



**ANÁLISIS DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN
RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA I.E.D ALFONSO
LÓPEZ MICHELSEN**

GLORIA LIBIA BALANTA DÍAZ

**Trabajo grado para optar al título de
Maestría en Educación**

Director de Tesis

Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

2021

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la oportunidad que día a día me ofrece para que sea mejor persona, permitiéndome crecer en cada nueva experiencia y llevar lo mejor de ellas a quienes me rodean.

A mi asesor, el Dr. Jorge Posada, ya que sus consejos y acompañamiento constantes permitieron finalizar esta investigación satisfactoriamente.

A mi pequeña Sara, porque ha sido el motor que mueve todos mis pasos con el propósito de brindarle una vida llena de amor y de calidad.

A mi compañera Paula David, por su enorme colaboración.

A mi familia y amigos por ser parte en este proceso con sus consejos, apoyo y ánimo constantes.

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mi más preciado tesoro:

¡Sarita, mi princesa!

Eres el rayo de sol que ilumina mis días y mi vida entera. Tu existencia me alienta a luchar por ser día a día mejor persona, amiga, hija, compañera, hermana, tía; pero sobre todo mejor madre.

Dios me bendijo con tu presencia y tu sonrisa, con tus locuras y tus pilatunas, con tus ocurrencias y tu ingenio.

Eres ese ser maravilloso que ha llegado a mi vida y deseo hacer por ti el triple de lo bueno que Dios hace por mí ¡Te amo, mi princesa de ébano! “Te amo, hasta el infinito y más allá.

Muchísimo más allá”.

Las bendiciones del cielo lluevan siempre sobre tu vida en abundancia infinita para que tus sueños te lleven a donde siempre quieras estar, porque yo te aseguré que los sueños si se pueden hacer realidad.

Que estés en mi vida es mi mayor tesoro y mi más grande alegría.

¡Eres mi bendición y Dios te ama!

Siglas y abreviaturas

ALM: Alfonso López Michelsen

CC: Competencias Ciudadanas

CCSS: Ciencias Sociales

CCSSEE: Ciencias Sociales Escolares

CEA: Cátedra de Estudios Afrocolombianos

CIDCUN: Centro para la Investigación de la Cultura Negra

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

EBC: Estándares Básicos de Competencias

IED: Institución Educativa Distrital

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

MEN: Ministerio de Educativo Nacional

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PRAE: Proyecto de Educación Ambiental

SED: Secretaria de Educación Distrital

SIE: Sistema Integrado de Evaluación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

El presente estudio investigativo tuvo como objetivo principal analizar las relaciones entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el plan de estudios de secundaria de grado sexto en el área de Ciencias Sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen. El diseño metodológico utilizado fue el estudio de caso, en el que participaron 5 docentes del área de Ciencias Sociales pertenecientes a la jornada tarde. Los instrumentos usados para la recolección de la información fueron: la entrevista y la revisión documental, los cuales se analizaron a través de la estrategia del Análisis de Contenido y la triangulación de las diversas fuentes. Las principales categorías identificadas en el estudio fueron: Catedra de Estudios Afrocolombianos, Currículo y las Ciencias Sociales e Interculturalidad. Los resultados obtenidos revelaron que aun cuando en la institución se desarrolla una actividad anual con respecto al día de la afrocolombianidad, la CEA no se encuentra integrada al área de Ciencias Sociales puesto que no se evidencia en su plan de estudios ni en su currículo. Sin embargo, los esfuerzos que se han realizado con la actividad que cada año se realiza, gestan una oportunidad para integrar la CEA al área desde una perspectiva educativa intercultural ya que desde el enfoque histórico-cultural que maneja la institución es viable crear espacios desde las diferentes disciplinas que componen el área de las Ciencias Sociales en el colegio ALM a través de los cuales sea posible cuestionar y reflexionar sobre la realidad histórica y cultural de la nación, y contextualizar a los estudiantes para que re-conozcan, comprendan, re-construyan, re-signifiquen y reivindiquen el papel de las otras historias que también hacen parte en la construcción de la identidad nacional.

Palabras clave: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, interculturalidad, Ciencias Sociales Escolares, Currículo

Abstract

The main objective of this research study was to analyze the relationship between the Afro-Colombian Studies Chair and the sixth grade secondary school curriculum in the area of Social Sciences in the afternoon at IED Alfonso López Michelsen. The methodological design was the case study, in which 5 teachers of the Social Sciences participated. The instruments used for the collection of information were: the interview and the documentary review, which were analyzed through the strategy of Content Analysis and the triangulation of the different sources. The main categories identified in the study were: Chair of Afro-Colombian Studies, Curriculum and Social Sciences and Interculturality. The results obtained revealed that even though the institution develops an annual activity regarding the Afro-Colombian Day, the CEA is not integrated to the area of Social Sciences since it is not evident in its curriculum or in its syllabus. However, the efforts that have been made with the activity that takes place every year create an opportunity to integrate the CEA to the area from an intercultural educational perspective since from the historical-cultural approach that the institution has, it is feasible to create spaces from the different disciplines that make part of the area of Social Sciences in the ALM school through which it is possible to question and reflect on the historical and cultural reality of the nation, and contextualize students so that they can recognize, comprehend, reconstruct, resignifying, and to claim the role of the other histories that are also part of the construction of the national identity.

Key words: Chair of Afro-Colombian Studies, interculturality, Social Sciences Studies, Curriculum

Tabla de contenido

Agradecimientos	ii
Dedicatoria.....	iii
Siglas y abreviaturas	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Tabla de contenido	vii
Lista de tablas.....	x
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. El problema de investigación	6
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Justificación.....	11
1.3 Objetivos general y específicos.....	13
1.4 Antecedentes investigativos	14
1.4.1 Los Estudios Afrocolombianos	14
1.4.2 Ciencias Sociales Escolares	21
1.4.3 Interculturalidad	26
Capítulo 2. Marco teórico	32
2.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).....	32
2.1.1 Trayectorias de la CEA	33
2.1.2 Limitantes y oportunidades de la CEA	40
	vii

2.1.3 Estructura Curricular de la CEA	49
2.2 Las Ciencias Sociales Escolares.....	52
2.2.1 Historia de las Disciplinas Escolares	52
2.2.2 Sobre el Currículo	57
2.2.3 Las Ciencias Sociales como disciplina escolar	64
2.2.4 Configuración de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia.....	74
2.2.5 Documentos oficiales que orientan las Ciencias Sociales en Colombia	81
2.2.5.1 Lineamientos curriculares en el área de Ciencias Sociales	84
2.2.5.2 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBC)	88
2.2.5.3 Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (BDA)	90
2.3 Una nueva perspectiva: La Interculturalidad	95
2.3.1 Concepciones sobre interculturalidad	95
2.3.1.1 Diferencia entre lo multi, lo pluri y lo inter.	98
2.3.2 Pedagogías interculturales.....	100
Capítulo 3. Metodología.....	107
3.1 Enfoque de la investigación	107
3.2. El método de la investigación	110
3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información	112
3.3.1. Revisión documental.....	112
3.3.2 Entrevistas	113
3.4 Caracterización de los sujetos	114
3.4.1. El contexto	115

3.4.2. Los participantes	116
3.5 Fases de la investigación	116
Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados	133
4.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	133
4.1.1 Dinámica en la aplicación de la CEA en el colegio ALM	134
4.1.2 Limitaciones de la CEA en la institución ALM.....	139
4.1.3. Intereses de los docentes para aplicar la CEA en el colegio ALM	143
4.2. Las Ciencias Sociales Escolares.....	148
4.2.1. Nociones sobre el currículo.....	148
4.2.2 El PEI y su relación con la CEA	152
4.2.3. El currículo en Ciencias Sociales y su relación con la CEA	160
4.3 La cuestión de la Interculturalidad.....	176
4.3.1 La importancia de la Interculturalidad en la educación	176
4.4. Reflexiones en relación con los antecedentes	181
Conclusiones	185
Referencias.....	194
Glosario	205
Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada.....	209
Anexo 2. Guía de análisis de documento	210
Anexo 3. Ejemplo de matriz tabulación y categorización de entrevistas.....	211
Anexo 4. Ejemplo matriz de tabulación y categorización de documentos.....	212
Anexo 5. Impronta ciclo 3.....	213

Anexo 6. Base común de aprendizajes grado sexto	215
Anexo 7. Malla curricular de Ciencias Sociales	218
Anexo 8. Plan de estudios de Ciencias Sociales	223
Anexo 9. DBA en Ciencias Sociales para grado sexto	230
Anexo 10. Plantilla guía de aprendizaje colegio ALM.....	234
Anexo 11. Ejemplo de guía pedagógica diseñada.....	236
Anexo 12. Matriz final de entrevistas categorías principales	247
Anexo 13. Matriz final de documentos categorías principales	258

Lista de tablas

Tabla 1. Dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	51
Tabla 2. Siete conceptos comunes de un currículo	62
Tabla 3. Modelos educativos desde el contexto de la interculturalidad.....	102
Tabla 4. Niveles del Análisis de Contenido	121
Tabla 5. Resumen análisis categoría 1: Cátedra de Estudios Afrocolombianos	123
Tabla 6. Resumen análisis categorías 2 y 3: Las Ciencias Sociales Escolares-Interculturalidad	123
Tabla 7. Triangulación de las fuentes categoría: las Ciencias Sociales Escolares.....	130
Tabla 8. Triangulación de las fuentes categoría: La Cátedra de los Estudios Afrocolombianos	131
Tabla 9. Triangulación de las fuentes categoría: Interculturalidad	132
Tabla 10. Malla curricular de Ciencias Sociales para sexto grado 2021.....	162

Listas de figuras

Figura 1 El poder regulador de currículum junto a otros "inventos"	59
Figura 2 Esquema de la propuesta curricular del MEN para el área de Ciencias Sociales	87
Figura 3 Ámbitos para el manejo de los conocimientos propios de las Ciencias Sociales	90
Figura 4 El Aprendizaje de los Social.....	93
Figura 5 Estructura de los DBA	94
Figura 6 Estructura de la entrevista.....	114
Figura 7 Categoría Currículo y Ciencias Sociales	15327
Figura 8 Categoría CEA.....	17128
Figura 9 Categoría Interculturalidad	1529
Figura 10 Estructura del PEI del colegio ALM.....	152
Figura 11 Horizonte institucional.....	153
Figura 12 Estructura de una guía de aprendizaje	171
Figura 13 Fragmento de la infografía sobre la civilización egipcia.....	175

INTRODUCCIÓN

*«Las historias importan. Importan muchas historias.
Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar,
pero también pueden usarse para facultar y humanizar.
Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también
pueden restaurarla»*

Chimamanda Ngozi Adichie, 2018

Colombia, una nación multicultural y pluriétnica ha invisibilizado por siglos dentro de su historia el rol que ha tenido la población afrocolombiana en la construcción de su identidad, generando con ello sentimientos de inferiorización, estigmatización, estereotipación y discriminación hacia esta población. La escuela como validadora de saberes ha contribuido a esta situación.

Si se entiende la escuela como el espacio en el que convergen múltiples culturas que interactúan y se relaciona permanentemente; como el lugar idóneo para develar prejuicios, cuestionar sentidos, replantear miradas, entonces, la escuela debe propender por hacer de los estudiantes ciudadanos críticos, conscientes de su realidad, cuestionadores y transformadores de la misma, que interpelen el sentido de la historia colombiana, y descentren el poder dominante que ha imperado hasta hoy implementado políticas de todo tipo que no se adaptan al contexto real de la nación.

La población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, ha estado presente en el país desde la Colonia, sus luchas, historias, culturas, tradiciones y voces han sido ocultadas y denigradas desde entonces; la legitimación de un poder dominante y eurocentrista en la escuela y en la sociedad han encauzado el contexto-histórico actual desde esa mirada, instaurando unos saberes que han excluido el de las poblaciones tradicionalmente marginadas como lo ha sido la

afrocolombiana. Razón por la cual hoy la lucha se dirige ya no a la libertad física, sino al reconocimiento de su existencia en el devenir histórico y cultural del país y, a la búsqueda de la libertad epistémica, una libertad que reconozca y haga visible su papel en el contexto histórico colombiano, y que además construya desde sus historias silenciadas otras formas de comprender, ser y estar en el mundo.

Desde esta óptica las Ciencias Sociales en la escuela cumplen un papel fundamental pues ayudan a construir historias, explicar el mundo y formas imaginarios sociales que se transmiten de generación en generación, y que desde posturas eurocéntricas han privilegiado unos saberes sobre otros, privilegio que se ve reflejado en las dinámicas sociales. Hoy, el rol de las Ciencias Sociales desde nuevas perspectivas como la intercultural debe “darle voz a las historias de los pueblos que han habitado el continente africano, así como a los y las herederas de la diáspora africana” (Riveros, 2014, p. 6). Y reconstruir la historia colombiana; una historia en la que esos heredero/as afrocolombianos tienen el derecho a ser reconocidos y visibilizados. Debe permitir descolonizar el conocimiento y darles paso a esas historias otras con sus múltiples saberes para enriquecer la historia nacional.

Dentro de este orden de ideas ¿Por qué la historia continúa invisibilizando culturas que han hecho parte del proceso histórico cultural de la nación desde sus orígenes? ¿Cómo hacer para revertir ese suceso o para introducir nuevas miradas de la realidad nacional y contextualizarla con participación de todos los actores desde las Ciencias Sociales? La CEA, una estrategia pensada desde una mirada intercultural crítica y decolonial, que tiene por objetivos exaltar y reconocer la visión de lo negro en el país, acabar con la estigmatización, discriminación y folclorización que sobre lo negro se tiene, se constituye en una herramienta para descentralizar los saberes epistémicos arraigados en una sociedad excluyente como la colombiana, utilizando la

interculturalidad como un elemento que desde lo pedagógico interpele lo existente y visibilice y resignifique lo olvidado.

En este sentido se comprende que la escuela por ser el espacio donde convergen diversas culturas; quien válida el conocimiento que se orienta y desde donde las Ciencias Sociales pueden deslegitimar y construir practicas e imaginarios sociales con las historias que se ensañan, utilizando la CEA como una estrategia pedagógica desde una perspectiva intercultural, se constituyen en gran interés para realizar investigaciones desde este campo, tópico que le atañe a este estudio.

Así, desde la mirada pedagógica es pertinente buscar relaciones entre el currículo de las Ciencias Sociales y su articulación con la CEA para fomentar el encuentro de saberes que transforman la sociedad. Desde allí surge la necesidad de “enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos [...] en la que sea posible [...] conocer de manera más integral la historia del país” (Rojas, 2008c, 28).

Este interés se aúna a la demanda que en los últimos años se hace desde la SED para que la CEA sea desarrollada en las diferentes instituciones, tal como lo establece el Decreto 1122 de 1998, por medio del cual se dictan las disposiciones y la obligatoriedad de esta. El cuestionamiento sobre cómo articularla y desarrollarla para que sea realmente significativa aprovechando las potencialidades de los docentes del área de Ciencias Sociales en la institución ALM, hacen que ese sea el tema de esta investigación.

A través de este estudio investigativo, el cual parte de la realidad que se vive en el colegio ALM, a través de la experiencia y las diversas dificultades para su concreción, se consideró necesario establecer si existen vínculos entre la CEA, el PEI y el currículo que se maneja en el área de ciencias sociales en la institución, como una oportunidad para regenerar y/o fortalecer la

aplicación del proyecto de la CEA. De esta forma, surgen las preguntas que determinaran el rumbo de esta investigación: *¿De qué manera se integra la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el plan de estudios de secundaria en el área de Ciencias Sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen? ¿Qué adaptaciones se realizan en el currículo de Ciencias Sociales de la IED Alfonso López Michelsen con relación a la CEA?*

Habiendo señalado lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo principal analizar las relaciones entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el plan de estudios de grado sexto en el área de Ciencias Sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen.

Para el logro de este objetivo se usó el diseño metodológico desde un enfoque cualitativo-interpretativo pues no basta con describir, sino que es necesario interpretar la información que desde diferentes fuentes se logra; mirar el objeto de estudio para comprender su relación en la dinámica escolar. Por ello, las técnicas utilizadas para acceder a la información fueron: la entrevista semiestructurada y la revisión de documentos analizadas desde la estrategia del AC. El primer capítulo muestra el problema a resolver, seguido de los antecedentes que se relacionan con las categorías de estudio: la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), las Ciencias Sociales escolares e interculturalidad. El segundo capítulo está compuesto por las construcciones teóricas que soportan la investigación entre los cuales se destaca: CEA, Ciencias Sociales escolares, interculturalidad y pedagogías interculturales, apoyando así las principales categorías de esta investigación. El tercer capítulo describe la metodología relacionando en él: el paradigma, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como las fases de análisis de la información. En el capítulo cuarto se hace una descripción de los resultados que se obtuvieron con los diferentes instrumentos de investigación, se presenta el cuadro de categorías y

la triangulación de las fuentes. A la par con la discusión de los resultados, que se hace a la luz de la teoría y se explica cada categoría principal dando respuesta a los objetivos específicos y, por ende, al objetivo general y la pregunta de investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones generales que arrojó la investigación.

Capítulo 1. El problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

Cuando se habla de educación, es pertinente pensar que el rol fundamental de la escuela no debe ser limitarse a transmitir conocimientos, sino que debería enfocarse en formar y aportar en valores sociales, democráticos y culturales; así como cultivar pensamientos éticos y críticos que favorezcan una comunicación intercultural, permitan educar para la vida, el ejercicio en sociedad, mediar conflictos y generar buenas prácticas de convivencia, puesto que vivimos en una sociedad culturalmente diversa y necesitamos del otro. Desde esta mirada, se ha de tener en cuenta la importancia de una educación intercultural, entendida esta como

“...una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. (...) Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos (...). (Besalú citado en Arroyo, 2013, p. 153)

De igual modo, el concepto de interculturalidad “tiene un sentido eminentemente político, en tanto replantea las articulaciones hegemónicas buscando la consolidación de las relaciones más horizontales que equitativas” (Bolaños, 2012, p. 48), lo que sugiere que el fin de esta es la apropiación y la resignificación de la educación, de tal forma que lleve a un desarrollo integral y articulado entre todos los actores garantes y partícipes de saberes comunes. Partiendo de esto es posible decir que “La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación” (Aguado

citada en Arroyo, 2013, p. 152); entonces este tipo de educación debe atender en su quehacer pedagógico la diversidad cultural y los contextos en la que se desarrolle para que su cometido pueda hacerse realidad.

Dentro de este tipo de articulaciones es imprescindible hablar de la educación como eje de prácticas pedagógicas interculturales que reformulen y permitan llevar a los sujetos aprendizajes integrales y con sentido. Contenidos donde lo propio y lo externo se articulen y se integren como un todo, para que le permita a las comunidades y a las sociedades desarrollar procesos identitarios y de reconocimiento, puesto que la educación intercultural, hace de las prácticas pedagógicas la posibilidad y la oportunidad para reivindicar, reparar y dignificar lo que por siglos la historia ha expuesto desde la visión eurocentrista de los discursos de poder, y que solo invisibilizan las luchas, la historia y la culturas de aquellos que se consideran diferentes, pero que además se excluyen y se discriminan (Castillo, 2016)

En Colombia la educación se manifiesta como derecho fundamental expresado en la constitución de 1991, la cual considera la importancia de la formación en valores y democracia, tal como lo expresa en su artículo 67:

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 técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. 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. (Constitución Política de Colombia, 1994).

Derecho que se supone es extensivo a toda la población colombiana, y que debe establecer y facilitar el acceso a ella para todos, además de acercar a sus demandantes los conocimientos necesarios para desenvolverse en una sociedad cada vez más cambiante y multifuncional; hoy, además se considera muy importante la diversidad cultural y su visibilización en el desarrollo histórico de la nación, por ello, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1993 se reglamenta la Ley 70 conocida como Ley de comunidades negras, y la Ley General de Educación en 1994 dando vida a la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- con el decreto 1122 de 1998 estableciendo en su artículo 1° que:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto. (p. 33)

Esta legislación abre el camino para que los aportes no solo de las comunidades negras, sino de todas las comunidades culturales que hacen parte de la nación, se hagan visibles desde las aulas escolares. Por tanto, y de acuerdo con lo expresado en los lineamientos curriculares expedidos en 2010, la CEA no puede tomarse solo como una asignatura más del plan de estudios, sino como un proyecto que permee éste y el PEI institucional. De igual forma, no puede pensarse, que la CEA sea exclusivamente para las comunidades afrodescendientes, sino que se debe trascender más allá de esta visión, y ser tomada como la oportunidad de afectar y deslegitimar los hechos históricos que homogenizan y no permiten ver cuánto han aportado a la nación no solo los afrodescendientes sino también las demás comunidades culturales que existen en Colombia (indígenas, mestizos y room).

