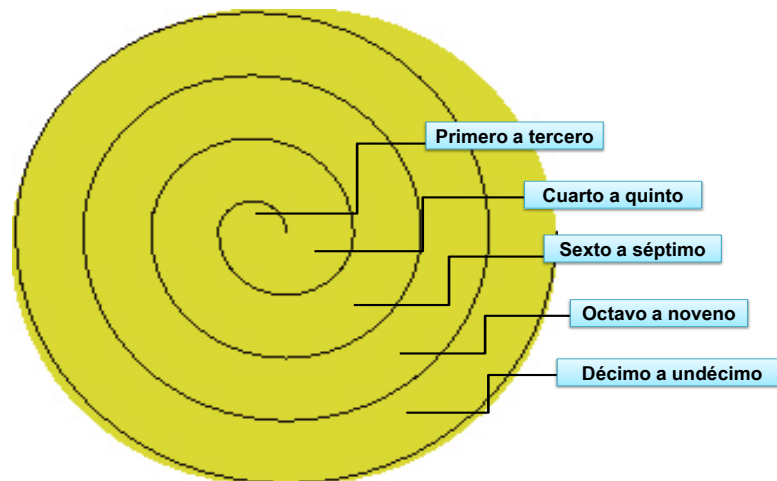
Sin embargo, en ese momento enseñar desde el enfoque por competencias resultó ser un proceso complejo porque los lineamientos curriculares son orientaciones

generales, pero éstos no tienen una clara definición de los contenidos o ejes temáticos que deben desarrollarse en cada uno de los niveles, y grados, por ende, su aplicabilidad no era tarea fácil para el docente. Fue así como a partir del año 2006, el MEN, inicio el diseño de una herramienta más práctica que complementara los lineamientos curriculares y fomentara la calidad de los aprendizajes, de allí surgió la expedición de los Estándares Básicos de Competencias, los cuales son concebidos como una guía para el diseño del micro currículo, y el trabajo de enseñanza en el aula. Al respecto, los estándares están enmarcados para que las competencias se alcancen en ciclos dentro de los niveles de educación básica primaria, secundaria y media, divididos de las siguientes maneras: ciclo 1 (preescolar), ciclo 2 (1º, 2º y 3º), ciclo 3 (4º y 5º), ciclo 4 (6º y 7º), ciclo 5 (8º y 9º), ciclo 6 (10º y 11º). Distribuidos así con la finalidad de ofrecer al docente una organización secuencial entre los grupos, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Según el MEN, esta herramienta curricular se diseñó con el objetivo de orientar al docente en la incorporación de conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones, además, sirve como guía para la producción de textos escolares y demás apoyo o material educativo.

Es en este sentido, se habla de una coherencia vertical, porque las competencias se van desarrollando a lo largo de la Educación Básica y Media en niveles de complejidad creciente, tal como se visualiza en el siguiente espiral:

Figura N° 5

Coherencia Vertical de los Estándares Básicos de Competencia



Fuente: MEN. Estándares Básicos de Competencias (2006)

El objetivo principal de los estándares básicos de competencias, es que a través de éstos, todos los estudiantes del país, independientemente de su región, estrato o nivel social, gocen del derecho a aprender los conocimientos básicos mínimos en cada grado o nivel, en síntesis, que el docente tenga en cuenta lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Sin embargo, hasta el momento, el MEN ha entregado al país solo los estándares básicos de competencia correspondientes al área de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Para el resto de áreas aun no existen estándares; solo se cuenta con los lineamientos curriculares y por lo expuesto anteriormente, estos son muy generales.