Desde esta óptica y en función de su derecho a formar individuos integrales, la institución educativa Alfonso López Michelsen como una institución de carácter oficial que presta sus servicios a niños, niñas y jóvenes en la localidad de Bosa; la cual se basa en el modelo pedagógico histórico cultural bajo el lema “una vida para la excelencia”, cuyo objetivo es brindar a sus estudiantes una educación integral y de calidad, que les permita la apropiación y aplicación de conocimientos, habilidades y valores enmarcados desde la democracia y los derechos humanos (Agenda escolar, 2020, p. 18), pretende formar ciudadanos críticos, reflexivos, responsables e integrales, conocedores de su historia y comprometidos con la sociedad.

Desde el área de Ciencias Sociales se desarrolla en la institución el proyecto de afrocolombianidad desde hace cuatro años, como una celebración durante la tercera semana del mes de mayo que se ha delegado nacionalmente. Esta se lleva a cabo a través de una serie de actividades que en la mayoría de las ocasiones folclorizan el verdadero sentido de la comunidad afrocolombiana, evidenciándose así que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) no se integra de forma funcional en el currículo y que aún se perciben vestigios de discriminación, los cuales se realizan de una u otra forma inconscientemente.

Sin embargo, y aunque la reglamentación indica las formas en que la CEA debería llevarse a cabo en las intuiciones, tal como lo expresa el MEN (2001) al decir que “La CEA es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional, y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar” (p. 31), desde la IED Alfonso López Michelsen se pueden evidenciar diversos factores por los cuales esta reglamentación no se hace efectiva. De un lado, se expresa mucha resistencia por parte de los docentes de Ciencias Sociales, quienes han manifestado en muchas ocasiones que es solo una carga más que no tiene ninguna trascendencia; en segundo lugar, la

CEA ha sido tomada como parte de la folclorización que se le ha hecho a las comunidades negras, exhibiendo solo una parte de su cultura; en tercer lugar, el PEI de la I.E Alfonso López Michelsen no contempla la enseñanza de la CEA en el plan de estudios de áreas como: matemáticas, inglés, sociales, español y ciencias naturales las cuales son áreas fundamentales y algunas de ellas hacen parte del énfasis de la institución; finalmente, también esta situación procede del desconocimiento y poco interés que existe por parte del profesorado sobre el qué, cómo, por qué y para qué de la CEA en la formación de los estudiantes colombianos.

Así, es de considerar que este tipo de educación debe dirigirse a todas las personas sin importar su grupo étnico, también debe repensarse las nociones de cultura, raza y afro, para empezar a articular la CEA desde el área de Ciencias Sociales en el PEI institucional hasta los planes de estudios de cada asignatura como un eje o proyecto transversal desde el cuál se pueda generar pensamiento crítico, además de reflexionar acerca de lo que somos como colombianos. Estos constructos deben darse desde un diseño curricular que posibilite su desarrollo; ya que el currículo no es únicamente aquella planeación de contenidos y metodologías para concretar en la práctica, sino también es la

... ardua dialéctica entre intenciones y realidades. Esto es, en el término englobo también el currículum “abrazado” en la práctica, el representado y llevado a cabo en las interacciones entre profesores y alumnos de un incierto juego de interpretaciones, negociaciones, actuaciones, rituales, controles, acomodaciones, omisiones, resistencias o rechazos que lo construyen en el espacio físico e institucionalmente estructurado de las aulas, modelando el tipo de experiencias “educativas” – expresadas y tácitas- ofrecidas o negadas de facto a los discentes. (Romero, 2018, pp. 105-106)

En este sentido, será posible establecer mejores vínculos entre las cátedras obligatorias – en este caso hacer visibles las diferencias desde la escuela y usarlas a favor de una mejor formación desde estos espacios, pues la escuela es preponderantemente el lugar donde convergen individuos de diferentes culturas, y desde donde se hace viable esa oportunidad a través de la cual se deslegitimen procesos históricos que han marcado la realidad nacional colombiana al perpetuar discursos de poder y posiciones de desigualdad, discriminación y exclusión. A partir de lo expuesto anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación y sus respectivas subpreguntas.

¿De qué manera se integra la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el plan de estudios de secundaria en el área de Ciencias Sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen?

¿Qué adaptaciones se realizan en el currículo de Ciencias Sociales de la IED Alfonso López Michelsen con relación a la CEA?

1.2 Justificación

La escuela como el escenario en donde convergen diferentes saberes y grupos de personas; que además posee el rol fundamental de orientar procesos formativos que le permitan a los estudiantes forjar un pensamiento crítico y reflexivo ante las necesidades y problemáticas que demanda la sociedad actual; pero que también hoy en día tiene la necesidad de replantear la procedencia de los conocimientos que se orientan, así como la forma en que estos se generan e influyen en el desarrollo de toda una nación.

Desde el rol de madre, docente de Ciencias Sociales y estudiante de una Maestría en Educación perteneciente a la comunidad afrocolombiana que ha tenido experiencias con la CEA en diferentes instituciones que ha vivido la marca del racismo y la discriminación; y que además

siente la responsabilidad ética, moral y social de aportar en la reconstrucción de una historia que incluya a todos surge la necesidad de rescatar desde una visión crítica las raíces africanas y de integrarlas a la cotidianidad para contribuir a la transformación que la nación solicita a gritos.

Así mismo, el colegio ALM como institución formadora de futuros ciudadanos desde su enfoque Histórico-cultural tiene la responsabilidad de formar individuos reflexivos, críticos, conscientes y participativos que fortalezcan habilidades que les ayude a comprender una realidad nacional que no les pertenece, a cuestionar una sociedad que ha marginado e invisibilizado sus orígenes, a dismantelar saberes que no se adaptan al contexto multicultural y pluriétnico del país, a redescubrir las historias que en torno a la construcción de la nación han sido contadas a medias por estar descontextualizadas, y a recrear historias contextualizadas desde nuevos conocimientos para que transformen la realidad en la que viven.

Para aportar a la recontextualización de la historia colombiana, se piensa la CEA. De acuerdo con Rojas (2008c) en su texto “Aportes para maestros” la CEA

...nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente en tanto grupo étnico. [...] la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la CEA en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano. (citado por Rojas, 2008, p. 27)

En este sentido, debe comprenderse que la CEA no es un tipo de educación dirigida exclusivamente a los grupos afrocolombianos, al contrario, es una oportunidad para transformar

y tramitar las raíces culturales que han permeado siempre la historia colombiana. Debe contemplarse como un vehículo visibilizador del rol que tuvo África en la construcción de la nación, papel que ha sido borrado, marginado, subalternizado, folclorizado en la historia colombiana. En donde, la escuela como lugar de formación, debe brindar la posibilidad para que se creen espacios en donde la educación no sea mediada desde un solo punto de vista, sino que permita el debate y la convergencia de múltiples saberes que le ayuden a los estudiantes a crear sus propias reflexiones, argumentar sobre sus deducciones y reconstruir definiciones, procesos, historias, conocimientos.

Así pues, se hace necesaria una articulación de las políticas y documentos curriculares institucionales con la CEA. Es ahí, donde esta investigación se constituye en una contribución para originar esa posibilidad y aportar de esta manera a la reconstrucción y contextualizar la historia colombiana. Una historia que necesita ser nuevamente contada, pero desde nuevas perspectivas con visibilización de toda la nación. Por lo anteriormente expuesto, se plantean los siguientes objetivos de investigación.

1.3 Objetivos general y específicos

Objetivo General

Analizar las relaciones entre la cátedra de estudios afrocolombianos y el plan de estudios de secundaria en el área de ciencias sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen.

Objetivos específicos

1. Analizar los lineamientos de la CEA y cómo se ha desarrollado en la IED Alfonso López Michelsen.

2. Identificar qué conocimientos propuestos en la CEA se presentan en los currículos del área de Ciencias Sociales en la IED Alfonso López Michelsen.

A continuación, se presentan los antecedentes que se tuvieron en cuenta para la presente investigación.

1.4 Antecedentes investigativos

El conocimiento en torno a investigaciones anteriores relacionadas con el tema de mi tesis es fundamental para aclarar el panorama previo acerca de las relaciones que se presentan entre la Cátedra de estudios Afrocolombianos y las Ciencias Sociales como una forma de fortalecer el reconocimiento de las diferencias. Estos antecedentes investigativos, se proponen presentar trabajos de tesis sobre la Interculturalidad y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en primera instancia; posteriormente y en segunda instancia, trabajos de tesis acerca de los currículos en Ciencias Sociales y finalmente trabajos de tesis y artículos investigativos relacionados con la Interculturalidad.

1.4.1 Los Estudios Afrocolombianos

Jiménez y Leo (2016) en su tesis titulada: *De lo propuesto a la realidad: una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos desde tres colegios distritales de Bogotá* se propuso como objetivo principal: Analizar las formas como se ha implementado la CEA en tres instituciones educativas públicas de Bogotá para reflexionar, desde un enfoque de pedagogía decolonial sobre sus aportes o no a la visibilización y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas. El método de investigación utilizado fue el cualitativo desde un enfoque sociocrítico cuyos instrumentos de recolección de la información fueron: la entrevista semiestructurada y talleres que permitieran la construcción colectiva de saberes. Los resultados obtenidos evidencian una profunda permeabilización de la construcción de la identidad colombiana desde los discursos de

poder colonialista, los cuales influyen en los imaginarios sociales que han sido creados con base en este grupo étnico, desde la cual el concepto de raza atribuye posiciones sociales a los diferentes grupos étnicos, y en especial a los afrocolombianos, enmarcándolos en un concepto de folclorización y subalternación. También se propone el uso de una pedagogía decolonial que ayude en la ejecución de la CEA y la reconfiguración de saberes de una forma crítica. Finalmente, esta investigación aporta significativamente al presente trabajo, puesto que permite visibilizar cuáles son los orígenes y dificultades que ha tenido la CEA en su implementación, así como cuáles son los imaginarios que respecto a ella tienen los diferentes actores que hicieron parte de ese estudio y la importancia de una perspectiva intercultural y decolonial en la implementación de la CEA.

De otro lado, Andrade (2011), en su tesis: Implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas oficiales: Nuevo Latir y IETI Antonio José Camacho de la ciudad de Santiago de Cali a través de la pregunta problematizadora ¿Cómo contribuir a la estructuración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para las Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores, a partir del reconocimiento de prácticas de etnoeducación y afrocolombianidad adelantadas hoy por los docentes de la Corporación Afrocolombiana para el Desarrollo Social y Cultural, CARABANTÚ?, se propuso como objetivo principal reconocer las experiencias de etnoeducación y afrocolombianidad que hoy adelantan los profesores vinculados a la organización CARABANTÚ y constituir las en un referente para la estructuración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores”. (p. 7, 10-11). Para ello utilizó un método de investigación cualitativo de corte descriptivo que le permitiera “describir” las realidades a investigar, pues su motivación era “la interpretación de los significados de las acciones de los sujetos y en general

de la vida social, aplicando un tratamiento de orden cualitativo a los datos” (p. 60). Para ello utilizó como paradigma el sociocrítico mediante herramientas de recolección de datos como grupos focales, entrevistas, análisis de casos, lectura de cuentos, la proyección de documentales y la observación directa.

Con todos estos elementos la autora establece como resultados que es la escuela la responsable de reestructurar conocimientos y prácticas sociales, así como de generar imaginarios incluyentes y excluyentes en relación con la identidad colombiana. Sin embargo, la escuela no forma en la CEA una cuando algunos maestros han empezado a dar sus primeros pasos al respecto. Sigue encontrándose limitantes en su implementación a pesar de que existe una amplia legislación para la implementación de la CEA. Además considera que la CEA es la mejor posibilidad para crear conciencia crítica reflexiva en las nuevas generaciones, pero que solo será posible desde una reestructuración curricular y desde la resolución de problemas que afectan a los afrocolombianos y el estudio de las características de la cultura para fortalecerla, que desencadenen de igual forma en una reestructuración social; este proceso debe iniciar en la educación de los maestros para que se motiven, investiguen y enseñen, y desde la constitución de redes de investigación, a través de las que se construyan propuestas y se desarrollen estrategias que favorezcan el reconocimiento de la afrocolombianidad.

Este trabajo es importante para este estudio en tanto que permite esbozar los limitantes y dificultades que ha tenido la CEA en su implementación e integración curricular en la escuela, pero también porque evidencia las motivaciones necesarias para su implementación y los imaginarios sociales que hoy en día se construyen sobre las poblaciones y comunidades afrocolombianas.

De igual modo, Espitia y Ortiz (2018), en su tesis titulada: *Plan de Mejoramiento Institucional Basado en la Generación de Ejes Articuladores para La Construcción Social en la Escuela desde las Cátedras de Democracia, Cultura Ciudadana Afrocolombianidad y Paz*, propusieron como objetivo principal: formular un plan de mejoramiento que le permitiera articular de manera integral los contenidos de la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Afrocolombianidad con las CC en sus dimensiones comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, para lograr una efectiva apropiación de estas enseñanzas acordes con el PEI del Colegio Nuestra Señora de la Salette. La pregunta por resolver fue “¿Podría la articulación curricular de estas temáticas complementarias propiciar integralmente la apropiación de valores para la convivencia, la democracia y la paz desde un enfoque diferencial y de derechos desde el aula?”. (p. 23). Como metodología se enfocó en la investigación de tipo cualitativo, sustentando que “el enfoque cualitativo es de tipo flexible, no enmarcándose en una estructura fija y progresiva, en donde las diferentes etapas del diseño (determinación de la muestra, planteamiento de preguntas problema, formulación de hipótesis, toma y análisis de datos) se van complementando de tal manera que se busca la explicación amplia pero muy veraz y real al cuestionamiento planteado en un contexto y situación particular haciéndose imposible extrapolar los mismos a otros estudios parecidos”. (p. 74). Dentro de este enfoque se utilizó la Investigación Acción, y los instrumentos de investigación fueron la entrevista, el cuestionario, el grupo de enfoque y el uso de documentos institucionales como lo fueron los resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, así como los resultados de pruebas externas de evaluación por competencias del grupo Milton Ochoa. En cuanto al análisis de la información tomó como referencia el método de triangulación obteniendo como resultados que es evidente que los docentes desconocen las temáticas que componen la cátedra y además continúan reproduciendo

de forma jerárquica los aprendizajes. También se encontró que es posible articular ambas cátedras en un mismo proyecto transversal, ya que comparten elementos que pueden ser relacionados e integrados para su desarrollo en el aula. Y finalmente se concluyó que dicho estudio generó un fuerte impacto en la comunidad educativa, principalmente en los estudiantes generándoles la interpelación sobre el desarrollo y aplicación de las cátedras haciéndoles agentes importantes en el proceso.

El aporte de este trabajo a este proyecto de investigación es pertinente, ya que me permite analizar el uso del método de investigación acción, pero, sobre todo visualizar una forma diferente de implementar la CEA al ser articulada con otras cátedras como un proyecto transversal desde las ciencias sociales.

También se consideró la tesis de Moreno (2018), cuyo título es: *Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó* en la cual se propuso como objetivo principal “Entender y analizar las formas en las que se ha implementado la CEA en Quibdó”, el cual se generó la pregunta de investigación que orienta este trabajo: “¿Cómo se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó a partir del decreto 1122 de 1998?” (p. 7). Como metodología para el desarrollo de esta investigación, “... en una primera parte se procedió a hacer una revisión de archivo de documentos tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio del Interior con respecto a documentos y materiales referidos a la Cátedra. Como instrumento de recolección de dicha información se enfocó en realizar entrevistas a funcionarios. Igualmente, dentro del desarrollo de esta metodología se procedió a realizar redes de contacto entre los participantes de las entrevistas, en el sentido de que todos fueron apoyos unos de otros para poder obtener información completa y actualizada. Se recibieron, adicionalmente, archivos que sustentaran la información proporcionada” (p. 15).

A partir de todo este análisis, la autora se permite concluir que existen experiencias significativas de corte intercultural que han permitido de cierta forma desde proyectos etnoeducativos o proyectos de educación propia fortalecer la identidades culturales chocoanas y afrocolombianas, pero que a pesar de este avance se hace necesario que la interculturalidad se recorra como un proyecto político y epistemológico a través del cual se pueda interpelar otras formas de manifestación de la discriminación, el racismo, la estereotipación y estigmatización de lo negro. Por tanto, el aporte que esta tesis representa a esta investigación se basa en el análisis que se hace de los proyectos que se están ejecutando en distintas escuelas de Quibdó, y que en su conjunto conforman la CEA, además de visualizar cómo se está fortaleciendo la identidad de las poblaciones afrodescendientes en dichas regiones y el papel de la interculturalidad en su difusión.

Por su parte, Murillo y Cuervo, (2011) en su investigación nombrada: *Cátedra De Estudios Afrocolombianos Límites y Perspectivas*, tuvo como objetivo principal “Analizar cuáles son los factores que inciden en la dinámica de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en algunas Instituciones Educativas públicas del municipio de Pereira”. La pregunta de investigación fue: ¿Conocer y analizar cuáles son los factores que inciden en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en algunas Instituciones Educativas del municipio de Pereira? (pp. 15-16). Se utilizó el método de investigación cualitativa, y sus instrumentos de recolección de la información fueron relatos, entrevistas, observación, datos cualitativos y cuantitativos.

Las principales conclusiones a las que se llegó fueron: la implementación de la CEA es insuficiente en las distintas instituciones educativas del municipio de Pereira aun cuando la legislación y directrices sobre ésta son considerables; además, se plantea que es necesario

fortalecer las políticas institucionales para su implementación. También considera que la CEA es una propuesta muy positiva para la escuela pues permite visibilizar agentes histórica y culturalmente excluidos, aunque reconoce que es un proceso arduo, largo y complejo pues tiene una enorme cantidad de limitantes entre los cuales cuenta la falta de apoyo económico y capacitación, el desconocimiento e interés sobre la CEA, su manejo y temáticas, la resistencia en su ejecución, la permanencia de un contexto educativo tradicional, entre otras.

El aporte a esta tesis radica en que al ser éste un estudio juicioso sobre la implementación de la CEA en la ciudad de Pereira es posible evaluar algunos aspectos importantes que impiden llevar a cabo la CEA actualmente en las muchas instituciones educativas.

Por último, en cuanto a las tesis sobre afrocolombianidad está Vergara Sinisterra (2011) con la investigación: *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la Afrocolombianidad en el municipio de Pereira* cuyo objetivo principal fue: “Analizar qué tipo de prácticas educativas están siendo implementadas por los docentes nombrados en el concurso de méritos de etnoeducadores afro y raizales de la ciudad de Pereira, que evidencien la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos de interculturalidad”. (p. 15) La pregunta orientadora de esta investigación fue ¿Qué prácticas educativas evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad, en el contexto de la interculturalidad en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores nombrados por el decreto 3323 de 2005, de las instituciones educativas de la ciudad de Pereira? (p. 14). La metodología que se utilizó fue el enfoque cualitativo. Las técnicas para recolectar la información fueron la entrevista semidirigida, observaciones participantes, diarios de campo. El resultado que obtuvo fue

Como resultado de su investigación se determinó que, aunque existen una legislación que desde el MEN reglamenta la CEA, su ejecución en las instituciones educativas se da pero dentro

de un marco tradicional y por fuera o al margen de la estructura curricular, manifestando una urgencia en la formación docente en términos de interculturalidad desde metodologías, pedagogías y didácticas distintas que converjan con la diversidad étnico-cultural y las exigencias de los diversos movimientos no solo negros, sino también indígenas presentes en la ciudad como forma de propiciar la comprensión y la reflexión en torno a esta diversidad.

Como aporte a esta tesis se considera relevante, en tanto sus conclusiones llevan a repensar el papel que tienen las ciencias sociales para llevar a cabo las prácticas afrocolombianas, así como el papel del docente, de la escuela tradicional imponente, del currículo excluido de estas temáticas, y de la falta de preparación de los docentes que pretenden llevarla a cabo por falta de una alternativa metodológica, pedagógica acorde a los conflictos y problemáticas en las que se encuentra inmersa la población afrocolombiana y el sistema educativo colombiano cuyo corte curricular aún se mantiene dentro de los parámetros eurocéntricos, además de visibilizar el aporte que los contextos educativos interculturales proponen para su implementación.