Es el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante CEA), que desde el año 2001 cuenta con unos lineamientos curriculares, producto de un ejercicio de concentración y producción colectiva entre la Comisión Pedagógica Nacional de comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional. En dichos lineamientos se definió el sentido de la cátedra y se dispusieron algunas dimensiones orientadoras para su implementación en las instituciones educativas. Entre las razones para su realización se encuentra las dificultades persistentes luego de la expedición de la Ley de Negritudes, (Ley 70 de 1993), Ley General de Cultura de 1997, y el antes mencionado decreto 1122 de 1998,

ya que a pesar de éstas, aun existía un desconocimiento de la presencia histórica y la diversidad de aportes de los afrodescendientes a la sociedad, a lo que hoy se considera la principal causa de discriminación y racismo.

Más adelante, para el año 2010 se crea una nueva versión de los lineamientos curriculares de la cátedra, el cual es titulado, Colombia Afrodescendiente (2010), documento que nace como resultado del ejercicio de construcción colectiva y de caracterización de experiencias de cátedra, entre las que se han detectado dificultades que según los maestros participantes de este constructo curricular, afectan el eficaz desarrollo de la cátedra. Entre las más destacadas se pueden señalar:

- Algunos rectores no conocen, ni están interesados la cátedra, por tal motivo no promueven su desarrollo en sus instituciones educativas.

- No se cuenta con el material didáctico adecuado para trabajar. Aun no existen textos para el uso exclusivo del trabajo de cátedra.

- En algunos casos los profesores vienen desarrollando experiencias muy interesantes, pero todavía no se reflejan en los P.E.I. ni en el diseño curricular.

- Las experiencias se han desarrollado más en el nivel de básica primaria, porque los profesores de bachillerato son más renuentes al cambio.

- Falta apoyo en capacitación y recursos económicos para el desarrollo de las experiencias por parte de secretarías de educación municipal y departamental.

- Poco tiempo (1 hora semanal) asignado para la cátedra, lo que no se considera suficiente para su eficaz desarrollo.

- No se valora el material educativo producido por los maestros etnoeducadores.

- Existe desconocimiento del documento de lineamientos curriculares de la CEA. Afirman no haber participado del proceso de socialización.

- Trabajar en torno a la tendencia de convertir o reducir la CEA a un proceso de folklorización de lo afro, puesto que la cátedra es más amplia y compleja, debe lograr un reconocimiento digno de la historia y la cultura afro en términos generales.

Otra de las debilidades asociadas a las dificultades en el desarrollo de la cátedra, obedece a la poca formación que poseen los docentes para la aplicación de la misma. En lo relacionado, según estudios realizados por Sánchez,(2006), de las 276 universidades que existen en todo el país, sólo en cinco (5) de ellas se ofrece la Licenciatura en Etnoeducación la cual se conforma de asignaturas relacionados con la diversidad étnica y cultural, a pesar de que en la Ley General de Educación, Ley 115 (1994) en el artículo N° 5, se declara como obligatorio el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como uno de los fines de la educación colombiana.

Situación que causa la improvisación de algunos rectores cuando asignan la cátedra a docentes de cualquier área del conocimiento, en la mayoría de los casos especialistas en ética y valores o ciencias sociales, en otras circunstancias, se le asigna a docentes por la necesidad de completar su carga académica o aquellos que se reconocen como afrodescendientes o negros, a sabiendas que la cátedra no es exclusiva de, ni para negros, antes bien, es una herramienta que fomenta la educación de las etnias, promueve la integralidad, la multiculturalidad y el patrimonio cultural del nuestro territorio. Por lo tanto, todo lo docentes debemos incluirnos en dichos procesos.

Por todo lo mencionado anteriormente, el MEN con el programa nacional de la Revolución Educativa, casi (10) diez años después se propuso a actualizar la cátedra para entregarla a todas las escuela del país, para que los docentes contaran con una herramienta que les permita desarrollar contenidos relacionados con la diversidad étnica y cultural. Es así, como se llevó a cabo la actualización y contextualización de los dichos lineamientos, proceso del cual se produjo un nuevo documento que hoy se titula Colombia Afrodescendiente (2010).

Estos lineamientos según el MEN, se construyeron con el fin de ofrecerles a los maestros del país, un conjunto de orientaciones pedagógicas y herramientas metodológicas para desarrollo de la cátedra afrocolombiana, pero desde el mismo momento en que se focalizaron las problemáticas explicadas con anterioridad, el MEN

debió fomentar de manera efectiva programas de formación docente y especificar en los lineamientos curriculares la intención e identificación de los contenidos propuestos, sugerir los ejes temáticos a desarrollar en todos los niveles de educación, definir las competencias a desarrollar y las actividades pedagógicas correspondientes a cada grado, en otras palabras, concretar de qué manera el docente puede distribuir secuencialmente los contenidos en periodos académicos, grados o niveles, como elemento indispensable para la elaboración y diseño de los programas o planes de área que garantice la eficiente aplicación, enseñanza y evaluación de C.E.A.

Es este, el motivo principal por el cual se fundamenta el presente estudio, ya que a través de sus aportes se diseñará una propuesta de un programa formativo que oriente de una forma estratégica al docente en cuanto al diseño y formación de competencias en los estudiantes para el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes en el desarrollo de la etnoeducación y por consiguiente de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En el marco de estas acciones, El Distrito de Barranquilla por medio de la Secretaría de Educación (2010), realizó el Primer Foro Etnoeducativo denominado “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como herramienta para el desarrollo de una política educativa”, en el cual se abrieron espacios a nivel interinstitucional para la interiorización y retroalimentación de los avances y logros obtenidos en esta temática. Como resultado de este espacio pedagógico y tras varios meses de trabajo mancomunado nace el Plan piloto de Fortalecimiento de Usos, Valores, Costumbres, Saberes, Prácticas Tradiciones y Empoderamiento de Las Comunidades Afrocolombianas, el cual, en sus inicios fue liderado por Institución Etnoeducativa Paulino Salgado Batata y más adelante abarcó otras instituciones educativas que voluntariamente centraron su interés en el fortalecimiento e implementación de la C.E.A y se articularon al proceso antes mencionado.

Seguidamente en el año 2012, esta misma entidad desarrolló el II Foro Etnoeducativo denominado “Hacia la Construcción de la Escuela Pública Multicultural en Barranquilla”, en esta ocasión se plantearon como objetivos principales fortalecer la cátedra de estudios

Afrocolombianos y hacer una retroalimentación de los avances y logros obtenidos a través de las experiencias educativas de docentes y estudiantes que hacen parte de la población afrodescendiente de las escuelas oficiales de Barranquilla.

El objetivo de este evento fue conformar redes que conlleven al fortalecimiento y la visibilidad de la cátedra de estudios Afrocolombianos en el distrito; porque en la actualidad Barranquilla es ejemplo a nivel nacional en un modelo pedagógico etnoeducativo. Entre tanto, Lloreda (2011), rectora de la Institución Etnoeducativa Paulino Salgado “Batata”, destacó, que la administración distrital ha sido un apoyo fundamental en el proceso resignificación de los PEI Etnoeducativos, la inclusión la C.E.A en el currículo escolar y el fortalecimiento de la calidad de educación, planes de acciones, impulsado desde las Instituciones Educativas Distritales de Barranquilla, especialmente aquellas que cuentan con un número considerable de población afrodescendiente.

En Barranquilla, existe una escuela que se caracteriza por desarrollar un modelo pedagógico completamente etnoeducativo, este, se fomenta como proyecto transversal desde el nivel preescolar hasta la educación básica y media, actualmente es la única escuela nominada como centro piloto de enseñanza en educación para las etnias, de allí su apelativo como Institución Etnoeducativa Paulino Salgado Batata, en esta escuela se promueven los valores culturales y se observa la inclusión de la etnoeducación en el PEI y en su currículo escolar.