1.4.2 Ciencias Sociales Escolares

Dentro de los estudios desde las Ciencias Sociales Escolares está el trabajo de Rodríguez (2020), el cual lleva por título: *Aportes Al Debate De Currículo Del Área De Ciencias Sociales Desde Memorias Históricas Y Culturas De Paz*. En este trabajo el objetivo primordial fue: “Proponer desde la construcción de Memorias Históricas y Culturas de Paz, fundamentos epistemológicos y pedagógicos que permitan actualizar los debates curriculares de las Ciencias Sociales.” (p. 15). El problema que se quiso resolver giró en torno a la pregunta: “¿Cómo desde la construcción de Memorias Históricas y Culturas de Paz, se puede configurar una propuesta epistemológica y pedagógica para actualizar los debates curriculares de las Ciencias Sociales?” (p. 14). Para lograr su objetivo, el autor se valió de un enfoque cualitativo de tipo interpretativo,

y para el de análisis de sus datos se enfocó en el método de la teoría fundamentada, al considerarla pertinente con el diseño metodológico propuesto; aquí, esta metodología tiene por objeto "...generar discursos que permitan la transformación de situaciones del mundo a partir de su problematización, intervención y reflexión" (Corbin & Strauss en Rodríguez, 1998. p.102). Como instrumentos y técnicas de recolocación de información, el autor optó por realizar entrevistas semiestructuradas, grabaciones de audio a partir de entrevistas practicadas. En sus resultados es evidente que la estandarización de contenidos curriculares ha invisibilizado "las luchas, reivindicaciones, historias y procesos que hacen parte de los disímiles contextos concretos de los estudiantes y que a lo anterior se suma la imposibilidad de no incluir reflexiones de su entorno, además, contemplar una visión que vislumbre desde lo barrial, hasta la comprensión, uso y valor de los saberes ancestrales" (p. 161), dejando de esta forma al currículo en Ciencias Sociales sin la especificidad y carácter propia del área, y así posibilitar la generación de reflexiones desde la adaptación al contexto de tal forma que haga participe de su desarrollo a los estudiantes. También manifiesta que lo que los currículos hacen hoy en día es reproducir el discurso hegemónico sobre el cual se construye la sociedad y que ha sido finalmente impuesto, imposibilitando otros puntos de reflexión. Es también considerable demarcar desde esta tesis que el currículo en las Ciencias Sociales se ha mantenido estático durante mucho tiempo, tanto que se siguen manteniendo prácticas fragmentadoras, estigmatizadoras y generalizadoras de los conocimientos, además de hacerse esto evidente desde la misma formación que se recibe como docente.

Este trabajo, ha sido de gran ayuda, pues ha abierto un panorama a través del cual la reflexión constante y permanente de las Ciencias Sociales – y de su relación con otras áreas- se hace imprescindible para trascender más allá de la misma aula de clase. Si bien es cierto, el

currículo debe aportar conceptos universales, también debe ante todo ser adaptativo no solo al contexto, sino a la coyuntura social, pero entiéndase esa adaptación, como una forma de reflexión crítica que parta de la resignificación de la praxis docente, y donde sea el estudiante el actor y voz de lo que acontece a su alrededor. Sin lugar a duda, el constructo epistémico, entendido aquí como currículo, debe partir de una integración no solo del qué hacer, sino que reflexione a la luz de los lineamientos y estándares propios del área, y que trascienda en la construcción conceptual sólida permeada de la reflexión constante y basada en una adaptación al contexto.

De otro lado, Díaz y Watson (2018), en su trabajo de investigación nombrado: *Propuesta de adaptación curricular de Ciencias Sociales para el Municipio de Providencia y Santa Catalina Islas*, cuyo objetivo de investigación era “Proponer estrategias para la adaptación curricular en el área de las Ciencias Sociales para el Municipio de Providencia y Santa Catalina Islas, que integre los contenidos propios del área, las cátedras obligatorias y las temáticas de la cultura raizal.” (p. 23). Este objetivo resulto de la pregunta “¿Qué elementos debe contemplar una propuesta de adaptación curricular de Ciencias Sociales para el Municipio de Providencia y Santa Catalina Islas, que integre los contenidos propios del área, las cátedras obligatorias y las temáticas de la cultura raizal? ¿Qué características deben tener las nuevas estrategias curriculares para la integración del conocimiento y la apropiación de la cultura raizal dentro del currículo del Área de Ciencias Sociales?” (p. 22). El enfoque utilizado en la investigación fue de carácter mixto lo que les permitió combinar datos cuantitativos y cualitativos, en dos fases: la primera de tipo descriptivo y la segunda de tipo propositivo. Para ello se “aplicaron entrevistas, encuestas, análisis documental, validación de los instrumentos a la comunidad educativa” (p. 6). Los resultados de esta investigación determinaron que existe poca transversalidad entre los

contenidos propios del área en los diferentes proyectos que en ella se manejan y que al final terminan siendo “temáticas de relleno” que en muchos casos no se llegan a abordar. Por tanto, se considera pertinente la reestructuración de la malla curricular del área de Ciencias Sociales como una oportunidad para llevar a cabo estrategias que visibilicen y protejan los valores y saberes propios de la cultura raizal, desde la integración de las cátedras propias del área y los contenidos de los diferentes grados.

El hecho de intentar realizar una propuesta de diseño y/o adaptación curricular es interesante, ya que permite vislumbrar qué parámetros se deben tener en cuenta para realizar este tipo de acciones, pero sobre todo visualizar la importancia de los saberes y valores afro en el contexto y proceso educativo. Estudiar y poder integrar las diferentes cátedras dentro del área de Ciencias Sociales, permite ver que es posible integrar la CEA sin perturbar los contenidos básicos del área, y darle un propósito específico que además de transversalizar permita desarrollar una formación en valores de los estudiantes, considerándose así, un aporte importante para este estudio.

Finalmente, también se tuvo en cuenta la tesis de Ruiz Manquillo publicada en 2018, y titulada “Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control”; la cual tuvo como objetivo principal “Identificar los cambios que se han introducido en los planes de estudio de las Ciencias Sociales Escolares y su enfoque a partir de los documentos oficiales del MEN y las preguntas asociadas a las pruebas ICFES” (p.14). Ruiz se preocupó por los contenidos que se imparten en la escuela y la influencia que tienen en ellos las políticas de Estado con sus normativas aparentemente regulatorias; así como lo que hacen los maestros en términos del currículo al interior de sus aulas aunado a las pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional. Partiendo de esta preocupación las preguntas

que dieron cuerpo a esta investigación fueron: ¿Qué aspectos de las disciplinas o contenidos de las Ciencias Sociales han desaparecido de los planes de estudio como consecuencia de la aplicación de los documentos oficiales sobre currículo y las pruebas estandarizadas? ¿Qué disciplinas o contenidos de las Ciencias Sociales se han potenciado en los planes de estudio como consecuencia de la aplicación de los documentos oficiales sobre currículo y las pruebas estandarizadas? ¿Qué incidencia han tenido los documentos oficiales sobre currículo y las pruebas estandarizadas en los contenidos de las ciencias sociales escolares? (p. 12)

En su metodología utilizó el enfoque cualitativo interpretativo ya que le permitía profundizar de mejor manera en casos específicos, en este caso lo que concierne al currículo en ciencias sociales. Utilizó el análisis de contenido, en la documentación oficial para planeación en ciencias sociales, así como los mismos planes de estudio y los ejemplos de pruebas ICFES. También utilizó las entrevistas semiestructuradas para ahondar en las percepciones de los entrevistados y los cuestionarios para recoger informaciones más puntuales sobre nociones que aquejan a un grupo determinado de docentes de ciencias sociales en las instituciones investigadas (pp. 20-24).

En este estudio, el autor determinó que existen diversos factores que inciden en las planeaciones que realizan los docentes de las ciencias sociales escolares. Una de las más relevante se refiere a la homogenización que estatalmente se ha querido realizar a través de reformas expresas en documentos que pretenden guiar el diseño de la práctica educativa, pero que en realidad no se hacen visibles en ésta (la práctica) pues se ha desconocido el contexto real y las necesidades de la población colombiana. Otra evidencia que arroja este trabajo es la cada vez menos importancia que se le dan a las ciencias sociales por atender a requerimientos ajenos a la realidad del territorio. Y otro factor importante que vislumbra en la investigación

es el hecho inminente del predominio que sigue teniendo la historia, aunque obviando las realidades regionales y nacionales, frente al desplazamiento de la geografía en el currículo de las ciencias sociales, además de la incursión cada vez más marcada de las competencias ciudadanas, que proceden de los contenidos explícitos y no explícitos que hacen parte de las ciencias sociales escolares en Colombia.

Este trabajo es de gran importancia y apoyo, en tanto vincula la trayectoria del currículo en ciencias sociales con los documentos que tradicionalmente guían la planeación y desarrollo del currículo en esta ciencia. Además, pone en claro la importancia o no que han tenido y que tienen algunas disciplinas dentro de las ciencias sociales escolares, permitiendo reconocer además un valioso instrumento de análisis documental como lo es el análisis de contenidos, ya que este trabajo que se realiza en mi tesis se relaciona enormemente con la tesis de Ruiz, y da luces para construir un corpus desde la temática que se desea trabajar: CEA desde el estudio de las ciencias sociales escolares.

1.4.3 Interculturalidad

En referencia a los estudios de interculturalidad se tiene la tesis de Quiroga y Cristiano (2019). Esta tesis tiene por título: *Asumiendo la diferencia cultural en la escuela. Una experiencia en el colegio Orlando Higueta Rojas sede B, grado tercero*, para quienes el objetivo principal radicó en “Desarrollar estrategias pedagógicas que desde la diferencia cultural permitan la acogida de los niños y las niñas que llegan al colegio Orlando Higueta Rojas sede B y potencien la escuela como lugar de encuentro y diálogo que aporta a la construcción del reconocimiento del otro y a la convivencia pacífica.” (p. 14) como manera de hacerle frente a la problemática que deseaban investigar, la cual se desarrolló con base en el siguiente planteamiento: “¿Cómo abordar la diferencia cultural con los niños y niñas del grado tercero, del

IED Orlando Higuera Rojas de la localidad de Bosa, para desarrollar estrategias en el marco de una pedagogía intercultural?” (p. 13). En este trabajo, la metodología usada se basó en un enfoque cualitativo, cuya técnica fue “la investigación acción en educación (IAE), específicamente la propuesta desarrollada por Kemmis y MacTaggart. Los instrumentos que se usaron para recolectar la información fueron: diario de campo, entrevistas, observación participante, registro fotográfico, relatos de vida, y análisis de dibujos (pp. 76-78). Los hallazgos encontrados con esta investigación fue la evidencia de que “la diferencia como categoría transversal en esta investigación es asumida por algunos participantes como una riqueza, como la posibilidad de aprendizaje desde eso otro contrario a lo común. La diferencia se encuentra ligada con las subjetividades debido a que es en la diferencia donde se pone de manifiesto las singularidades, las particularidades de los sujetos que comparten un mismo territorio, para este caso puntual, la escuela.” (p. 81); considerando entonces a la diferencia como la mejor posibilidad de construir oportunidades que enriquezcan la convivencia con el otro.

Otro resultado fue la definición que se le da a la diferencia; está relacionada más con “todo aquello que no se encuentra dentro de lo normal a lo socialmente establecido y construido. (p. 81)”: lo que indica que lo imperante es un discurso hegemónico, impuesto y por tanto ligado a lo eurocéntrico. También se halló que las costumbres, las formas de expresión y los ritos de la comunidad educativa se halla circunscrita a la celebración de fechas específicas dictadas desde la programación del calendario escolar, tornándose de esta forma este tipo de celebraciones en una “folclorización de las culturas lo cual impide la visibilización de su cosmovisión, los aportes que se han generado a partir de ello y las implicaciones que esos aportes han tenido en la actualidad.” (p. 82)

Finalmente, en dicho estudio “la interculturalidad se configura como la posibilidad que se habilita desde el uso práctico de la pedagogía para el trabajo con la diferencia cultural en la escuela. Desde el encuentro con los otros, desde los diálogos y discusiones centradas en el reconocimiento de las identidades culturales que confluyen en la escuela.” (p. 83-84). Así, la interculturalidad se presenta como una apuesta pedagógica que posibilita reconciliar las diferencias en ese convivir diario con el otro desde un discurso no hegemónico, sino desde saberes propios, situados desde el contexto real que se vive. Sin embargo, los docentes de la institución reconocen y hacen énfasis en que el problema de la diferencia cultural solo refleja la falta de herramientas y estrategias que tienen estos para posibilitar y garantizar el trabajo de la diferencia cultural en sus aulas, dificultades que se manifiestan desde los mismos entes administrativos y político educativos como en MEN, pasando por las directivas institucionales, hasta el mismo currículo.

Desde esta óptica, la diferencia cultural debe ser tramitada desde la escuela como una forma sana de convivencia entre la comunidad educativa, y como la oportunidad de re-conocerme y re-conocer al otro. De este modo, esta investigación es muy importante para este trabajo, pues si bien a través del trabajo realizado se puede evidenciar que el desarrollo de una escuela intercultural permite el desarrollo del respeto por la diferencia y el autorreconocimiento, además del diálogo de saberes que enriquecen a la sociedad y las culturas; esto solo es posible desde una visión crítica y analítica de la realidad en que vivimos, es decir desde una perspectiva intercultural. De ahí que este trabajo permita además ampliar la visión en cuanto al tránsito que se le da a la diferencia en la escuela y la forma de buscar un acercamiento de esta y sus actores desde una postura intercultural; y en el caso de esta investigación, a través del uso de la CEA en

ciencias sociales como un eje articulador e integrador para desarrollar procesos educativos desde una propuesta intercultural.

También se estudió el trabajo de Escobar y Atehortúa (2016). Este trabajo se titula “TEJIENDO MUNDOS: UNA APUESTA POR DE-CONSTRUIR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL” y su objetivo principal fue “Identificar las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural construyen las y los estudiantes en el aula a partir de una pedagogía De-Colonial.” (p.31); este con el fin de dar respuesta al siguiente cuestionamiento: “¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural permite construir una pedagogía De-Colonial?” (p. 30). Trabajo enmarcado dentro de la línea de interculturalidad de la Universidad de Antioquia, y pensado bajo la premisa de que es posible configurar escuelas interculturales desde prácticas de enseñanza con una visión de-colonial. El enfoque utilizado por Escobar y Atehortúa fue el paradigma comprensivo crítico, bajo un enfoque cualitativo interpretativo. Usaron el método de Investigación Acción Participativa (IAP) de Bernardo Restrepo en tres fases: Deconstrucción y Evaluación. Los instrumentos y técnicas que se usaron para recolectar la información fueron el diario pedagógico como instrumento base, y algunas técnicas interactivas como la foto lenguaje, el taller zoom, la colcha de retazos y la observación participante (p. 70).

De los hallazgos más importantes que se obtuvieron con esta investigación, está la posibilidad de “movilizar algunas de las representaciones sociales que los y las estudiantes han ido construyendo a lo largo de su historia de vida, y de construir algunos aspectos de las mismas a partir de las posibilidades que logramos durante el tiempo de nuestra práctica pedagógica, dado que la construcción de representaciones sociales requiere de un proceso social y cultural para que sean suficientemente interiorizadas por los sujetos.” (p. 70). Esas representaciones son

supremamente importantes ya que permiten entretejer significados y resignificar al otro –y a sí mismo- ser agente constructor de cambio. Otros resultados de esta investigación determinaron una evidente reproducción de la exotización y folclorización de las costumbres de los pueblos afro e indígena, que no generaban en ninguna instancia un reconocimiento al saber propio cultural, y mucho menos a las lógicas de poder que se tienden a legitimar en los discursos impartidos. También el desconocimiento del otro y de su cultura, de sus particularidades, su historia, sus luchas, sus aportes –reales- a partir de las cuales se construyen generalmente las representaciones y se genera la diferencia que separa –en lugar de unir-. Además de que todo esto es posible visualizarlo en el conocimiento que circula en la escuela; conocimiento que “tiene un carácter político en tanto apunta o no a reconocer el lugar histórico, social y cultural de los diferentes colectivos humanos que conforman lo que somos como sociedad” (p. 74). Finalmente, con escuelas sin una historia eurocéntrica se da el reconocimiento de esas otras culturas, sus aportes, luchas y reivindicaciones, permitiéndoles hablar por sí mismas y deslegitimando imaginarios erróneos que se han mantenido por generaciones, y reconfigurando así las representaciones; además abriendo espacios desde la interculturalidad.

Este trabajo, es valioso pues permite vislumbrar la importancia de una educación intercultural desde una postura decolonial, que permita no solo descolonizar el discurso hegemónico y eurocéntrico del currículo y las prácticas educativas –no únicamente- en las Ciencias Sociales, sino también poder ser generadores de cambio desde la posición como docente. Esta tesis aporta mucho a este estudio, al ampliar y mirar otros modos –no tan convencionales, pero si interesantes y llamativos- de obtener información puntual y bastante relevante. Además, me permite analizar no solo la categoría de interculturalidad, sino también la de currículo y su función desde las Ciencias Sociales, en un mundo cada vez más globalizado y

cambiante, para de esa forma, lograr complementar una propuesta de acción en torno a la temática que aquí compete.

Finalmente, solo queda agregar que las tesis aquí presentadas son un valioso aporte a este trabajo, puesto que además de ampliar el panorama conceptual respecto de las categorías (de currículo, interculturalidad, diferencia y Catedra de Afrocolombianidad) a utilizar es este trabajo; también ayudan a analizar –y de esa forma decidir- las metodologías y método más propicios para el tipo de investigación que se desea realizar. Adicionalmente, ofrecen la oportunidad de analizar los referentes teóricos por ellos escogidos, y tomar los más pertinentes y adecuados con el problema a investigar. Sin duda alguna, esta revisión ha sido una gran oportunidad para tener una mejor visión y mayores referentes en tanto la pertinencia de la temática escogida a investigar en este trabajo y a las metodologías por las cuales optar.

Capítulo 2. Marco teórico

Este capítulo se propone construir los supuestos teóricos en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y su incidencia en los currículos escolares, específicamente, en el de las Ciencias Sociales. Para ello, las construcciones teóricas, giran en torno a tres ejes o categorías, las cuales se dividen así: La primera categoría se enfoca en la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)* donde se trata acerca del origen y razón de ser de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo nacional, así como su trayectoria, aportes y limitantes hasta la actualidad. En la segunda se considera la historia de las *Ciencias Sociales Escolares*, examinando la concepción de currículo y las apuestas curriculares que han definido las Ciencias Sociales en Colombia hasta hoy. La tercera y última categoría se dirige hacia el análisis del concepto de *interculturalidad*, las pedagogías interculturales y su relación en la aplicación de la CEA.

2.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)

Históricamente las poblaciones negras en Colombia han sufrido una invisibilización no solo cultural, sino también, económica, política y social, pero quizá la más olvidada, disfrazada y hasta prohibida, ha sido la epistémica. Y aunque los avances a hoy han sido considerables, pero no suficientes; el saber epistémico de lo negro sigue siendo en muchos casos un tabú que no se enseña y que sigue manteniéndose bajo las premisas del conocimiento eurocentrista traído al continente y a nuestro país por occidente.

Este apartado pretende visualizar el origen y la trayectoria de los estudios afrocolombianos y su repercusión en la implementación de la CEA en el escenario educativo de Colombia. Para ello, esta construcción se apoya en textos de autores como José Caicedo,

profesor experto en Estudios Latinoamericanos y su artículo que hace parte de una investigación sobre Etnoeducación Afrocolombiana; también se tendrá en cuenta un artículo de Nilson Ibagón, además el profesor Axel Rojas, quien ha trabajado arduamente sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otros.

2.1.1 Trayectorias de la CEA

Re-visionar la enseñanza de la historia colombiana, entrelazando nuevos saberes y reformulando la visión eurocéntrica del saber, el poder y el ser, ha sido un esfuerzo y lucha de las poblaciones marginales en nuestro territorio, y en este caso de las poblaciones negras, afrodescendientes o afrocolombianas. Y aunque se logró la abolición de la esclavitud, aún se mantienen prácticas discriminatorias, así como la invisibilización y el sostenimiento de estereotipos sobre lo negro, reforzadas desde la escuela. Según Caicedo (2011) la diáspora africana fundamenta el legado ancestral negro y el sincretismo cultural que hay en Colombia. Por tanto, la CEA “representa una estrategia de tipo epistémico y pedagógico con la cual se ha buscado incidir en uno de los ámbitos del racismo institucional” (p. 11) en una lucha por desmitificar lo negro y reformular imaginarios sociales y de poder por medio de la descentralización del conocimiento.

Hay que dejar claro, que la CEA no ha sido el primer paso para este propósito. Caicedo (2011) indica que un antecedente obligado fue el Congreso que se realizó en Cali en la década del setenta sobre la “Cultura Negra de las Américas” donde se planteó la necesidad de disminuir toda forma de racismo y desigualdad, así como la posibilidad de unos estudios específicos sobre la cultura negra. Sin embargo, esta lucha tuvo su origen desde un nivel global y, estaba marcado por

... las luchas anticolonialistas en África, las movilizaciones contra el apartheid en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, nuestro país no fue ajeno al despertar de la rebeldía de la negritud en el mundo. La incursión de estudiantes “negros” en la educación superior desde los años sesenta, permitió la conformación de “colonias universitarias” en las principales ciudades capitales del país, aspecto clave en la recepción de los discursos transnacionales afroamericanos. (p. 12)

Así, que estas luchas de visibilización y reivindicación hicieron eco en Colombia desde los años cincuenta con un gran impacto en los años setenta. En esta década (70's) la influencia internacional conlleva a la creación de grupos de investigación y de estudios sobre la cultura negra, así como la publicación de revistas de la misma índole además de diversos grupos que luchaban por los derechos civiles de los negros. Entre los grupos más sobresalientes se pueden nombrar el CIDCUN (Centro para la Investigación de la Cultura Negra), la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas, el Centro de Estudios Afrocolombianos, el Centro de Estudios “Franz Fanon” y el Centro de Estudios Soweto (hoy Movimiento “Cimarrón”) (Agudelo citado por Caicedo, 2011, p. 12).