En tanto, el resto de instituciones educativas con población mayoritaria afro, poco a poco han mostrado gran interés en seguir su ejemplo, propiciando espacios de participación e intercambio de experiencias etnoeducativas en distintos encuentros y foros, todas geográficamente están ubicadas en un contexto afro, y se destacan porque el número significativo de la población estudiantil que atienden afrocolombiana o palanquera.

Otra de las características que se observa en estas escuelas, es que la realidad educativa se desenvuelve en un contexto de las tradiciones ancestrales, orales, literarias, musicales, dancísticas y gastronómicas. En su mayoría preparan dulces, cocadas y bollos, además usan también yerbas medicinales con fines curativos y no dejan de lado las trenzas en sus cabellos.

Éstos, entre otros saberes y costumbres, son características que identifican la diversidad ancestral de las poblaciones afrodescendientes, por tanto, una de las formas para fomentar su identidad cultural es tomar estos contenidos de manera que se deben seleccionar,

organizar, e incluir en las prácticas pedagógicas, en el plan de estudio y por ende en el Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo, esto sigue siendo un ideal para muchas escuelas, ya que se han presentado inconsistencias en el desarrollo de la cátedra. Una de éstas obedece a que el Ministerio de Educación Nacional colombiano solo diseñó los lineamientos curriculares, pero que hasta la fecha, aún no ha elaborado un diseño curricular o un programa de estudio que oriente de manera más precisa los contenidos programáticos para la enseñanza y desarrollo de la misma, lo que conlleva a que en las escuelas del país se realice de manera improvisada o solo se implemente como un proyecto de aula en un grado o nivel específico.

Situación causada porque los lineamientos curriculares de la cátedra son considerados por los maestros muy básicos y generales, por lo que el docente al momento de diseñar el plan de área para ponerla en práctica se encuentra con vacíos curriculares que recaen en la práctica docente y en los aprendizajes de los educandos. En este sentido, es pertinente mencionar que la actual educación colombiana necesita maestros con nuevas perspectivas, que opten por desarrollar valores culturales en sus estudiantes y que se preocupen por la formación de ciudadanos íntegros y equitativos.

Pero, cabe precisar que no todos los docentes son especialistas en la cátedra, algunos no poseen las competencias necesarias para su diseño, ejecución y evaluación. Otros no manejan la metodología más adecuada para su enseñanza y lo más común es que muchos docentes se muestran apáticos y reacios, alegando que la cátedra es para negros.

Por estas razones se considera de gran importancia profundizar en la actualización del profesorado para el diseño de programas de cátedra afrocolombiana como un nuevo enfoque cultural y etnoeducativo que atienda a las necesidades y exigencias del contexto, fortalezca la calidad de la educación y fomente la construcción de una sociedad con actitud solidaria frente a las comunidades afrocolombianas.

Por lo que es menester que en el currículo escolar, la cátedra afrocolombiana merezca una intensidad apropiada al igual que las otras asignaturas, que ésta se vea reflejada en la malla curricular, y en la práctica pedagógica, que se disponga de recursos para el aprendizaje

y se cuente con docentes capaces de emprenderla de manera idónea y apta que se enfrenten a la tarea de trabajar con poblaciones estudiantiles de diversas procedencias regionales y étnicas con distintas problemáticas, políticas, sociales, culturales, educativas, cumpliendo un papel de mediador, orientador, facilitador e investigador, haciendo posible la inclusión y desarrollo de contenidos acerca de la historia y la realidad actual de poblaciones negras, afrocolombianas y raizales.

Consecuentemente, se hace necesario realizar una propuesta microcurricular, a partir de un análisis crítico de la práctica docente y el diseño un programa de unidades formativas de la cátedra de estudios afrocolombianos.

En la actualidad las reflexiones teóricas de investigadores y pedagogos coinciden en la ineficiencia de la forma tradicional en que se elaboran los diseños curriculares que han sido implementados en la práctica escolar. Una revisión sumaria de esta habitual forma de abordar la enseñanza, en nuestro país, y en los países de Latinoamérica y del Caribe, (Gimeno1997, Pérez 1995, Morín 1999), da cuenta de una enseñanza libresca, memorística, verbalista, transmisora de datos fragmentarios e informaciones textuales que conlleva a una comprensión descontextualizada del mundo cotidiano y de las necesidades de los estudiantes.