Cabe anotar que “el Congreso de la Cultura Negra de las Américas no fue el único realizado durante la época; también se desarrollaron otros en ciudades como Cartagena y Quibdó, así como otra serie de encuentros en municipios como Buenaventura, Guacarí, Jamundí y Puerto Tejada” (Caicedo, 2011, p. 12). Todas estas acciones encaminadas hacia la lucha epistémica africana y la insistencia por estar presentes en el campo educativo nacional, luchas y esfuerzos que se vieron reflejados con las legislaciones promulgadas al respecto para la década de los 90's.

Partiendo de esta base, nace la CEA “como resultado de una propuesta surgida tres décadas atrás” (Caicedo, 2011, p. 13), pues era necesario y pertinente que la historia negra de

Colombia fuese reconocida y tenida en cuenta en la vida escolar, de tal forma que fuese posible reconceptualizar el saber colonial, y que según el autor

en sus comienzos fueron dos las principales apuestas políticas y pedagógicas de la CEA, a saber: en primer lugar, persistir en la lucha contra la invisibilización histórica del negro y su exclusión en el presente, [...] y, en segundo lugar, combatir el racismo epistémico promulgado por la concepción homogeneizante de la escuela colombiana... (Caicedo, 2011, p. 15)

Con los lineamientos surgidos en el 2001, la CEA se ajusta al área de Ciencias Sociales, aunque cabe aclarar que no es específica de esta área, ya que puede desarrollarse desde cualquier disciplina escolar. Sin embargo, su aplicabilidad está aún muy distante de cumplir los objetivos con la se creó, claro está, sin contar con el trabajo realizado en algunos territorios del país, específicamente en aquellos donde la población es mayoritariamente negra, ahí si se ha dado de forma más permeable una “Afrocolombianización de la escuela”, es decir, una inclusión de lo negro a través de la CEA en el contexto escolar. Desde esta perspectiva la CEA debe entonces entenderse como una estrategia para reestructurar el currículo y el sistema educativo, pero también como una forma de auto reafirmar y fortalecer las culturas negras en la sociedad colombiana.

Considera Caicedo (2011) tres perspectivas importantes en torno al estudio y desarrollo de la CEA, los cuales son:

1) Pedagogías de la Afrocolombianidad, entendidas como la incorporación de nuevos conocimientos y pensamientos que permiten generar nuevos sentidos para los y las estudiantes, y además enseñar otras formas de ver el mundo desde lo afro, ya que esta, la CEA, se enmarca desde el reconocimiento de la identidad étnica de quien enseña y es enseñado. Desde esta

perspectiva el autor plantea tres aspectos fundamentales que se han dado con el desarrollo de la CEA a saber: “*el planteamiento de una pregunta pedagógica por el sujeto que conoce [...], su contribución a repensar los saberes escolares de manera crítica [...]* y la generación de un conocimiento integral” (p. 16).

2) Dignificación de la afrocolombianidad desde el currículo, por medio del cual se pretende reconceptualizar las representaciones sobre lo negro desde la escuela puesto que si es ésta “donde se enseña lo “legítimamente válido” y donde se establecen las dualidades entre saberes y conocimientos” (Caicedo, 2011, p. 17), es por tanto, desde este espacio donde se posibilita la viabilidad de incorporar lo afro al sistema escolar adaptando o reestructurando el currículo para deshomogeneizarlo, localizarlo, regionalizarlo y nacionalizarlo. Esta propuesta de dignificación del currículo, lo que hace es interpelar las políticas de conocimiento nacional cuestionando contenidos, formas de enseñar y promoviendo el conocimiento diaspórico de lo afro al interior del sistema educativo nacional.

3) Etnización y racialización de los maestros afrocolombianos, pues el modelo educativo nacional que se impuso desde el siglo XX en Colombia produjo maestros y maestras descontextualizados, además de desculturalizados, descorporalizados, ajenos a su realidad, homogenizados en el discurso del mestizaje borrando así todo rastro local, reviviendo con la CEA la posibilidad pedagógica para revalorizar, reconceptualizar y reestructurar ese conocimiento hegemónico que permea la casi totalidad de los currículos colombianos actuales. Esta perspectiva ha generado cuatro efectos positivos en los maestros y maestras: aportar desde sus experiencias, sus puntos de vista, traducidos en identidad étnica; adquirir un lugar de enunciación desde la propia experiencia como maestro/a afro, donde este lugar, su cuerpo y su memoria son contextos fundamentales; empoderamiento epistémico, enmarcado desde

trayectorias y experiencias personales que le infieren sentido al quehacer pedagógico que se desarrolla; y las formas diferentes de ser maestro/a afrocolombiano/a basadas en las experiencias de su vida cotidiana y su territorialidad revistiendo así mismo de sentido su lugar de enunciación.

Estas perspectivas han hecho posible que la CEA adquiera cada vez más sentido dentro del contexto escolar y al mismo tiempo dentro de la sociedad colombiana, pues permite develar prejuicios y estereotipos que se encuentran inmersos en los imaginarios sociales y que, han generado representaciones equivocadas hacia lo negro. Por ello, concluye el autor afirmando que

En la medida en que la Cátedra devino en proyectos curriculares y pedagógicos en comunidades afrocolombianas, ha posibilitado procesos importantes de afirmación, autoidentificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. (Caicedo, 2011, p. 20)

Generando consigo efectos positivos como la implementación de proyectos curriculares y pedagógicos renovados y más contextualizados; promoviendo procesos de reafirmación identitaria a través de la diáspora introducida en el ámbito escolar; además ha hecho posible la visibilización de lo negro en la historia nacional desde lo micro, por medio de la *Afrocolombianización* de los currículos, particularmente y sobre todo desde las Ciencias Sociales. Todo esto ha permitido entonces reforzar contextos y discursos que han sido cultural e históricamente marginados. Sin embargo, y aunque los avances han sido notables en ciertos aspectos como la visibilización de la cultura afro, el campo de la eliminación sobre el racismo epistémico aún sigue siendo débil e incipiente, pero se continúa en la lucha.

Cómo se ha vislumbrado hasta aquí, la CEA es el resultado de los esfuerzos y movilizaciones de unos grupos determinados de la sociedad colombiana, en articulación con los

gobiernos y sus políticas públicas educativas, entendidas estas como: “los programas de acción del Estado en relación con un problema que ha llegado a ser considerada como tal y que es incluido en su agenda institucional” (Rojas, y Castillo, 2005, p. 102), pues como lo dicen los autores, el reconocimiento de lo negro se convirtió en un problema que se debía resolver para aplacar los ánimos sociales, en especial de los grupos y poblaciones afrodescendientes que exigían sus derechos.

Se genera entonces unas disputas entre los movimientos sociales y el Estado sobre aspectos referidos a la educación, la cultura y la política. Así, surge la etnoeducación como un proceso sociopolítico de autoafirmación étnica, con el reto de asumir la diversidad étnica en el territorio colombiano, y cuyo propósito es valorar, legitimar y recuperar los saberes tradicionales y el sentido de pertenencia; es decir, como educación para la identidad de un grupo específico y se diferencia de la Cátedra por ser básicamente educación para la identidad, mientras la CEA está dirigida a toda la población social sin distinción de etnia.

Sin embargo, la etnoeducación ha sido la base y pilar para la propuesta que se hace con y desde la CEA, la cual puede ser vista como una forma de promover la interculturalidad desde las aulas de clase, pues como lo manifiestan Rojas y Castillo (2005):

la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. (p. 140).

En el surgimiento de la CEA y su construcción curricular “participaron diversos expertos, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional” (Rojas, 2008c citado por Rojas, 2008, p. 28). Y las bases para su construcción siguen

los dictámenes de la Constitución de 1991 y la Ley general de Educación dentro los postulados de la etnoeducación. Rojas (2008c) enfatiza en que

la Cátedra es una forma de enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos, con el propósito de hacer realidad una educación más cercana al espíritu de la Constitución, en la que sea posible no solo conocer la historia y presencias contemporáneas de los afrodescendientes, sino conocer de manera más integral la historia del país. (citado por Rojas, 2008, p. 28)

Es decir, una forma de reconocer los aportes de los afrodescendientes a la construcción de país, pero también una oportunidad para reconstruir la historia nacional y reestructurar la sociedad colombiana desde una perspectiva más integral. Indudablemente la CEA debe diferenciarse de los proyectos etnoeducativos, en tanto estos últimos son exclusivos de un grupo étnico, y no pueden ser aplicados si la misma población no lo aprueba.

Como se había indicado anteriormente, la CEA se reglamenta con el decreto 1122 de 1998; desde donde se indica que la aplicación de la Cátedra es obligatoria en todos los estamentos educativos (sean oficiales o privados) de todo el territorio nacional. Tal cual lo establece en su artículo 1°

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto. (Rojas, 2008c citado por Rojas, 2008, p. 29).

Desde este punto de vista, y de acuerdo con la normativa expuesta en el mismo decreto, la CEA debe desarrollarse desde el segundo grupo de asignaturas obligatorias que establece la Ley 115/94, siendo estas asignaturas las Ciencias Sociales específicamente. Además, el mismo

decreto indica que esta debe estar explícita en el PEI de las instituciones, y que los directos responsables de su cumplimiento en las instituciones son el Consejo Directivo con apoyo del Gobierno Escolar.

2.1.2 Limitantes y oportunidades de la CEA

Citando a Ibagón (2015), quien concibe el origen y la fundamentación de la CEA como el resultado de repetitivos procesos de “exclusión e invisibilización del legado africano” (p. 11). La CEA ha generado aspectos positivos, así como presión e incertidumbre en el sistema educativo y político de la nación.

De acuerdo con el autor, la CEA se empieza a integrar en los currículos y prácticas colombianas después de la Constitución de 1991, la cual en su “artículo transitorio 55” reglamenta y da origen a la Ley 70 de 1993 más conocida como Ley de comunidades negras; como el resultado de las luchas libradas por las comunidades negras para reivindicar y defender sus derechos sociales y culturales. Sin embargo, esta ley solo se formaliza hasta 1998 por medio del decreto 1122 que reconoce el territorio y la identidad negra en Colombia. Y se hace como una estrategia curricular para visibilizar los aportes de las comunidades negras en la construcción cultural de la nación colombiana. (Ibagón, 2015, p. 13)

La CEA, como lo especifican la legislación y los lineamientos está dirigida a todos los colombianos sin distinción, e ingresa al debate curricular para reconocer y valorar la pluralidad cultural que existe en Colombia, tal como lo afirma el autor “la CEA complejiza el debate curricular en torno al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del país” (Ibagón, 2015, p. 13) haciendo evidentes los aportes que las comunidades afrocolombianas le han hecho a la construcción cultural de la nación y de cada colombiano.

Ibagón (2015) considera tres líneas de acción que se han implementado desde la CEA para ponerla en concordancia con el currículo oficial:

La primera se refiere a la **obligatoriedad** otorgada con el decreto 1122 de 1998, expresado en su artículo 1°

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo a lo dispuesto en el artículo 39 de la 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto. (Citado por Ibagón, 2015, p. 14)

Lo cual conlleva indudablemente a una revisión de contenidos curriculares, además de una adaptación desde los PEIs institucionales ya que esto implicaría “una revisión y reorientación de las formas en las que es abordada la interculturalidad en las instituciones educativas [en todos sus niveles]” (Ibagón, 2015, p. 14).

La segunda línea de acción se refiere a la **operativización**, es decir la forma en que se lleva a cabo la Cátedra al interior de las instituciones educativas. Se supone que está debe ser flexible y que su desarrollo está dirigido a promover la transversalidad del conocimiento, a flexibilizar el currículo para que pueda adaptarse y aplicarse de diferentes formas, sin que sea responsabilidad de alguien específico. Esta línea lleva necesariamente a la tercera y última, que es la **descentralización epistémica**, que busca replantear la visión hegemónica y eurocéntrica de los procesos educativos en Colombia, y donde se le dé lugar al papel que África tuvo en el proceso de construcción nacional colombiana.

De esta forma y según Ibagón (2015), “la CEA pone en cuestión el currículo oficial y busca generar cambios significativos en éste, reivindicando y resignificando los aportes

históricos y contemporáneos de las comunidades negras en el marco de la historia y cultura nacional” (p. 15), es decir, la CEA es una oportunidad y una forma de reconceptualizar qué, cómo y desde dónde enseñar, trayendo y/o reestableciendo lo que es adecuado e importante en cuanto al conocimiento se refiere.

Alude Ibagón (2015) que los avances de la CEA están dados y han avanzado más desde lo teórico que lo práctico, y que su implementación aún es complicada por cuestiones de racismo y discriminación, los cuales se mantienen por medio de estereotipos y prejuicios generalizados y presentes en los imaginarios de los colombianos; generando de este modo “tensiones, limitantes y obstáculos” que van y comprometen desde el Estado hasta la escuela y sus aulas, dificultando así la implementación efectiva de la CEA desde el currículo oficial.

La primera tensión se refiere a las **contradicciones** que se dan al llevar la norma a la práctica, pues la importancia que se le da es inferior en relación con los resultados educativos que se buscan a nivel nacional y local, más por cuanto su medición es más cualitativa que cuantitativa, subvalorando así su necesidad y aplicación. Esto se puede vislumbrar en su poca o casi nula incidencia en la reorganización curricular de las Ciencias Sociales que se dio en el 2002 con los *Lineamientos en ciencias sociales* donde es tratada de forma disfrazada.

Otro obstáculo que ha presentado la CEA de acuerdo con el autor ha sido la **forma diferenciada de asumir la CEA**, tanto territorial como institucionalmente debido a la falta de voluntad para su cumplimiento desde lo local, es decir desde la escuela y los mismos maestros y maestras. Esto se ve en la política de descentralización educativa que dio más poder a las Secretarías de Educación restándoselo al Ministerio de Educación Nacional (MEN), haciéndolas más autónomas convirtiéndose en un problema pues la aplicabilidad de la CEA depende de la cantidad de población afro según el territorio. Por otro lado, la realidad educativa profundiza esta

situación por su desconocimiento o reglamentación, deslegitimándola y dejándola en el olvido, como lo demuestra un ejercicio de investigación realizado en el 2010 en Bogotá en el cual se evidencia que

Sólo el 45,4% de instituciones educativas [...] habían incluido la Cátedra a su PEI, y de este grupo [...] sólo el 37% la habían implementado como un proyecto transversal, mientras que un 23,8% la habían restringido a actos aislados de conmemoración como la que constituye el 21 de mayo –día de los afrocolombianos. (Mena, 2011 citado por Ibagón, 2015, p. 17)

La obligatoriedad termina entonces haciendo parecer a la CEA como exclusiva, y por ende, tergiversando sus objetivos curriculares en el campo macro y micro de las políticas educativas, dirigiéndose actualmente de forma mayoritaria a poblaciones negras por docentes negros. Esto implica su imposibilidad de ser vista más que una legislación y ser naturalizada en la vida escolar de la nación. Y aunque se ha avanzado en normatividad (políticas de conocimiento tradicional), no se ha hecho lo mismo en cuanto a las políticas públicas (políticas de descentralización epistémica) que promuevan y aseguren su cumplimiento. Es ahí donde radica la mayor contradicción.

Finalmente, Ibagón (2015) menciona un tercer obstáculo que radica en el **predominio del currículo oficial** desde el cual se da una concepción disciplinar convencional que mantiene las asignaturas aisladas disminuyendo así las potencialidades de la CEA; pues como enfatiza el autor “a través del criterio de flexibilidad curricular [...] se ha dejado abierta una puerta enorme para que en las escuelas y colegios se lleven a cabo una serie de prácticas de “evasión” y “simulación” (Ibagón, 2015, p. 18) en la operativización y aplicación de la CEA. De esta forma, no se ha logrado el impacto esperado con la Cátedra por seguir siendo aún exclusiva de

poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras localizadas. Y esto, en parte al racismo persistente y presente en la sociedad colombiana, y que consciente o inconscientemente ha sido reforzado desde la misma escuela a través de sus prácticas y discursos eurocéntricos y homogeneizantes “que siguen creciendo en un escenario que paradójicamente se presenta como democrático y proclive a la defensa de la diversidad” (Ibagón, 2015, p. 19).

En la opinión de Ibagón (2015) lo que históricamente ha hecho el currículo oficial en Colombia ha sido “invisibilizar saberes, conocimientos y agentes que desde la alteridad y la otredad han sido constitutivos de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de Colombia” (p. 19), pues éste lejos de reestructurar mantiene saberes tradicionales que epistémicamente no impactan las dinámicas escolares, ya que ésta tiene un peso fuerte en el sostenimiento de los intereses de la burocracia colombiana, por tanto “si se busca asegurar la permanencia y difusión de la CEA, ésta debe entrar en un proceso de negociación con estas fuerzas históricas arraigadas en el sistema educativo colombiano...” (Ibagón, 2015, pp. 19-20). Pues la finalidad de la CEA deberá ser, a fin de cuentas, lograr incorporarse en el contexto real, generando enlaces que en el futuro permitan pelear y replantear la hegemonía educativa que impera en nuestro país, y que afecta de forma significativa los imaginarios sociales equívocos que se han construido y mantenido en las mentes de los y las colombiano/as.

Teniendo en cuenta a Henao (2007) a través de la lectura de su texto sobre las formas de asumir la afrocolombianidad, dejando entrever en éste que los modos de ver, sentir y vivir el mundo para los afrocolombianos, los cuales están marcados por diversos factores como el sexo, la edad, el género y la escolaridad entre otros factores que interceptan sus modos de ser y estar en el mundo; es decir, “conllevar la reconfiguración continúa de sus modos de ser y estar en un contexto determinado” (Rojas y Henao, 2004, citados por Henao, 2007, p.86); factores que se

convierten en fundamentales para lograr la implementación de la CEA en el contexto colombiano.

A juicio de Henao (2007), la academia ha contribuido de forma notoria con las bases y nociones de la identidad afro teniendo un papel importante acerca de los imaginarios que tienen las personas sobre los afrocolombianos, y la de ellos mismos sobre sí como resultado de los procesos homogeneizadores a través de los cuales se olvida, borra o disfrazan las “nociones como *comunidad, identidad cultural, cultura afro o negra*, entre otras...” (Restrepo, 1997, citado por Henao, 2007, p. 87), donde la “cultura afro” se puede entender desde lo esencialista o lo reduccionista, y ambas indudablemente afectarán de modo negativo a la implementación de la CEA. Lo esencialista al clasificar desde lo meramente cultural o biológico; y reduccionista, al desvalorizar, subvalorar, disfrazar y hasta eliminar la identidad afro desde una homogenización cultural y social que borra e invisibiliza estas subjetividades.

Y como señala Henao (2007) la CEA se convierte en una forma de rescatar las tradiciones negras, la identidad cultural africana y una forma positiva de vivir las diferencias, como respuesta a la cultura homogeneizante y eurocéntrica, la cual lo que ha hecho es invisibilizar lo negro, el legado africano; ocultándolo y marginándolo con su discurso eurocentrista, y que difiere totalmente del contexto y realidad colombiana, pues hemos de recordar que en “Colombia no existe ninguna etnia pura, ninguna raza pura, lo que nos recuerda que en 1492, nosotros sufrimos un proceso que se llama mestizaje” (Henao, 2007, p. 90). Sin embargo, considero que este planteamiento es cuestionable, pues: ¿No sería el mestizaje también una forma más para negar la existencia de los saberes y culturas afro en el contexto nacional? ¿Acaso el ser mestizo, es sinónimo de ser indígena y ser **afro** en Colombia? Entonces, ¿dónde

quedaría la multiculturalidad y pluriétnicidad que expresa la Constitución colombiana es su preámbulo? ¿Y con ello, las relaciones interculturales que se pretenden desde la Cátedra?

La CEA proporciona entonces una valiosa oportunidad para reconstruir desde la crítica, no solo el legado africano, sino todos esos legados ancestrales pluriétnicos que convergen en nuestra construcción cultural de nación, y que hoy hacen parte de cada uno de los colombianos. Algo importante que puede hacer la CEA desde una visión intercultural de la africanidad es “mirar qué fue lo que se elaboró, [...] que se trajo, los principales aportes que hizo no solamente ese africano, sino ese afrocolombiano [...] a la cultura nacional” (Henaó, 2007, p. 90) De ahí que sea posible entonces afirmar que, el papel fundamental de la CEA consiste en profundizar sobre aquellos discursos que permiten definirnos y definir a los otros, para construir y fortalecer no solo la cultura, sino también la historia y los saberes nacionales, y de paso desmitificar lo afro.