Esta insatisfacción ha generado el rediseño y aplicación de programas educativos que cuestionen y responda al significado, sentido, pertinencia y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica planificar actividades y ejecutarlas, para formar competencias integrales en los educandos las cuales coadyuven a resolver problemas del contexto.

En el presente existen múltiples metodologías para la planificación, formación y evaluación de las competencias, cuyos rasgos pueden relucir elementos en particular que las diferencian entre sí, sin embargo estudiando el abordaje de la presente investigación, es preciso aludir que esta propuesta está enmarcada dentro del enfoque socio formativo, el cual enfatiza abordar las competencias desde una metodología de proyectos formativos, los cuales

constituyen una forma de trabajo dinámico, interactivo, enfocada a problemas del contexto personal, social, cultural, artístico, ambiental, laboral, disciplinar y científico (Tobón, 2010).

Se hizo entonces, necesario construir un diseño curricular para el programa de la cátedra afrocolombiana, en forma participativa, considerando los elementos sistémicos esenciales. consecuentemente, se elabora el programa formativo de la cátedra de estudios afrocolombianos, para el desarrollo y evaluación de las competencias desde el enfoque socioformativo, producto de la fundamentación teórica asumida en esta investigación, de la revisión curricular de documentos nacionales e internacionales, y del análisis de los resultados del trabajo de campo, que en su conjunto aportaron información valiosa para la conducción de prácticas pedagógicas que propendan por el fortalecimiento de la calidad educativa en una sociedad multicultural y democrática.

A manera de conclusión

La presente propuesta micro curricular, se construyó a través de tres fases metodológicas: en la primera, se conformo el equipo de diseño del programa formativo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, etapa en la cual fue necesario planificar la logística necesaria para impartir los talleres de formación docente.

En la segunda fase, se inició la elaboración del diseño curricular a través de un grupo focal, en el cual los docentes y etnoeducadores definieron los estándares básicos de competencia para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos los cuales se aspiran a ser desarrollados con los estudiantes teniendo en cuenta el ciclo educativo que están cursando, tal como lo define el Ministerio de Educación Nacional para las otras áreas del conocimiento, los niveles de educación en Colombia están organizados por seis ciclos que son:(preescolar), (1°,2°), (3°, 4° y 5°), (6° y 7°), (8° y 9°) y (10° y 11°).

Aunado a ello, con el trabajo cooperativo del grupo focal, el equipo docente tomo como referencia los lineamientos curriculares de la C.E.A para establecer unos hilos conductores y ámbitos conceptuales como componentes sistémicos para la organización de los contenidos programáticos que se desarrollaran a través del programa formativo.

En la tercera y última etapa, se diseñó un instrumento para la validación de la propuesta curricular, el cual fue aplicado por cuatro expertos, dos de los cuales son

especialistas en diseño y desarrollo curricular, y los otros tienen amplia experiencia en el campo etnoeducativo, esto con la finalidad de darle mayor confiabilidad al nuevo programa formativo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para su futura implementación en los distintos niveles de la educación colombiana.

Como resultado del presente estudio tenemos:

1. Estructura curricular del Programa de Unidades Formativas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A), presentado en un formato que incluye la definición y descripción conceptual de cada uno de los componentes sistémicos, con el objetivo de presentar la noción o síntesis teórica de cada uno de ellos.

2. Los Estándares de Competencias propuestos para el Programa de Unidades Formativas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A), junto con los hilos conductores y ámbitos conceptuales distribuidos por ciclos educativos, para el desarrollo de actuaciones integrales que demuestran idoneidad, calidad y ética, en la formación integral de educandos capaces de afrontar las exigencias y problemas del contexto. Este producto se concibe como un valor agregado de la investigación, pues los participantes del Grupo Focal insistieron en concretarlo debido a la ausencia de estándares de competencias específicas de la CEA, toda vez que el MEN no las ha elaborado hasta el momento.