En Colombia y el mundo, aún existe la colonización y ésta, se manifiesta en los espacios de poder que se le ha atribuido al conocimiento occidental y al ser “blanco” como lo expresa Henaó (2007). Esto se constituye en una forma más de perpetuar a través de la estructura escolar, prácticas discriminatorias y excluyentes que nos permean, pero, que son ajenas a nuestra realidad, y que aun así se siguen reproduciendo constantemente desde las aulas de clase, e incluso en los referentes conceptuales y materiales de enseñanza-aprendizaje. Y como bien lo plantea la autora, para que la CEA pueda aplicarse de forma efectiva debe tener en cuenta factores como:

- 1) enriquecer la formación académica [a través de la capacitación continua y específica] de los agentes educativos implicados; 2) incentivar el interés de los docentes, directivos [...] y administradores municipales [...]; 3) posibilitar el acceso a materiales

bibliográficos y didácticos de apoyo; 4) reflexionar sobre la manera como entendamos el sentido y la justificación de la CEA; 5) ampliar la participación de la comunidad educativa, y 6) profundizar en los contextos locales en los que está inserta la institución educativa y la comunidad” (Henao, 2007, p. 94).

Sin embargo, esto solo es posible si se reflexiona sobre el accionar, alcance y potencialidades de la CEA con toda la comunidad educativa, y se elabora una metodología activa que le dé papel protagonista al estudiante desde la formulación de preguntas problematizadoras o problemas investigativos, donde sean ellos los artífices en la búsqueda de respuestas y soluciones a través de la exploración del mundo y la realidad que los rodea.

Finalmente, y desde la posición de Henao (2007), “la Cátedra no es otro curso, otra materia, otra unidad temática del currículo; es una hermosa oportunidad de construir la paz para la vida” (p. 96) en un territorio tan pluridiverso como lo es Colombia; y en donde la historia no gira solo en torno a una identidad étnica mestiza, pues no es la única realidad cultural que conforma la nación. La paz, es posible única y exclusivamente desde espacios de convivencia en donde las diferencias en lugar de separar, unan, y el fortalecimiento de un pensamiento crítico y reflexivo permita comprender que cada persona es única, diferente, pero al mismo tiempo iguales; que siempre tiende a pertenecer a varias culturas según su interés y también al momento y lugar en que éste viviendo, pues es casi imposible desligarse de todo el sincretismo cultural que conforma la realidad e identidad cultural colombiana.

A juicio de Rojas (2008a, citado por Rojas, 2008), aunque se han hecho grandes esfuerzos por la implementación de la CEA, aún existen dificultades que imposibilitan su promoción general. Algunas de esas dificultades se representan en:

- Falta de material pedagógico que oriente y acompañe la práctica.

- Falta de voluntad institucional para integrarla y aplicar.
- Las concepciones e imaginarios que se tienen sobre la CEA., especialmente como asignatura.
- La poca importancia que se le infiere a la CEA, por no considerarse relevante, sobre todo para las pruebas nacionales.
- Desconocimiento por parte de muchos docentes sobre la CEA, su importancia y su aplicación.

Es pertinente aclarar que la CEA no son contenidos aislados para incluir en el currículo, que, por el contrario, la idea es poder integrar al plan de estudios ya establecido desde las temáticas propuestas y práctica docentes, porque “la Cátedra debe cuidarse de promover la idea de ser un añadido al proceso de aprendizaje escolar y mostrarse como una oportunidad para construir procesos de aprendizaje enriquecidos en la pluralidad de matrices culturales que conforman la nación” (Rojas y Hoyos, 2008b, citados por Rojas, 2008, p. 37). La cátedra entonces puede ser aplicada de diversas formas, desde diversas miradas: como una asignatura propia de las Ciencias Sociales o del currículo; como un proyecto transversal en Ciencias Sociales o en varias áreas; como una asignatura articulada al plan de estudios; como una perspectiva transversal que permee todas las áreas del currículo; o bien, por proyectos o actividades articulados.

De acuerdo con los autores, es importante la formación en las aulas desde la interculturalidad. En sus palabras, “requerimos de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la multiculturalidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo” (Castillo, 2008, citada por Rojas, 2008, p. 48). En donde la estructuración curricular toma relevancia desde el currículo oficial y el currículo oculto; pues ambos ofrecen

una complementación entre los conocimientos en los que se forma, así como el seguimiento que se hace de los aprendizajes y los procesos de socialización o “cultura escolar”. Pues es de recordar en palabras de los autores que el currículo “se constituye en un mecanismo de control cultural a través del cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y acontecimientos” (Castillo, 2008, citada por Rojas, 2008, p. 48), que, para aplicación de nuestra sociedad, se basan en saberes instaurados por los grupos dominantes y que difieren del contexto y carácter multi y pluricultural que identifica al territorio colombiano.

El rol de la escuela se vuelve imprescindible entonces en este proyecto, puesto que es desde la escuela que se forma la visión crítica del mundo, o, se reproducen e in-visibilizan todas las relaciones de poder enmarcadas desde el discurso occidental - eurocentrista, “pues es en la escuela donde aprendemos qué tipo de conocimiento es importante para la vida, quiénes son los productores de ese conocimiento, y qué lugar tenemos cada una y cada uno de nosotros en relación con ese conocimiento” (Castillo, 2008, citada por Rojas, 2008, p. 51), y es ahí donde la CEA debe emerger como una apuesta de innovación intercultural en la reconfiguración de nuevos saberes y conocimientos ancestrales desde la escuela, en tanto esta “tiene una función definitiva en las políticas del conocimiento, es decir, en la determinación del tipo de conocimiento que interesa privilegiar en la escuela, y por tanto, las visiones y representaciones de mundo que prioriza” (Castillo, 2008, citada por Rojas, 2008, p. 53).

Desde este punto de vista, la CEA se convierte en una oportunidad para abordar desde la escuela el pensamiento y redefinir la historia nacional.

2.1.3 Estructura Curricular de la CEA

La estructura que debe tener la CEA esta formulada a través de los lineamientos emitidos por el MEN en el 2001. De acuerdo con estos lineamientos, la CEA se concibe como una

propuesta que se propone permear de forma integral y permanente, las prácticas institucionales desde el PEI, pasando por el plan de estudio y las actividades curriculares.

Considera en su quehacer nueve objetivos para su correcta aplicación, que son:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y resignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.

- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana

De igual forma Los Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos establecen ocho dimensiones a partir de las cuales se puede abordar y apropiar la CEA; estas se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Dimensión	Aspecto
Sociopolítica	Abordar los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que afectan a las poblaciones afrodescendientes.
Pedagógica	Apertura desde el campo investigativo y de producción pedagógica en torno a la CEA, su aplicación, y todos los procesos pedagógicos que pueda enriquecer su promoción y difusión.
Lingüística	Estimulación de la tradición oral y literaria; así como de las lenguas y dialectos propios para preservar la memoria colectiva.
Ambiental	Difusión de los saberes ancestrales que evocan la relación del hombre afrocolombiano con la naturaleza y el medio que lo rodea, analizando en ella la incidencia y repercusiones de aspectos económicos, culturales, políticos y sociales.
Geohistoria	Distribución y uso histórico del territorio y del desarrollo socioeconómico, desde las cosmovisiones propias de las comunidades afrodescendientes.
Espiritual	Abordaje de las cosmovisiones ancestrales de las comunidades afrocolombianas, su cultura y sus tradiciones.
Investigativa	Potenciación de los estudios etnoeducativos, como forma de promoción de saberes ancestrales interrelacionados desde una perspectiva intercultural.
Internacional	Desarrollo de la CEA desde una visión de cooperación internacional, inter y transdisciplinar.

Nota: La elaboración de esta tabla es propia, cuya fue el documento *Lineamientos Catedra de Estudios Afrocolombianos*. Ministerio de Educación Nacional. 2001. pp. 13-23

Metodológicamente, la aplicación de la CEA considera la *transversalidad* como la mejor opción para su aplicación. Esta transversalidad se considera a partir de dos posibilidades: una,

puede aplicarse de tal forma que atraviese todas las disciplinas sin modificar la organización escolar que existe; o bien, engarzarse en los contenidos planteados para las diferentes asignaturas. Se aclara, que no puede convertirse en nuevos contenidos porque generaría un efecto negativo -contrario a lo que se desea-, al sobrecargar las planeaciones ya existentes. También puede ser desarrollada como un Proyecto Pedagógico, el cual es entendido como el “conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan de él” (MEN, 2001, p. 25). Y también como una estrategia formativa integrada desde el PEI de la institución.

2.2 Las Ciencias Sociales Escolares

Las acepciones sobre el currículo son variadas y dependen del tiempo histórico en el que se determine su funcionalidad, así como del contexto en el que se aplique. Por su parte las ciencias sociales, que disciplinariamente sigue configurada desde la historia y la geografía, donde históricamente la historia ha tenido y sigue teniendo más peso que la geografía; es hoy un área interdisciplinar pero que a la larga sigue funcionando como fue concebida desde sus orígenes porque no hay una real integración de las disciplinas que la componen.

2.2.1 Historia de las Disciplinas Escolares

Las investigaciones acerca de las disciplinas escolares han posibilitado un cúmulo de información que permite comprender de mejor forma la evolución que estas han tenido en el tiempo y el espacio y el porqué de su importancia e incidencia hoy en el campo educativo. Sobre este aspecto se tratará en este apartado con el apoyo de autores como Chervel (1991) y Viñao (2006).

Citando a Chervel (1991) quien en su obra “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación” expone un amplio panorama acerca de la razón de

ser y evolución de las disciplinas escolares en Francia -específicamente-. El autor asegura que una disciplina escolar es todo lo que se enseña, es decir, no únicamente los contenidos, sino todo lo que implica la enseñanza: la profesionalización docente, la pedagogía, los componentes, los objetivos, etc. A juicio del autor, las disciplinas escolares surgen en el siglo XIX, aunque no siempre fueron denominadas explícitamente de esta forma; resurgen a finales del mismo siglo con el sentido que el autor la utiliza en su texto “contenido de la enseñanza” (Chervel, 1991, p. 60); a partir de ahí, se gesta una evolución que nutre a éstas y las especializa; sin embargo, con la Primera Guerra Mundial esta terminología pierde vigor y su resurgir como es entendía hoy, es bastante nuevo.

De acuerdo con Chervel (1991) en las disciplinas escolares los contenidos son condicionados por el contexto, pero además la enseñanza no puede erigirse o comprenderse sin el apoyo de la pedagogía, ya que esta simplifica los saberes complejos para que sean interiorizados de mejor forma por los estudiantes -básicamente en primaria y secundaria, ya que en los estudios superiores esto no es necesario-. De ahí que se haga entonces relevante que para determinar el objeto de la historia de las disciplinas escolares sea necesario tener en cuenta tres problemáticas que le atañen a saber: su origen, su función y su funcionamiento, adquiriendo un papel importante en la formación al interior de las escuelas, pues enfatiza el autor que cabe “reconocer que una disciplina escolar incluye no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que ha posibilitado su construcción y el fenómeno de aculturación de masas...” (Chervel, 1991, p. 68), dando a entender entonces que los alcances de las disciplinas escolares sobrepasan la mera noción acerca de la enseñanza de contenidos (aunque son el enclave), pues su evolución ha pasado de la mera disciplinariedad a la científicidad, ya que estas, finalmente lo que le proporcionan a los estudiantes es una cultura específica.

Aparecen entonces los objetivos de la enseñanza escolar para reforzar el rol de la escuela, a quien se le ha descargado todo el proceso educativo del ser humano (que fueron dejadas a merced de ésta por la familia, la religión y la sociedad). Estos objetivos iniciaron siendo de tipo religioso (por el contexto de la época, ya que la iglesia ejercía gran poder), luego aparecen los objetivos sociopolíticos, se añan lo referentes a los tipos de enseñanza (primaria, secundaria, etc.), los psicológicos, los culturales, los socializadores y finalmente los de función de guardería. (Chervel, 1991, p. 72). En este aspecto manifiesta el autor que las disciplinas escolares se convierten en el foco de los objetivos en tanto “su función consiste [...] en la aportación de un contenido de instrucción puesto al servicio de un objetivo educativo” (Chervel, 1991, p. 73) dejando entrever que por medio de éste se filtran en las escuelas intereses particulares que además se diversifican en dos variantes: los objetivos publicados y lo que sucede en la realidad.

La historia de las disciplinas escolares además se mueve en tres aspectos que explican su razón de ser, y los enfoques investigativos que sobre ella se han realizado y que de acuerdo con este autor, el primer aspecto hace alusión a *las enseñanzas escolares*, referida a las prácticas de la enseñanza por medio de las cuales se aplican los objetivos, que a su vez producen la aculturación, pues, aunque los contenidos evolucionen y los métodos de enseñanza varíen constantemente a conveniencia de la escuela y/o del sistema, los objetivos en gran parte se mantienen. El segundo se refiere a *los componentes de una disciplina escolar*, cuya estructura u organización está dada por su historia, en donde en algunos casos es la suma de diversos métodos adaptados a las circunstancias, contexto, intereses; estos están definidos por la explicación que hace el maestro a los estudiantes, las actividades -ejercicios- para reforzar la aprehensión de los contenidos enseñados, “la motivación e incitación”: es decir, despertar el interés en el estudiante para que aprenda algo específico, y por último, la verificación de lo que

se ha enseñado utilizando la evaluación. Y el último aspecto será el *análisis de los efectos*, principalmente el de *aculturación* pues parafraseando al autor, lo que el docente enseña no significa que sea lo que los estudiantes aprenden (Chervel 1991).

Así, Chervel concluye que la historia de las disciplinas escolares, al centrarse en los contenidos de enseñanza trae de nuevo a colación una serie de dificultades tradicionales -que se siguen vislumbrando hoy-, lo que es posible explicar desde las disciplinas escolares y su evolución. Además de que estas no pueden concebirse alejadas de la historia cultural logrando explicar también este tipo de fenómenos, por ello, las disciplinas escolares “son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela” (p. 75).

Por su parte Viñao (2006) expone en su obra los precursores en la historia de las disciplinas escolares. Para él, este campo investigativo comienza en los años setenta con Ivor Goodson en Inglaterra quien consolidó la historia del currículo y cuyas ideas hicieron eco en el mundo anglosajón promoviendo la organización de un campo investigativo sobre la historia del currículo y de las disciplinas escolares. De acuerdo con Viñao (2006), Goodson se interesa por la construcción del currículo y su aplicación por parte del cuerpo docente, llevándolo a analizar el currículo prescrito y las normas de planeación en un primer nivel; seguido de la integración de las estructuras disciplinares y los maestros, distinguiendo tres tipos de tradiciones que se ponen en controversia: la académica, la utilitaria y la pedagógica. Todo ellos desde un enfoque investigativo que incluye el análisis de las prácticas e historias de vida de los maestros y que le han dado a Goodson un importante insumo para construir sus postulados y fortificar el estudio de las disciplinas escolares y su historia.

Dentro de este marco, también se referencian los estudios de Julia y Chervel en Francia, en donde el auge de la historia e investigación de las disciplinas escolares se da por los cambios curriculares desde el siglo XIX, y por una preocupación acerca de la historia de las propias disciplinas. Además de la necesidad de reivindicación del rol de la escuela y sus efectos, y de la necesidad de analizar la cultura escolar. Para estos autores la escuela tiene un papel preponderante al ser una productora de saberes. Para Julia, la cultura escolar está determinada por el conglomerado de disposiciones sobre lo que se debe enseñar y lo que se hace en realidad para transmitir e incorporar dichos saberes, afirma Viñao (2006). En lo que se refiere a Chervel, indica el autor que de acuerdo con éste las disciplinas escolares son creadas por la escuela pues ésta posee un poder enorme no solo para reproducir una cultura sino para producirla, tal como lo destaca al referirse a que en la escuela “no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propias” (Viñao, 2006, p. 254).

También hace Viñao (2006) referencia a la influencia de la historiografía española, en donde la investigación en el campo es mucho más reciente (data desde mediados de los noventa) con un visión más elaborada y compleja. Como dice el autor, aunque no hay mucho aún, vale la pena reseñar algunos ejemplos: la historia de los libros de texto al relacionarse estos con las disciplinas escolares en tanto productos *culturales* y *pedagógicos*. También se tienen en cuenta los estudios del grupo Fediciaria en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y su historia; quienes han ido construyendo un marco conceptual importante, bastante coherente y estructurado, algo así como un código disciplinar de las Ciencias Sociales, así como *los procesos de interiorización* de los académicos y profesionales y *el énfasis en las prácticas* dentro del aula. Otro ejemplo al que alude Viñao (2006) y rescata es la investigación realizada por académicos de

la Universidad de Murcia, quienes se interesaron por estudiar el cuerpo docente, y ahondar en su origen y proceso de profesionalización.

Sin lugar a duda, al igual que Chervel, Viñao (2006) concuerda en que la historia de las disciplinas escolares ha sido desde el inicio un asunto teórico. Además, argumenta el autor que hoy las disciplinas escolares son un “cuerpo de contenidos dispuestos con un orden, un método y una extensión en forma de temas, cuestiones, unidades didácticas u otras agrupaciones” (p. 267), que ha evolucionado al ocupar espacios relevantes en la escuela.

2.2.2 Sobre el Currículo

En lo que a currículo se refiere, son diversas las acepciones que se le han dado a éste desde la época clásica romana, aunque su introducción en el campo pedagógico y en el léxico especializado es más bien reciente; pero también son varias las confusiones que en ocasiones suscita. Este apartado tratará de dar una luz acerca de la historia del currículo y sus definiciones, así como su aplicabilidad y tipos desde la perspectiva de Goodson, Gimeno y Posner.

Gimeno (2010) en su texto “Saberes e incertidumbres del currículo” nos dice que éste “no solo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación desde las prácticas pedagógicas” (p. 11); indicando entonces que el currículo a saber encierra no solo los contenidos que se han de impartir en una asignatura o área del conocimiento, sino que va más allá que solo eso; además de haberse convertido en un elemento indispensable para garantizar el funcionamiento del sistema educativo, siendo a la vez una forma de evaluar y controlar las prácticas que al interior de éste se desarrollan.

Una idea importante que se desglosa de lo que el autor manifiesta en su texto, es el hecho que el currículo además de condicionar las prácticas docentes es al mismo tiempo condicionado por ellas y por agentes externos, pues en sí el currículo ha sido siempre pensado

como una forma de reproducir la sociedad, es decir, materializar el plan cultural de una sociedad desde la escuela, ya que “La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”. (Gimeno, 2010, p. 12), de otro modo la escuela carecería de sentido y perdería su valor.

Originalmente el termino currículum hacía referencia al conglomerado de conocimientos o triunfos que un ciudadano alcanzaba en la antigua Roma ocupando diversos puestos a lo largo de su vida hasta llegar al de más alto nivel; hoy en día esta concepción tiene dos acepciones: la primera se refiere al recorrido que se realiza durante la vida y sus logros y la segunda, al hecho de definir una carrera para los estudiantes, la cual estará mediada por lo que ellos deberán aprender, cómo deberán aprenderlo y cuándo deberán hacerlo (Gimeno, 2010, p. 21). En este sentido, el currículum se convierte no solo en teoría, sino que pasa a ser práctica y al mismo tiempo evaluador.

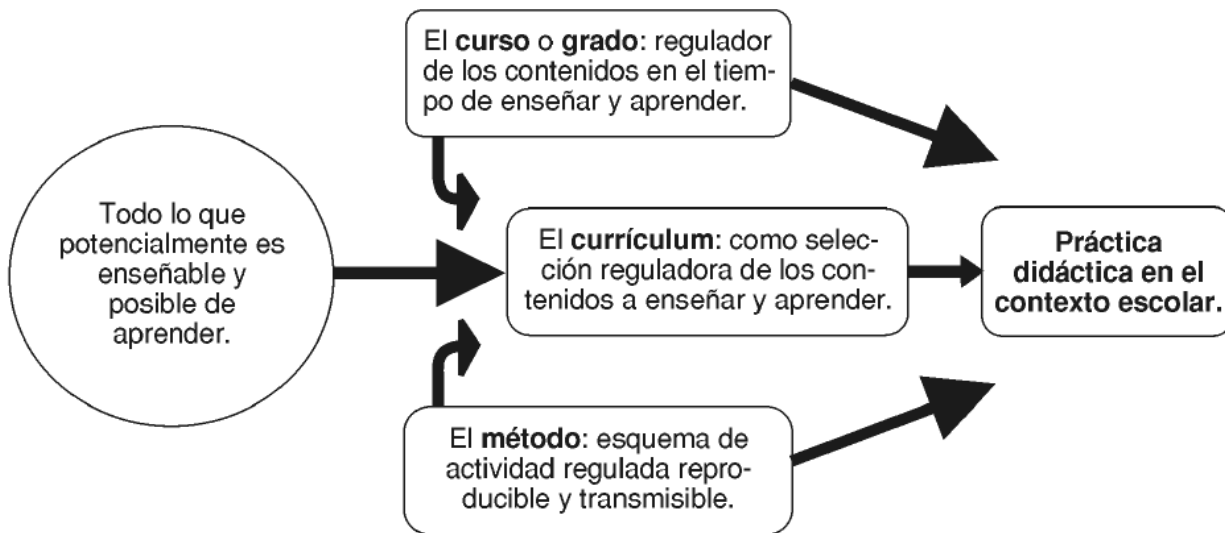
Según Gimeno (2010) “el currículum es una selección regulada de los conceptos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22), ejerciendo de esta forma una doble función ya que no solo organiza los contenidos e incluso los unifica en ocasiones; sino que sirve además para limitar el accionar del docente y la forma cómo éste deberá proceder sin extralimitarse; también sirve para evitar que las áreas y/o asignaturas lo hagan. De ahí, que el currículum no solo regule contenidos y formas de enseñarlos y aprenderlos, sino que regula o limita a las personas (en este caso docentes y estudiantes) agrupándolos y clasificándolos al igual que el tiempo que ha de emplearse en dicha

labor, pasando a convertirse en una forma de ejercer control sobre quienes enseñan y aprenden.

Tal como se puede apreciar en el siguiente esquema:

Figura 1

El poder regulador de currículum junto a otros "inventos"



Tomado de Gimeno, J. (2010). Saberes e incertidumbres del currículum. Ediciones Morata, S.L. Bogotá. P. 24

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es posible afirmar que hoy en día el currículum se ve afectado por diversos factores, uno de ellos y entre los más relevantes, es el de los intereses políticos y burocráticos que desde la década de los 90 empezó a tener un gran auge de las nuevas legislaciones y la premisa de "la propia lógica de la "educación para todos" requiere que en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado" (Gimeno, 2010, p. 25), que va acompañando del ideal de progreso generado por la etapa industrial y ratificado por la etapa postindustrial en la que nos encontramos. Llegando así a adquirir el currículum su mayor propósito: ser "un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas" (Gimeno, 2010, p. 26).

Es aquí cuando la cultura y el aprendizaje para la vida adquieren un mayor valor pues el conocimiento escolar pasa a convertirse en “cultura curricularizada”, ya que “no sirve hablar del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza” (Gimeno, 2010, p, 26), relacionándose esta acepción con lo que plantea Chervel (1991). Aquí todo conocimiento pasa por tanto a estar condicionado por las leyes y las políticas que organizan el currículo.

Estas leyes y políticas del currículo que están condicionadas dentro del conocimiento escolar por influencias externas que coartan de una u otra forma la producción y recepción del saber, en donde docentes y los referentes que utilizan para su proceso de enseñanza-aprendizaje (como los textos escolares, por ejemplo) coartan y culturizan ese conocimiento escolar. Sin embargo, hoy los contenidos culturales siguen estando supeditados a los intereses culturales de la burocracia cuando estos deberían representar la propia cultura y no ser adaptada de una ajena y mucho menos mediatizada por agentes externos.

Hay que comprender que no siempre lo que se piensa y se enseña es lo que los estudiantes aprenden, por eso, como lo dice Viñao (2006) al concordar con Gimeno (2010), el currículo real no siempre concuerda con el currículo evaluado. En esta concepción el currículo real “lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la forma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir la enseñanza del mismo)”, mientras que el currículo evaluado hace referencia al “constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible” (Gimeno, 2010, p. 33). Esto infiere que no siempre el mejor currículo es el que se puede evaluar, en la mayoría de los casos lo que más influye del currículo es aquello que no se ve a simple vista y/o que no puede ser medible ni evaluado.

Y aunque la parte más visible del currículo son los contenidos, su importancia hoy radica en lo que se manifiesta como el plan cultural y educativo que se dice se va a realizar en donde el eje central son los estudiantes. Dentro de esta dinámica se hace imprescindible que el profesorado vaya más allá de los meros contenidos y amplíe su conocimiento descubriendo nuevas formas de llegar a los estudiantes, aunque los resultados no puedan ser medidos. Con una educación cada vez más diversa es necesario preguntarse ¿Entonces qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué esperar? Para lograr así un verdadero y significativo aprendizaje de los estudiantes, se hará necesaria una modificación en la mediación y motivación que sobre este se ejerce, eso conlleva por tanto a una reestructuración del diseño curricular, pues “del contacto o encuentro entre el sujeto y el contenido se pueden esperar y desear que en el sujeto se desarrollen determinados procesos” (Gimeno, 2010, p. 37), ya que es el estudiante quien los dota de sentido y significado.

Pero hay que ser realista, hoy día la consigna ‘preparación para la vida’ tiene relevancia suprema en tanto que “la orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales y cotidianas” (Gimeno, 2010, p. 41), desde donde se propende y pretende que los contenidos se acoplen con el sector productivo, dándole primacía a unas asignaturas sobre otras, ya que un mundo cada vez más cambiante pone en tela de juicio la pertinencia de los currículos y su adaptabilidad a los avances del nuevo siglo y a la pertinencia de privilegiar y enfocarse en la diada ciencia-tecnología; sin embargo, surgen las preguntas ¿Y el resto de asignaturas qué? ¿Acaso no importan, no son útiles? ¿No tienen la misma relevancia, no son igualmente o más necesarias? Nos enfrentamos a un nuevo reto, que sigue estando en encontrar otras formas de conocimiento escolar, en rescatar el sentido de la formación general,

en revisar la racionalidad asentada en la llamada alta cultura, sin renunciar a ella, pero admitiendo la incapacidad de la escuela por sí sola para llevar a cabo la promesa de la modernidad ilustradora (Gimeno, 2010, pp. 41-42). Esto debería replantearnos la estructuración de un currículo verdaderamente integral y/o transversal, un currículo pensado en la realidad de a quienes va dirigido, que interprete, comprenda y fusione esos contextos, con discursos no homogeneizantes que propendan por una educación más justa y equitativa de las presentes y futuras generaciones.

Teniendo en cuenta a Posner (2005), quien aduce que la definición de currículo no es siempre la misma, y que sus diversos significados pueden usarse como fin, como medio o como oportunidad. Como fin, puede considerarse como “el contenido, los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes” (p.5); como medio se puede definir como las “estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar” (p. 5) y como oportunidad se concibe como “experiencias o aprendizajes reales, más que planeados” (p. 5). Además dice que cuando se asume un currículo se está tomando una postura desde una política determinada; así, el autor concibe siete definiciones de currículo que se resumen en la siguiente figura:

Tabla 2.

Siete conceptos comunes de un currículo

-
1. *Alcance y secuencia.* La descripción del currículo como una matriz de objetivos asignados a los grados (por ejemplo, la secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema común (por ejemplo, el alcance).
 2. *Programa de estudios.* Un plan para un curso completo, el cual suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.
 3. *Esquema de contenido.* Una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.
 4. *Estándares.* Una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.
 5. *Libros de texto.* Materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.
 6. *Ruta de estudio.* Una serie de cursos que los estudiantes deben completar.
 7. *Experiencias planeadas.* Todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela.
-

Tomado de Posner, G.J. (2005). Análisis del currículo. Mc Graw Hill Editorial. México. Página 13

Cada definición sobre currículo aduce siempre a quién y cómo se deben controlar los diversos tópicos educativos. Por ello, aunque exista varias definiciones de currículo, no es factible un solo y verdadero tipo y significado de currículo que pueda unificarse para todos y en todos los casos. Como el mismo Posner (2005, pp. 13-15) lo plantea, al hablar de la existencia de cinco tipos de currículos que son: el currículo oficial (descrito en los documentos formales usado como guía y forma de controlar a los docentes), el currículo operativo (materializa las prácticas y las evaluaciones de la enseñanza, es decir, lo que se enseña realmente y está sujeto a la interpretación de quien lo desarrolle), el currículo oculto (normas y valores institucionales que no son abiertamente reconocidas por los docentes o funcionarios educativos, estas están dadas a manera de enseñanza directa o no sobre comportamientos, etc., y que generalmente deja una huella más profunda), el currículo nulo (asignaturas que no se enseñan aunque existan) y el currículo adicional (experiencias planeadas fuera del currículo existente, generalmente se relaciona con aquellas actividades extracurriculares que la mayoría de las veces tienen mayor respuesta por ser más significativas); estos por lo general se relacionan entre sí y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica, puede suceder que no siempre sea sencillo diferenciar entre un currículo y otro, pero sin duda alguna, siempre están presentes en todo proceso educativo, ya sea influenciados por las directivas, por los docentes o por los mismos estudiantes. La pregunta que deberíamos hacernos aquí es: ¿Cuáles afectan más o menos el desarrollo de las prácticas educativas? Y ¿En qué medida lo hacen?

Desde esta perspectiva, se considera la necesidad de un análisis curricular que requiere de un marco conceptual a través del cual se “identifica un grupo de categorías útiles para clasificar las decisiones, los documentos y las suposiciones de un currículo” (p. 15) y así darle la

veracidad que se merece. Sus postulados están basados en la propuesta de Tyler, quien en 1949 creó un modelo curricular dominante con los pasos a seguir para diseñar una propuesta curricular, la cual indudablemente tendrá que seguir 4 preguntas enmarcadas en: 1) Los propósitos educativos, 2) Las experiencias educativas, 3) La organización de dichas experiencias, y 4) La evaluación del alcance de los objetivos. (Posner, 2005, pp. 15-16). Cabe considerar, que lo anterior se fundamenta en el fin primordial de la educación, el cual está dirigido básicamente al aprendizaje que se pretende adquieran los estudiantes, y pues es inevitable y casi imposible separarlo de las “implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas” (Posner, 2005, p. 18). Por tanto, el currículo no podrá ser únicamente tecnocrático, ya que no le es posible desligarse de valores e intereses particulares que influyen en los procesos educativos.

2.2.3 Las Ciencias Sociales como disciplina escolar

Velasco (2014) en su artículo “La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas”, se refiere a la insipiente de la investigación sobre la historia de las disciplinas escolares en Colombia en cuanto a su capacidad para comprender el desarrollo de la educación y los aportes que desde ella se pueden hacer para reestructurar el campo educativo y a lo que las ciencias sociales también han contribuido, aseverando que

...la historia de la enseñanza de las ciencias sociales escolares se han aproximado a establecer la utilidad de la configuración de los proyectos nacionales en una perspectiva principalmente cultural, política e ideológica, así como la preparación para incorporarse al sistema productivo... (p. 79).

Se empieza a gestar entonces una reconfiguración que había empezado en el siglo XIX manteniéndose hasta buena parte del siglo XX, promoviendo una identidad nacional, que se ve

transformada para la década de los 90's donde se da “una reconsideración del pasado desde la historia académica y con repercusiones en la historia escolar” (Carretero, 2007, retomado por Arias, 2015, p. 140) hasta el día de hoy. Así, la reconfiguración de las ciencias sociales obedece más que a situar las disciplinas, a analizar los intereses políticos que demanda el momento histórico que se vive, aunado esto a las exigencias internacionales. Desde esta perspectiva hoy se busca “analizar cómo ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela, emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y, supuestamente, respetuosos de los otros” (Arias, 2015, p. 141). Ante esto muchos historiadores se han pronunciado recientemente, en donde se da un debate si se debe dejar a las ciencias sociales tal cual están, o volver a la historia y la geografía y retomar la enseñanza de la historia. Lo relevante aquí en realidad no es qué se enseña, sino qué sentido tiene eso que se enseña; por tanto, la solución no es regresar a lo mismo o reemplazarlo; la solución está en buscar la articulación entre las dos posturas. (Arias, 2015). Además, porque la formación de agentes críticos no es exclusiva de la escuela; es la integración, participación e influencia de diversas esferas sociales como la familia, por ejemplo; y sin lugar a duda, el rol fundamental que tienen en su difusión las cambiantes políticas públicas.

Para la segunda mitad del siglo XX se produce una serie de sucesos a nivel nacional e internacional que marcan el subsiguiente rumbo que tomaría la educación en Colombia. Aquí se destacan tres elementos en esos cambios educativos: 1) La iglesia pierde su poder. 2) Se ejerce presión internacional (principalmente por parte de Estados Unidos), y 3) Aumentan las luchas sociales en defensa de la Educación Pública. Algunos logros obtenidos durante este período responden a los movimientos sociales y en parte a la movilización de FECODE - Federación Colombiana de Educadores-. Pero también se dieron una serie de reformas que se darían

posteriormente como lo fue la Reforma Educativa de 1974 a través de la cual se proponía la formación de docentes en ciencias sociales y en 1984 el Decreto 1002, organiza los grados básicos de enseñanza -organización que sigue vigente en la actualidad-. (Moreno, 2018).

Según Velasco (2014), en Colombia, la promoción en la innovación educativa se da con el avance generado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la creación de un Movimiento Pedagógico que impulsó la ley 115/94, Ley General de Educación, que estuvo en concordancia con la Constitución de 1991 y la promulgación de la educación como un derecho básico de todo colombiano. Sin embargo, para los años 90, la educación da un giro enorme, debido a los cambios producidos por la globalización, cuyo momento histórico termina afectando de forma considerable las regiones. Aquí, es pertinente destacar el papel de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la formación de docentes de ciencias sociales; también se destaca la producción textual que fue exclusiva de los investigadores más no fue asequible para los docentes activos, dando una inclinación al uso y seguimiento fidedigno de los libros existentes. Así, “La didáctica de las ciencias sociales fue vista como la vía iluminada que sacaría de la incertidumbre al cómo enseñar” (Velasco, 2014, p. 80), traducida como la salvación para los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las ciencias sociales.

Con la introducción del concepto de “*didáctica de las ciencias sociales*”, que Velasco (2014) define como

...una praxeología educativa, en que debería tenerse en cuenta los corpus conceptuales, teóricos y metodológicos de las ciencias y disciplinas de referencia a fin de “reducirlos” o adaptarlos para su enseñabilidad, tomando principalmente las pautas que desde la psicología educativa, cognitiva o evolutiva se definían para lograr el aprendizaje. (p. 80)

En donde la base fueron la historia y la geografía como disciplinas escolares a través de las cuales fuese posible innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacerlos más eficaces. Sin embargo, *la historia* se limitó a adaptar lo que ya existía, así como la forma de enseñarla y aprenderla, además que siguió configurándose como privilegiada sobre la geografía que fue menos divulgada. Ésta última, se basó en el uso de la disciplina en el entorno, cuya tendencia no sufrió mayores cambios posteriores, y el intento por integrar ambas disciplinas, en la práctica no se hizo visible, e incluso ni siquiera en los estándares (MEN, 2004), que aún hoy “...no se apartan mucho de la visión pragmática de la enseñabilidad del conocimiento escolar” (Velasco, 2014, p. 81); pues, el impacto producido por estas nuevas legislaciones se reflejó únicamente en el campo universitario.

De esta manera, empiezan a surgir preguntas sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y comienza con ello, una consolidación de procesos cognitivos que rompen los paradigmas occidentales y eurocentristas para permitir ver y pensar las ciencias sociales desde una postura crítica y reflexiva; así lo ratifica la autora al afirmar que lo que se busca hoy desde el campo de las ciencias sociales es que tanto docentes como estudiantes piensen “histórica y críticamente para lograr la impugnación de los códigos disciplinares y los dispositivos pedagógicos dominantes” (Velasco, 2014, p. 81), en concordancia con un entorno cambiante y contradictorio, donde el discurso imperante no nos pertenece, sino que ha sido infundado e instaurado y donde las ciencias sociales han contribuido enseñando que

...la reconstrucción histórica de los procesos educativos muestra que estos han tenido un lugar destacado como mecanismos institucionalizados de selección, diferenciación, regulación y control social y como portadores y legitimadores de unos referentes

culturales que en el marco de un proyecto general cumplen un rol activo en la determinación de las dinámicas de la sociedad. (Velasco, 2014, p. 82)

Estos conocimientos escolares en Colombia se han constituido desde los textos escolares y su papel reproductor de la historia de la sociedad colombiana.

En cuanto a los manuales y textos escolares, el avance investigativo ha sido amplio y ha ido en ascenso, sin embargo, tienden a quedarse cortos en cuanto al uso que docentes y estudiantes le dan dentro del aula; además, imperan en su producción las posturas e intereses de los gobiernos, que como lo considera Velasco (2014):

Abarcan multiplicidad de temas o problemas en periodos y escenarios diversos en los que se ha analizado ampliamente las posturas oficialistas (del Estado o del Gobierno) no solo por medio de los textos escolares, sino de la legislación, las regulaciones y el diseño del currículum. (p. 82)

En este caso, los temas más estudiados han sido los que se refieren a la formación del ciudadano ideal, el amor patrio en diversos momentos de la historia colombiana. Igualmente, los estudios realizados por parte de grupos especializados en historia y cultura patria de la Universidad del Atlántico y la Universidad Pedagógica Nacional -principalmente- han demostrado el papel preponderante de la iglesia en la formación del ciudadano ideal en la representación de la sociedad colombiana durante los siglos XIX y XX. También se ha estudiado el rol de diferentes disciplinas, entre ellas historia, geografía y matemáticas, como dispositivos de saberes que contribuyen -y lo siguen haciendo- al sostenimiento de las élites colombianas en el poder avaladas por la cientificidad de la se impregnó la pedagogía (Velasco, 2014).

En relación con el campo de la investigación y la enseñanza de las disciplinas tradicionales de las ciencias sociales existe un abismo. En cuanto a la historia. Se vislumbra una diversidad de

tendencias metodológicas que guían los procesos de acuerdo con las corrientes históricas, las cuales a su vez permean las prácticas de los docentes. Pero, en lo que a geografía se refiere, aún persiste una tendencia determinista tanto en la enseñanza como en la visión que ofrecen los libros escolares, esta postura muestra al ser humano por fuera de su entorno y su realidad. Se añade a esto, que los profesionales que elaboran estos textos saben poco o nada sobre la disciplina geográfica; y esta problemática se complejiza y agudiza con la deficiente fundamentación que sobre geografía se da en la formación y práctica de los docentes. (Velasco, 2014).

Debe señalarse que, en Colombia, el campo educativo empieza a tomar forma a mediados del siglo XX; esta gira alrededor del currículo y su planeación, que avanza junto con una reformulación de los paradigmas teóricos, metodológicos y de enfoques pedagógicos, por mediación del gobierno. Según Velasco (2014), la estructura de las disciplinas escolares ha sido variable de acuerdo con el contexto histórico. De ahí que la autora plantee cinco rivalidades en el campo escolar, que surgen en la configuración de las disciplinas escolares. Estas cinco disputas son: 1) Por la hegemonía sociocultural; 2) Por la aculturación; 3) Académica; 4) Por el posicionamiento curricular; y 5) Por el poder; infiriendo así un carácter diferente al momento de analizar y conceptualizar sobre ellas.

De este modo, el debate por la pertinencia y el sentido de las ciencias sociales, sobre todo de las disciplinas que las integran, se pone en juego; pero continúa dejando varios interrogantes sobre: ¿Cómo y para qué deberían enseñarse las ciencias sociales? Pero también: ¿Cuáles son esas ciencias sociales que deberían ser enseñadas?

Sánchez (2013b) en su texto titulado “Las Ciencias Sociales Escolares en Colombia, 1984-2010” realiza un análisis de los resultados de la tesis de maestría del mismo nombre, la

cual muestra como las Ciencias Sociales Escolares en Colombia se ha configurado y reconfigurado entre 1984 y 2010. Campo que se ha venido trabajando desde perspectivas históricas y críticas del currículo en donde los contenidos han sido formulados de acuerdo con intereses particulares, tal como lo manifiesta la autora: “la selección de los contenidos de enseñanza [...] atienden a ciertas necesidades, intereses, ideologías, luchas y a determinados grupos que se disputan el poder de legitimar unos saberes sobre otros” (p. 606).

Según la autora, el campo de estudio de las disciplinas escolares ha estado en ascenso a partir de la década del setenta principalmente en países europeos como Inglaterra, Francia y España sobresaliendo las investigaciones que sobre el currículo han realizado Goodson (1995), Chervel (1991) y Viñao (2006). En Colombia por su parte, el campo, aunque incipiente ha empezado a estructurarse, lo que se manifiesta en trabajos como los de Álvarez (2007). Desde estas perspectivas los contenidos escolares obedecen más a intereses políticos y al predominio de unas disciplinas fomentadas por las comunidades académicas. Esto permite pensar que la visibilización e invisibilización de unos contenidos, es decir, el predominio de ciertos saberes y su prevalencia haya y aún sigan generando controversia en el campo de la educación, específicamente aquí, en el de las Ciencias Sociales y sus disciplinas.

Sánchez (2013b) también plantea que se ha producido una pugna entre las disciplinas que componen las Ciencias Sociales, las cuales se presentan dentro del estudio en tres etapas o procesos que son: 1) De 1984 a 1990, en donde se da una configuración de las Ciencias Sociales integradas, es decir se promueve la fusión de la historia y la geografía como una única área. 2) De 1990 a 2001, se empieza a desplazar a las Ciencias Sociales integradas y se promueve la enseñanza de las disciplinas escolares: “historia, geografía, constitución política y democracia” (p. 608) apoyadas desde el MEN, quien generó estrategias para su difusión y aplicación. 3)

Finalmente el período comprendido entre el 2002 hasta el 2010 se da una reconfiguración de las Ciencias Sociales en donde lo relevante fueron las problemáticas reales del contexto. Todos estos cambios se efectuaron a través de reformas curriculares y la publicación de documentos como los lineamientos y los estándares en Ciencias Sociales. Aunque existe toda esta normatividad, no se puede asegurar que en la práctica se haga real, pues como expresa la autora esta integración tuvo dificultades al generar confusión en su implementación, ya que se tendió a amontonar o simplemente agregar contenidos (Sánchez, 2013b).