3. Descripción operativa de cada uno de los componentes sistémicos de la estructura curricular del Programa de la Unidad Formativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A), con la finalidad de ofrecerle al docente unos lineamientos metodológicos para la elaboración y planificación del mismo.

4. Ejemplificación de un programa de unidad formativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, relativo a un ciclo educativo, para que sirva a los etnoeducadores como un modelo para el diseño de futuros programas.

5. Validación de la propuesta referida a los componentes estructurales sistémicos concebidos para el Programa de la Unidad Formativa de la CEA y el formato integral contenido de los mismos.

Con lo cual se aspira a llenar ese vacío estructural que deben concretar los principios y criterios que deben regir la cátedra de estudios afrocolombianos.

Referências Bibliográficas

DANE, C., (2005). Censo General 2005. *Libro Censo General*, 245-275.

PINTO-Borrego, Maria Eugenia; VERGARA-Ballen, Andrés; LAHUERTA-Percipiano, Yilberto. *Diagnóstico del programa de reinserción en Colombia: mecanismos para incentivar la desmovilización voluntaria individual*. Archivos de Economía Departamento de Planeación Nacional. Documento, 211.

FRANCO, B., & Andrea, P., (2017). *Las políticas públicas de educación 2006–2016 en las dinámicas socio-económicas campesinas colombianas*. Documento de Paula Andrea Bedoya Franco. Universidad de la Salle. Consultado en:
http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20726/10121008_2017.pdf?sequence=1

HURTADO de Barrera, Jacqueline, (2000). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México.McGrawHill.

LLOREDA, Dennis, (2011), *II Foro Etnoeducativo denominado “Hacia la construcción de la escuela pública multicultural en Barranquilla”*, Barranquilla. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Serie Lineamientos Curriculares áreas fundamentales y obligatorias*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Serie Lineamientos Curriculares áreas fundamentales y obligatorias*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001). *Cátedra de estudios Afrocolombianos*. Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *“Estándares Básicos de Competencias”*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá-Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1987). *Lineamientos generales de Educación Indígena*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1993). *Ley 70 de Negritudes*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1997). *Ley General de Cultura*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1998) Decreto 1122, *Obligatoriedad y Cumplimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1998) Decreto 1122, *Obligatoriedad y Cumplimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Nacional de Educación, (1998). *Decreto 1122 Cumplimiento de la cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá. Colombia.

MORÍN, Edgar, (2000). *El pensamiento complejo: Antidoto para pensamientos únicos. Dialogo de Nelson Vallejo con Edgar Morín*. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá: ICFES.

MOSQUERA, Juan de Dios, (2000). *Las Comunidades Negras de Colombia Hacia el Siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Docentes Editores.

PÉREZ-Gómez. Ángel, (1995). *La Interacción teórica-practica en la formación del docente*. Madrid. España.

PÉREZ, Ángel, (1995). *La Función y Formación al Profesor en la Enseñanza para la Comprensión. Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

TOBÓN, Sergio y Agudelo, H., (2000). *Pensamiento complejo y formación humana en Colombia*. Bogotá. ICFES.

TOBÓN, Sergio, (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia. Ediciones Ecoe.

TOBÓN, Sergi, (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* Bogotá, Colombia. Cuarta edición. Ediciones Ecoe.

TOBÓN, Sergio, (2010). *Proyectos Formativos: Metodología para el desarrollo y evaluación de competencias*. México. DF. Ediciones Book Mart.

URREA, F., & Hurtado, T. (2002). *La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para la discusión sobre etnicidad y grupos raciales. Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, 165-199.

VARGAS, A., Tejada, H., & Colmenares, S., (2011). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica*. *Lenguaje*, 36(1).