Además de esto, la integración de las Ciencias Sociales también generó -y lo sigue haciendo- incomodidades entre los académicos de cada disciplina, tendencia que se vio reforzada entre la década de los 80's y los 90's, en donde los historiadores lucharon por separarse de nuevo de las Ciencias Sociales, alegando que las disciplinas debían enseñarse de forma independiente, y a lo que los geógrafos tampoco se quedaron atrás alegando la desventaja que está tenía frente a la historia al encontrarse subordinada a ésta, tal como lo manifiesta Sánchez (1987, citada por Sánchez, 2013a, p. 75) al decir que “la geografía había sido omitida y subordinada a un conglomerado de disciplinas, en su tarea se redujo a ofrecer el marco espacial donde se desarrollaban los hechos sociales”. Aun así, según la autora sigue habiendo académicos como Álvarez (2011) y González (2011) que piensan que la geografía no puede separarse de la historia, pues la realidad de la escuela no lo permite.

Finalmente, Sánchez (2013b) considera que las Ciencias Sociales en Colombia responden a intereses políticos particulares en donde la historia continúa imponiéndose y siendo la protagonista en los currículos, pues realmente “La noción de ciencias sociales integradas es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad” (p. 611)

generando tensiones en el saber escolar de las Ciencias Sociales que se debate entre la integración y la disciplinarización.

Dentro de este orden de ideas, en el documento producido por Sánchez (2021) sobre “Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018), la autora hace una revisión de las diversas investigaciones que se ha generado en el campo de las disciplinas escolares en Colombia y sobre todo el enfoque que se le da a estas, las cuales giran en torno a tres aspectos: investigaciones sobre la perspectiva histórica de las disciplinas escolares, los aportes didácticos en torno a las disciplinas escolares, y la relación entre los saberes y lo que realmente se enseña en el aula. Aquí se hace importante el rol del docente en el aula, cuyo papel se ha deformado en ésta, de ahí que el interés se proyecte hacia el análisis de las prácticas de enseñanza, además de la forma como se aprende las Ciencias Sociales, las relaciones que entre sus disciplinas se suscitan y la didáctica que se emplea el maestro para acercar estos saberes a sus estudiantes. La idea, según la autora es indagar en lo que hace el docente en el aula y además el impacto que sus acciones pueden llegar a tener en sus educandos.

En el campo de los estudios de tipo histórico resaltan los trabajos sobre currículo, historia cultural y manualística. En España, por ejemplo, se trabaja sobre la historia del saber escolar; en Brasil, con Goodson como referente se interesan por estudiar la historia y su enseñanza en el país; en Colombia por su parte (puntualmente en el doctorado de la Universidad Francisco José de Caldas) se preocupan por la “historicidad de las ciencias sociales escolares en el siglo XX” (Sánchez, 2021, p. 93). Sin embargo, uno de los trabajos que sobresalen motiva el estudio de esta temática en Colombia es el de Alejandro Álvarez Gallego en 2007 y su tesis de doctorado “Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960”, donde da cuenta de la didáctica y el

objeto de investigación en las Ciencias Sociales hasta mitad del siglo XX y el papel de la escuela como reproductora de saberes en Colombia. (Sánchez, 2021, p. 94).

Otro campo de estudio para la autora es el de la didáctica de las ciencias, el cual propone formas de enseñanza-aprendizaje para las Ciencias Sociales donde resalta la revista de *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, además trae a colación a Chevallard (1991) y su trasposición didáctica por medio de la cual se concibe que el conocimiento que se da en la escuela es diferente del que genera la ciencia. Y a Develay (1995) que le infiere a la enseñanza una condición más reflexiva (Sánchez, 2021). Y por último, los estudios donde se *analizan las relaciones entre los saberes escolares y las prácticas de enseñanza*, es decir, la experiencia que tienen o desarrollan los maestros dentro del aula. El centro está en lo que algunos autores como Lessard & Lahaye (1991), Rockwell (1995) y Arias (2020), entre otros, denominan “*nociones de saberes y prácticas*”. Cuyos estudios realizados desde distintas formas de metodológicas “reflexionan en torno al saber y al saber hacer de los maestros” (Sánchez, 2021, p. 96).

Así, para la autora las Ciencias Sociales escolares hacen referencia a lo que se enseña en el aula y su impacto (práctica o experiencia del maestro) en el aula; y además manifiesta que ha existido y existe aún el debate por las Ciencias Sociales escolares cuyo contexto radica en la enseñanza de las Ciencias Sociales de forma independiente o integrada; a lo que no se ha logrado llegar a un acuerdo debido a “la existencia de relaciones de poder y de saber que se tejieron (y se tejen aún) en torno a las ciencias sociales que debían ser enseñadas en la escuela colombiana” (Sánchez, 2013^a, p. 71) desde que iniciaron los programas reformistas de esta ciencia, y que a raíz de la pugna generada por diversos actores (unos con mayor influencia que otros) sigue siendo notable el predominio de la historia y el desplazamiento de la geografía.

2.2.4 Configuración de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia

En cuanto a las Ciencias Sociales como disciplina escolar, su evolución en Colombia se enmarca en un proceso de configuración y reconfiguración que inició en 1984 con las reformas promulgadas por el Decreto 1002, y que sigue debatiéndose hoy en día entre la integración o la disciplinarización; proceso a través del cual el planteamiento de ésta se ha replanteado desde diversas perspectivas.

Arias (2015), en su artículo “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber” trata de exponer las variaciones que han tenido las ciencias sociales en las últimas décadas para las que los discursos dados en torno a su especificidad son más importantes que el posicionamiento de dichos discursos: “La enseñanza de las ciencias sociales [...] opera entonces como un cuerpo de conocimientos cruzado por varias demandas, donde diversos actores inciden en su decurso” (p. 135). Desde este postulado, uno de los factores determinantes en la transformación de las Ciencias Sociales en Colombia ha sido el proyecto de modernidad que ha tenido o tenía como fin la reproducción de un saber que debía ser asimilado como forma de control social, y este a su vez era la manifestación por ende del progreso y el bienestar.

De acuerdo con Arias (2015), desde la dinámica de la modernidad, la historia nace en el siglo XIX como una forma de enaltecer el amor patrio; aquí, la historia sirvió para forjar la identidad del estado-nación y tal como él lo expresa “La escuela fue, entonces, la eficaz plataforma de una historia que fungió como estandarte para unir a los ciudadanos y crear amor por el territorio” (p. 136), es decir que, la historia enseñada en la escuela fue la herramienta para materializar los intereses de unos pocos a través del adoctrinamiento desde sucesos históricos no

muy verídicos que representaban verdades a medias de la realidad histórica colombiana, desde donde se trató de consolidar la identidad nacional.

En la opinión de Moreno (2018) la historia de la educación en Colombia se determina por diversos factores desde inicios del siglo XX, enmarcándose en intereses particulares y de gobierno sin razón ni fondo. Y al igual que Arias (2014), aduce que los cambios dados en los estudios de las ciencias sociales se vinculan con el propósito de modernizar e integrar el país, para lo cual la visión de una identidad común era imprescindible; todo esto

...influyó sustancialmente en el pensamiento y cuestionamiento de asuntos referentes a la instrucción pública y formación del ciudadano colombiano, dando lugar al desarrollo de programas, reformas y nuevas metodologías educativas que, en últimas, favorecieron la visión de una sociedad colombiana dividida: un “país fragmentado” de acuerdo con su condición socioeconómica (Palacios y Safford, 2002, citados por Moreno, 2018, p. 440).

De este modo, se inicia el desarrollo de actividades desarticuladas en torno a las Ciencias Sociales. Como lo hace notar Moreno, la historia de la educación en Colombia tuvo varias etapas: la primera se inicia en la Colonia (citando el trabajo realizado por Evelyn J. G. Ahern (1991) en donde el rol eclesiástico fue fundamental y preponderante en la evangelización y educación de la población colombiana de la época, sobre todo por la diversidad étnica que se empieza a dar. Seguido este período del siglo XIX marcado por ires y venires históricos: primero, la naciente República sumida en una pugna ideológica que pervive hasta nuestros días. Luego la Reforma Radical (1870) de corte secular, promovió la formación de maestros. Con la Regeneración, vuelve la educación conservadora y en 1934 con la Revolución en Marcha se promueve la modernización de la educación. (Moreno, 2018).

Para el siglo XX, se pretende una unificación nacional desde la esencialización del pasado que hizo uso de la historia, para contar historias rotas y selectas. Se crea la “Academia Colombiana de Historia” con el fin de preservar y recordar la historia patria, a través de esta entidad se elabora el primer manual de historia que discrepaba de ser coherente con la realidad nacional, pero que se convirtió en el baluarte y referente de los siguientes libros que se elaboraron. Refiere Arias que

La invisibilización de los pueblos aborígenes, la idealización de los próceres nacionales, la naturalización de la República como la nueva madre patria —al punto de exigir dar la vida por ella—, y la devoción religiosa, fueron los pilares de la identidad nacional, según el texto en mención. (Arias, 2015, p. 137)

Y estos aspectos tampoco se visualizaron en los libros posteriores pues el fin era la materialización del proyecto político de las élites del siglo XX. Así, las ciencias que se enseñaban para la época se limitaban a reforzar creencias erróneas y a coartar el pensamiento reflexivo.

En 1912, el deseo de modernizar el país y con ello la educación, reduce la enseñanza de la historia para introducir saberes técnicos y vocacionales. Con el decreto 827 de 1913, la geografía pasa a ser parte de los planes de estudio ya que “el espacio geográfico y su aprendizaje aportaban no solo en la delimitación, sino en la identificación de los modos de relación del pueblo colombiano a partir de su territorio” (Moreno, 2018, p. 447); sin embargo, su utilidad fue desmeritada y para la primera mitad del siglo XX se promueve su enseñanza ligada a la historia; pero eso no cambió nada, porque fue la historia la que siguió dominando los procesos de enseñanza -aprendizaje. Así, las ciencias sociales como área integrada son nuevas y pueden comprenderse desde tres posturas: 1) “la historia como saber hegemónico”, 2) la geografía como

una asignatura poco importante, y 3) la pugna por su unificación. (Moreno, 2018, pp. 449-450). Se resalta que todos estos debates se enarcan en los deseos de modernización y se adscriben a ideologías políticas globalizadoras donde el factor económico es el operante.

Cabe destacar que el carácter de las ciencias sociales se ha debatido entre los intereses e ideales políticos arraigados con la pugna entre liberales y conservadores, y ha llevado a que se cambie el nombre, y que es el que conocemos hoy en día. Esto se refleja por ejemplo cuando en 1930 y 1940 los liberales deciden cambiar de historia y geografía a estudios sociales, y luego con la llegada de los conservadores al poder nuevamente en 1946 se regresa a historia y geografía. Hay que resaltar también que, la iglesia jugó un papel relevante en el desarrollo y conformación de la escuela, ya que se convirtió en la autoridad civilizadora y disciplinadora, así lo afirma Arias (2015) al decir que “Cabe destacar el papel de la religión católica como modelo de ciudadanía virtuosa y estandarte del alma nacional, y como garante del orden y la ley” (p. 137). Desde entonces, el papel de la iglesia se vislumbró más patente en los procesos educativos, tanto así, que en 1962 el MEN lanza una reforma que estructura el currículo y los contenidos que se deben enseñar en cada año escolar y además le infiere a la historia el carácter de ser formadora de la moral, así como de democrática y cívica. (Arias, 2015).

Sin embargo, hacia finales del siglo XX la enseñanza de la historia colombiana sufre varias modificaciones por causas de corte internacional como por ejemplo lo fue la Guerra Fría, y las posteriores ideas globalizadoras y neoliberales que se introdujeron al país; pero también de tipo nacional como el aumento de la escolarización y los nacientes movimientos sociales que reclamaban derechos que hasta entonces se les habían negado; generando así una ampliación y profesionalización de la enseñanza de la historia en las universidades. (Arias, 2015). Es así como para 1970, surgen los movimientos docentes y estudiantiles reclamando el cambio en la

visión tradicional de las ciencias sociales. Este suceso provoca la publicación de un manual para enseñar la historia (de Jaime Jaramillo Uribe y Orlando Melo). Pero, continúa la producción de textos escolares que se siguen quedando en los datos y lo memorístico manteniendo el paradigma tradicional. De acuerdo con Moreno (2018):

la tarea de los historiadores involucrados en la enseñanza en niveles escolares, en las últimas décadas, se ha enfocado a encontrarle un sentido a la historia de modo que pueda apoyar la identificación de valores y proyectos válidos de ser exaltados en la escuela, con una mirada crítica, pero sin dejar de lado el hecho histórico contextualizado y aportante en la comprensión del mundo actual. (Moreno, 2018, p. 447)

Para los años 80 se promueve una Renovación Curricular por parte del MEN donde no solo se fusionó la historia y la geografía -nuevamente-, sino que se buscó una integración con las disciplinas de las ciencias sociales denominando así el área, lo que generó incomodidades entre los académicos de las diferentes disciplinas; reflejándose ésta en la producción de textos que solo emitían conceptos sin integrar saberes que se ligaba al énfasis del maestro y que por ende se reflejaba en la clase. Con la naciente constitución en 1991 la educación se enfoca en el reconocimiento de diversos derechos y hace visible el rol del Estado como garante de derechos y bienestar social; el fin de las ciencias sociales se modifica y ahora se pretende la reproducción del contexto nacional desde el ámbito escolar como acercamiento a la realidad nacional, pero además “se empezaba a hacer evidente la presión de organismos multilaterales que buscaban modernizar el sistema escolar y actualizar los contenidos de la enseñanza, incluidos, por supuesto, la historia y los textos escolares” (Arias 2015, p. 138).

Nace entonces en 1994 la Ley general de educación, que pretendió promover la científicidad de la educación y su defensa, terminando por obedecer ésta -como siempre- a

pretensiones políticas- y dando surgimiento a “los debates alrededor de las Ciencias Sociales, que poco a poco fueron ganándose un lugar permanente en los planes de estudio escolares” (Moreno, 2018, p. 444). Esta Ley que en aras de integrar las ciencias sociales lo que hizo fue desmembrarlas y reducirlas haciendo que el área perdiera el norte, ya que “aumentó la confusión sobre los contenidos de lo social e histórico por enseñar en las escuelas del país, pues se declaró área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia” (Arias, 2015, p. 139). Y aunque ésta especifica parámetros a seguir al respecto, en la práctica estos son poco visibles; por ello se hace necesaria una revisión exhaustiva de las ciencias sociales y su estructura de manera que pueda garantizar el ideal de formación concebido en esta ley (Moreno, 2018).

Posterior a la Ley general, se promulgan los Lineamientos en el 2002 y los Estándares en el 2004, ambos desde el MEN que terminaron siendo dispares y generando inconvenientes entre sí. Pues los Lineamientos Curriculares fueron innovadores al proponer una dinámica diferente donde el currículo se articula a través de ejes, mientras que por su parte los Estándares se consideraron un retroceso al eliminar lo ganado en los lineamientos y regresar al punto de partida ya que, “expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar”. (Arias, 2015, p. 139). En el 2007 se da otro intento de cambio en la configuración de la disciplina desde la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) con “una propuesta pedagógica denominada *Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá*”, sin embargo, ésta no prosperó y todo el dinero, tiempo y esfuerzo invertido y el material producido terminó quedando en el olvido.

Señala Moreno (2018) que el estudio en las Ciencias Sociales ha sido diverso y ha sido concebido como

...un espacio para el reconocimiento de personajes, acercamiento y aprendizaje de eventos e instituciones de diversas culturas o civilizaciones, de modo que se caracteriza así el ámbito sociocultural en el que están inmersos los grupos humanos. Esta definición de entrada reduce las ciencias sociales en la escuela a un espacio de datos específicos, sin la necesidad de profundizar en otros saberes que enriquezcan el discurso, como son las ciencias políticas, la economía, la psicología, entre otras... (p. 445)

Concibiendo de esta forma a las ciencias sociales como un campo meramente memorístico de datos específicos donde la capacidad de crítica se pierde.

Una dificultad que ha generado la ambigüedad del ir y venir de las ciencias sociales radica en los intereses particulares de formación que pretenden agradar al mundo laboral e internacional; tal como lo plantea Moreno (2018):

pues los intereses de quienes han establecido y diseñado tanto las leyes como las guías curriculares han estado centrados en la instrucción para el mundo centrado en el aprendizaje de las disciplinas tradicionalmente concebidas como útiles para el trabajo y el desarrollo económico. (p. 452)

Otro inconveniente del avance en la articulación, definición y estructuración de las ciencias sociales han sido las pruebas que realiza el Icfes quienes promueven finamente que es lo que se debe enseñar, porque es lo que se va a evaluar. Señala Arias (2015), que el Icfes define las ciencias sociales como “ciencias de la comprensión, cuyo carácter es hermenéutico; además, dicen incorporar las nuevas tendencias de la historia y de la geografía, consideradas como ejes de la enseñanza” (p. 140), y que son finalmente los parámetros que regirán y medirán lo que se

enseña en los colegios en términos de calidad educativa, lo que define la estructura curricular y la estructuración de los textos escolares.

De esta manera, la generalización de las ciencias sociales como área, produce vacíos ya que no se aprovecha las disciplinas en su totalidad; solo se emiten y usan fragmentos desarticulados y descontextualizados que generan vacío en el aprendizaje y comprensión de la realidad. De ahí que se conciba que la Ley General lo que realmente causó fue el declive de la educación y el sentido de las disciplinas. Y pensado desde ahí, la integración de las ciencias sociales solo será posible, si desde lo particular y singular se procede para llegar a la unificación de una forma contextualizada y pertinente.

2.2.5 Documentos oficiales que orientan las Ciencias Sociales en Colombia

El contexto escolar, concebido como la base para el desarrollo de procesos educativos, pero también como escenario de reproducción social; indudablemente ha estado desde siempre permeado por políticas e intereses externos que la utilizan como “*mecanismo político de control social*” a merced de unos pocos y sus intereses hegemónicos que poco obedecen al contexto y necesidad real de la población; y que según Fernández y Ochoa (2014):

Históricamente se ha podido evidenciar la fuerte intervención del Estado en la construcción del currículo y en la pertinencia y orientación que le ha querido proyectar, en este orden de ideas, las ciencias dependen de la financiación estatal siempre y cuando estas contribuyan a sus intereses. (p. 279)

Es así como en el campo de las ciencias sociales, en cuanto a diseño curricular se refiere; el Decreto 491 de 1904 reglamenta y orienta los contenidos a enseñar sobre geografía en el país, posteriormente con el Decreto 1710 de 1963 se introducen los Estudios Sociales desde la cual

En el transcurso de las décadas sesenta y setenta se da un énfasis histórico y geográfico a esta asignatura y solo en 1984, con el ingreso de los Marcos Generales de los Programas Curriculares, se establece un diseño propio para cada asignatura. (Fernández y Ochoa, 2014, p. 286)

De acuerdo con los autores, las políticas en términos educativos empiezan a sufrir cambios radicales debido a la agencia de entes externos que promovieron los procesos educativos en aras del desarrollo en los países latinos; agentes (principalmente con la presión ejercida por Estados Unidos y Europa) que patrocinaron esta “*revolución educativa progresista*” a través de organismos como la UNESCO y la OEA, y en donde

La educación ya no es un problema de orden nacional, sino de orden internacional. [...] y Estas organizaciones terminan siendo intermediarias en los procesos de introducción de la tecnología educativa, el Estado pierde autonomía frente a sus propios procesos.

(Fernández y Ochoa, 2014, p. 281)

Se considera que el campo curricular empieza a gestarse hacia los años 70, en donde el currículo ha servido como medio de cohesión y control, al tiempo que prepara a los individuos para su desempeño al servicio del desarrollo, haciendo del currículo “...uno de los campos tecnológicos de mayor desarrollo dentro del ámbito de las tecnologías humanas” (Fernández y Ochoa, 2014, p. 282).

Cabe mencionar que en Colombia, estos cambios se dieron sin tener en cuenta las necesidades del contexto nacional, especialmente las necesidades culturales; y se enruta en peticiones externas para instruir y formar el ciudadano que desde políticas ajenas al contexto nacional solicitaban debía ser gestado; esto, como forma de garantizar el ingreso al “desarrollo global” que está inmerso dentro de lo social y lo económico; y en donde la ONU tuvo injerencia directa,

además se promulga el “Decreto 1710 de 1963 [que] materializa la instrumentalización de la enseñanza” (Fernández y Ochoa, 2014, p. 283). Con este decreto se revoluciona la educación en Colombia, adaptándose los postulados de la escuela activa, y además introduciendo “... las nociones de: habilidades, destrezas, aprendizaje y objetivos” (Fernández y Ochoa, 2014, p. 283), como forma de instrucción y modelación de individuos específicos, que se refuerza con la capacitación docente sobre todos los aspectos metodológicos realizadas por la Misión Alemana.

Esta novedosa forma de concretar el currículo introduce elementos “innovadores” como el desarrollo de la práctica docente a través de guías que definen objetivos puntuales y divide los contenidos a impartir, tal como lo expresa Chervel (1991). Así, el proceso educativo adopta un rol circunscrito a las dinámicas del “*sistema empresarial*” que pautan los niveles de pertinencia y eficacia de la formación escolar. Una muestra de ello es que

... en 1973, en el marco del proyecto multinacional de tecnología educativa, se celebró en Bogotá el Seminario Interamericano sobre Currículo y Tecnología Educativa. Como producto de este seminario inicio formalmente sus actividades el “proyecto Bogotá”, coordinado por la secretaria de educación del distrito especial de Bogotá. En el mismo año se dio inicio al proyecto de Universidad Desescolarizada de la Universidad de Antioquia, seguido de experiencia en teleeducación de la universidad Javeriana. (Martínez, Noguera, Castro, 1994 citados por Fernández y Ochoa, 2014, p. 285)

Esto demuestra la injerencia externa y su influencia en las políticas educativas del país, lo que se refleja en la promulgación de una serie de leyes y políticas educativas que reforman el sistema educativo con aras a “mejorarlo”. Es así como por ejemplo en el lapso de 18 años se dictan el Decreto 3153 de 1968; se implanta la tecnología educativa en 1975; y se promulga el Decreto 088 de 1976; el Decreto 1419 de 1978 y el Decreto 1002 de 1984. (Fernández y

Ochoa, 2014, p. 285) que configuran no solo los diseños curriculares, sino también las metodologías y los fines educativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta a Fernández y Ochoa (2014), la estructuración de las ciencias sociales como asignatura integrada, empieza a gestarse desde 1984 y se reconfigura con los diferentes decretos instaurados en los años posteriores. Para 1996 se resuelve dar otro giro muy relevante a la educación colombiana que hizo “evidente la entrada en vigor de la apertura económica y el neoliberalismo bajo las condiciones actuales de globalización” (p. 289), introduciendo conceptos como *competencias, currículo por proyectos, indicadores de logros, promoción anticipada*; todos sustentados en el modelo económico al servicio de la educación. En el 2002, se crean los “*Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*”, a través de los cuales se pretende integrar no solo la historia y la geografía, sino también la enseñanza de la democracia, la ciudadanía y la ética por medio de proyectos integradores, que al final y al igual que la historia y la geografía terminan: desarticulados dentro de un área que no ha logrado compenetrarse, y además continúa manteniendo la práctica tradicional en las disciplinas que la componen.

2.2.5.1 Lineamientos curriculares en el área de Ciencias Sociales

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló en el 2002 los *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales* como respuesta a un modelo global integrador y a lo dispuesto en la Constitución política de 1991, el Plan Decenal y la Ley General de Educación que en su artículo 78 refiere:

Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores

de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. (MEN, 1994, p. 45-46)

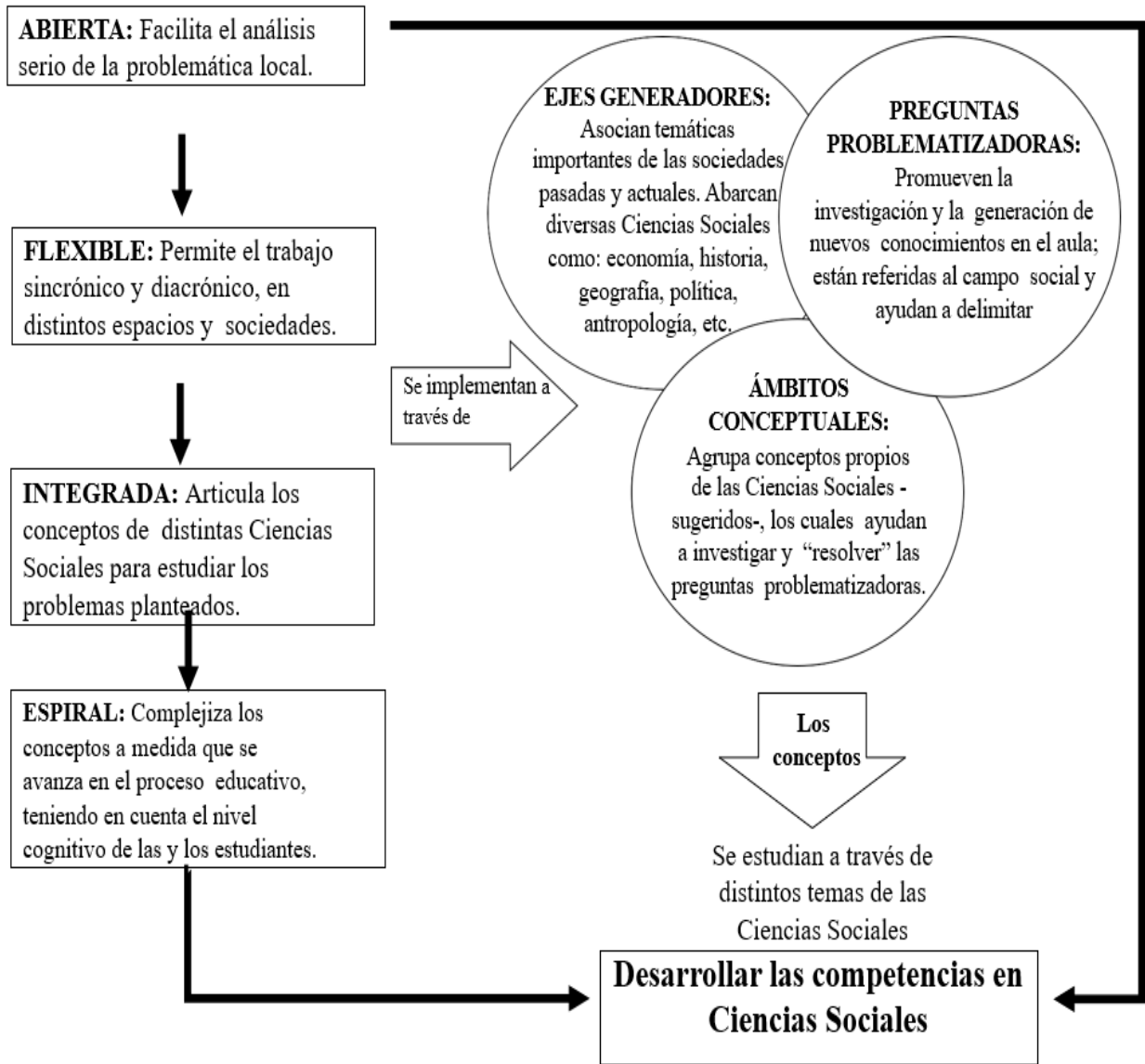
En este sentido, los lineamientos nacen con el fin de apoyar la orientación general conceptual y metodológica de las prácticas docentes, que desde las Ciencias Sociales apuntan a la formación en “el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él” (Lineamientos curriculares para las ciencias sociales, 2002, p. 30). Por tanto, cuando el MEN (1994) impulsa el desarrollo de los lineamientos, la hace desde la necesidad de reevaluar el tipo de ciudadano que se estaba formando frente al que se necesitaba para el naciente siglo, de acuerdo con las dinámicas globales; se pensó entonces en una formación integral puesto que “Se dice [...] especialmente las Ciencias Sociales, deben ayudar a entender el mundo, para abordarlo y transformarlo como claramente quedó establecido en la Ley General de Educación” (p. 32), y que en adelante es imprescindible el desarrollo de las ciencias sociales que promueva en docentes y educandos una visión crítica y reflexiva, que elimine los temas como fuentes de enseñanza-aprendizaje, y que, integre las disciplinas que la componen, pues siempre han trabajado de forma aislada, aunque fueron “*fusionadas*” desde 1984.

La estructuración de los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales* tuvo como punto de partida un nuevo tipo de conocimiento denominado “Modo 2”, nombre dado a partir de los aportes de Gibbons y otros (MEN, 2002, p. 48). Desde este punto de vista, se formulan unas características que van a distinguir este modo de pensamiento, a saber: El conocimiento se produce en contextos dinámicos de aplicación; debe existir una transdisciplinariedad, una heterogeneidad y diversidad organizativa, así como una

responsabilidad y reflexividad social y finalmente, un control social de calidad (Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, 2002).

Por consiguiente, los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales (2002), establece que para trabajar de una forma integral las disciplinas que componen las ciencias sociales en la Educación Básica y Media, será necesario una aproximación desde: a) unos Ejes Generadores, cuya propuesta es la unificación de los temas más relevantes que componen las diferentes disciplinas de las ciencias sociales en cuanto a la sociedad pasada y actual; b) unas preguntas problematizadoras, que pretenden generar en el aula y en los estudiantes nuevos conocimientos y reflexiones; c) unos Ámbitos conceptuales, a través de los cuales se busca asociar los conceptos básicos de las ciencias sociales para la resolución de los problemas; d) el Desarrollo de competencias, que le permita al estudiante enfrentar y desenvolverse en el mundo actual; y por último e) una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral, cuyo centro es el desarrollo del estudiante de acuerdo a sus posibilidades y capacidades (p. 56). El siguiente gráfico resume su funcionamiento:

Figura 2 Esquema de la propuesta curricular del MEN para el área de Ciencias Sociales



Adaptado de “Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales” (MEN, 2002, p. 456)

Aunque la propuesta suena muy alentadora e innovadora, continúan manteniéndose las temáticas como forma de conceptualizar las ciencias sociales, lo que al fin de cuentas sigue permaneciendo desarticulada al momento de su aplicación, pues no puede desligarse del tipo de

formación de cada maestro, aunado al tipo de institución en la que éste desarrolle su práctica docente.

2.2.5.2 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBC)

Basados en los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales, se formulan los Estándares Básicos de competencias en Ciencias (2004), que incluye las Naturales y las Sociales., y que son entendidas conjuntamente como “procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole” (EBC, 2004, p. 98).

En este sentido se comprende que el objeto de las ciencias sociales es según los EBC (2004) reflexionar sobre la sociedad, es decir que “busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes” (p. 100), traducidos desde su aplicación en el aula de clase. Y para lo cual es imprescindible la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, entendida como “una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras” puesto que al poseer un “gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas” (Torres,1994, citado por el MEN, 2004, p. 102).

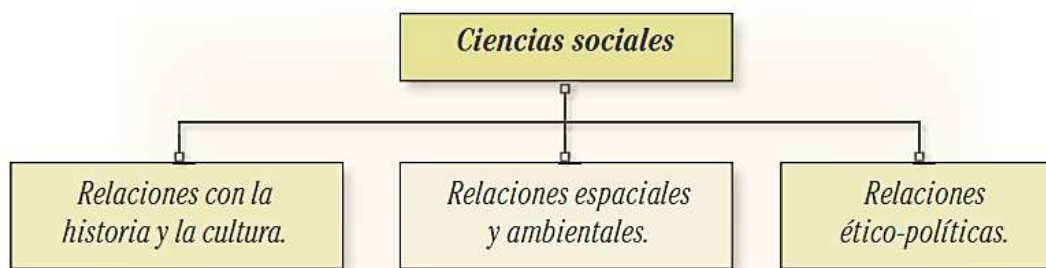
Como la cuestión de interrogarse es una acción que realiza el ser humano desde siempre, se propone el estudio de la ciencia desde las aulas, vistas estas como “un micro universo para el desarrollo del conocimiento científico y donde la ciencia desde las ciencias sociales se concibe

como proceso, un método y un producto” (Obando, 2016, p. 14); así, la invitación está dada a que los estudiantes reflexionen “... sobre su propio desarrollo, el funcionamiento de los grupos sociales a los que pertenecen o sus relaciones con el medio ambiente a su alrededor” (EBC, 2004, p. 103). Para ello el Ministerio propone unas metas que son aplicables a las ciencias sociales. Esas metas son: a) **Favorecer el desarrollo del pensamiento científico** a partir del cual se busca impulsar en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, algo que le infiera sentido a la realidad en que se desenvuelven los educandos;; b) **Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo**, es decir, fomentar habilidades que permitan la adaptación al cambio constante en el que vive el mundo y la sociedad; c) **Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia**, para ello es necesario desarrollar y fomentar en los estudiantes la adquisición de posturas críticas que le permitan autoevaluar el rol que ha tenido y tiene la ciencia en la construcción y destrucción de una sociedad. d) **Aportar a la formación de hombres y mujeres activos miembros de una sociedad**; personas que comprendan, debatan, contribuyan y participen activamente en pro de la sociedad en la que están inmersos. (EBC, 2004).

En relación con lo expuesto, los EBC (2004) considera que se debe propiciar el aprendizaje significativo, por medio de diferentes niveles de complejidad que sean interdisciplinarios y generen en los estudiantes y su aprendizaje una participación activa, además de trabajar colaborativamente y poder ser evaluados de una forma diferente. Es así como

los EBC en Ciencias Sociales se estructuran a partir de tres ejes articuladores que son: 1) Me aproximo al conocimiento como científico(a) social o natural; 2) Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales (que, para la disciplina, comprende tres ámbitos (ver figura 2); y 3) Desarrollo compromisos personales y sociales.

Figura 3 Ámbitos para el manejo de los conocimientos propios de las Ciencias Sociales



Tomado de “Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales” (2002). MEN. Bogotá. P. 56

Esta estructura requiere de una coherencia o lectura horizontal, es decir, donde cada eje se articule con el otro para garantizar el desarrollo de metodologías, conceptos y compromisos personales y sociales por parte del estudiante. Pero también de una coherencia vertical, en la cual se han de tener en cuenta los grados agrupados por niveles de complejidad (primero a tercero; cuarto a quinto; sexto a séptimo; octavo a noveno; décimo a once). Solo de esta forma, según el MEN (2004), es posible garantizar el desarrollo de competencias científicas y sociales en los estudiantes, que los prepare para el mundo cada vez en mayor y constante cambio.

2.2.5.3 Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (BDA)

Los Derechos Básicos de Aprendizaje -más conocidos como DBA- en Ciencias Sociales, se elaboran en el 2016 que definidos “en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área en particular”, y que, para este caso, serían todos los grados de primero a once en el área de Ciencias Sociales. Su fundamentación se apoya en el desarrollo de las ciencias sociales como ciencias que necesitan articular sus disciplinas para ser trabajadas de forma integral y significativa en el campo educativo desde las aulas de clase. A esto, Obando (2016) en su documento “**Fundamentación teórica de los DBA**”, expresa que “hoy se hace más complejo explicar las realidades del mundo desde perspectivas disciplinares aisladas” (p. 15); es decir, es

difícil generar una visión del mundo cambiante y holística desde una sola disciplina, pues, el mundo se compone de diversos saberes y ámbitos, que en su conjunto dan cuenta de la realidad social, por separado no tendría mucha veracidad dicho saber, esto en términos de las ciencias sociales.

Dentro de este marco, la comprensión y reconocimiento del mundo que habitamos solo es posible desde la reflexividad; según Obando (2016), por ello:

...más que buscar la esencia de lo que define las Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo, [...], es preciso tener un marco de referencia que más que definiciones nos lleve a ponernos de acuerdo en las relaciones y articulaciones que se quieren priorizar” (p. 16).

Esta priorización está dada desde la reconceptualización de los saberes que históricamente se han difundido y tienden a ser deconstrucciones occidentales, desde las cuales los discursos que proliferan son eurocéntricos, y han desplazado, obviado y ocultado la verdadera historia nacional, así, la ciencia ha sido gestora de inclusiones, pero también de exclusiones que afecta a parte de la población. En este sentido, Obando (2016), afirma que reconocer esta situación desde las ciencias sociales sirve para “hacer explícito que en la propuesta actual hay un interés por recuperar saberes (epistemes) que no han hecho parte de ese núcleo duro de las ciencias sociales pero que sin duda hacen parte del conocimiento social” (p.17).

Dentro de este marco se proponen los *DBA en Ciencias Sociales*, tras la necesidad de abordar la problemática nacional que no está exenta de lo que ocurre a nivel global, para desarrollar el pensamiento crítico y valores ciudadanos frente a dicha situación. Obando (2016) sostiene que:

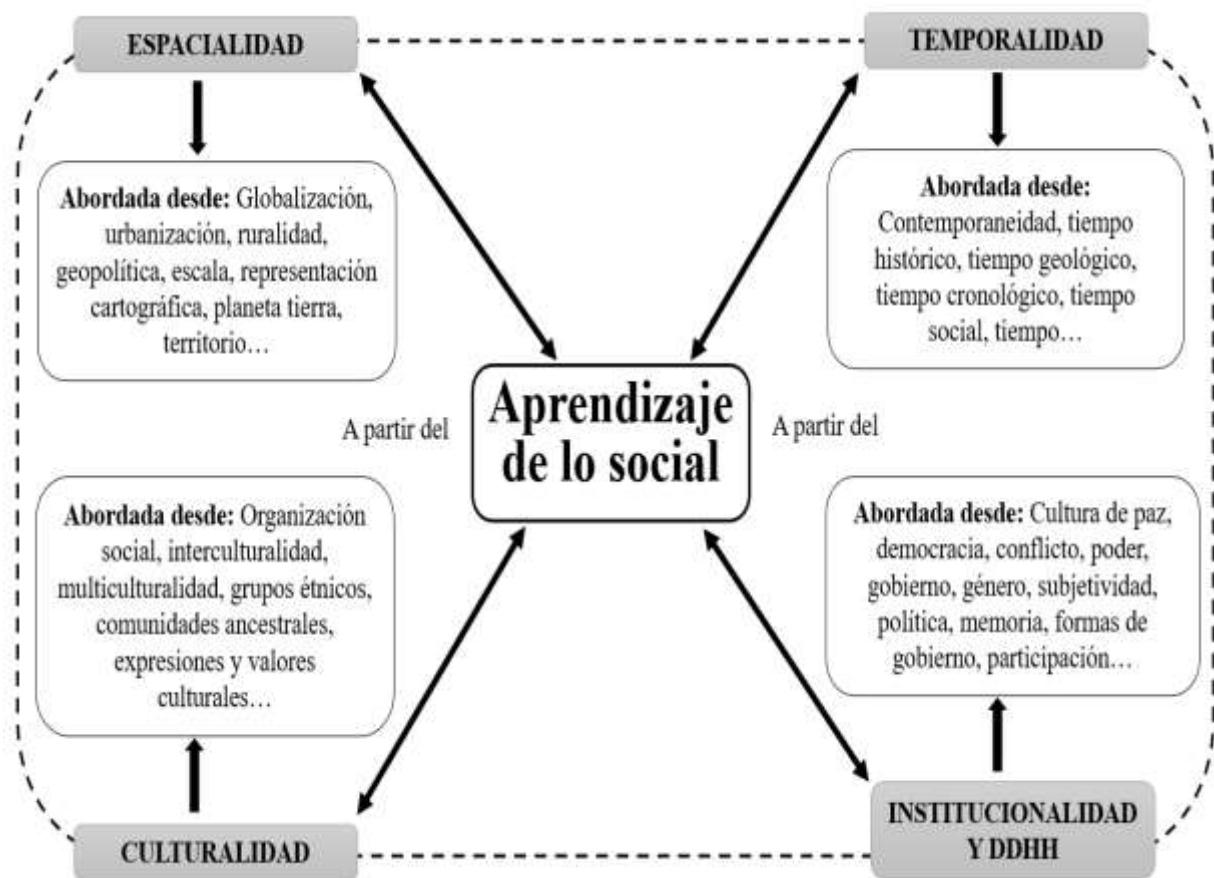
Lo anterior genera el reto, en los DBA, de abordar los procesos y hechos sociales

desde diferentes perspectivas inter y transdisciplinarias, lo cual demanda pensar en ámbitos teóricos, conceptuales y metodológicos y de las relaciones que permitan la auto delimitación, con el fin de facilitar los discursos, las acciones y las relaciones. (p. 17)

Por consiguiente y según el autor, los DBA articulan los diferentes saberes (ancestrales y académicos, históricos y populares, entre otros) de acuerdo a los grados de enseñanza-aprendizaje y los procesos cognitivo de los estudiantes, enlazando a ello procesos y metodologías que desarrollen habilidades en el aula y que, ante todo fortalezcan el pensamiento crítico-reflexivo, pero que sirvan para comprender y enfrentarse al entorno; por ello “Esta concepción se expresa en las Mallas de Aprendizaje de las Ciencias Sociales, desde el reconocimiento de los saberes previos a través de preguntas que movilizan aquello que el estudiante ya conoce” (Obando 2016, p.18). Sin embargo, ¿Están realmente la adquisición de los saberes ancestrales, históricos, académicos y populares expresados en los DBA? ¿Articulan estos, los procesos históricos desde una visión diferente a la eurocentrista? ¿Tienen en cuenta y se adaptan al contexto real de la nación? Dudas que surgen y se relacionan con los objetivos propios de esta investigación.

De igual forma expresa Obando que, las mallas de ciencias sociales se organizan a partir de cuatro ejes integradores desde la perspectiva de lo social que son: “espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH”, A continuación, se explican cada uno en el siguiente gráfico:

Figura 4 El Aprendizaje de lo Social



Adaptada de Obando, G. (2016). Fundamentación teórica de los DBA. Universidad de Antioquia. P. 21

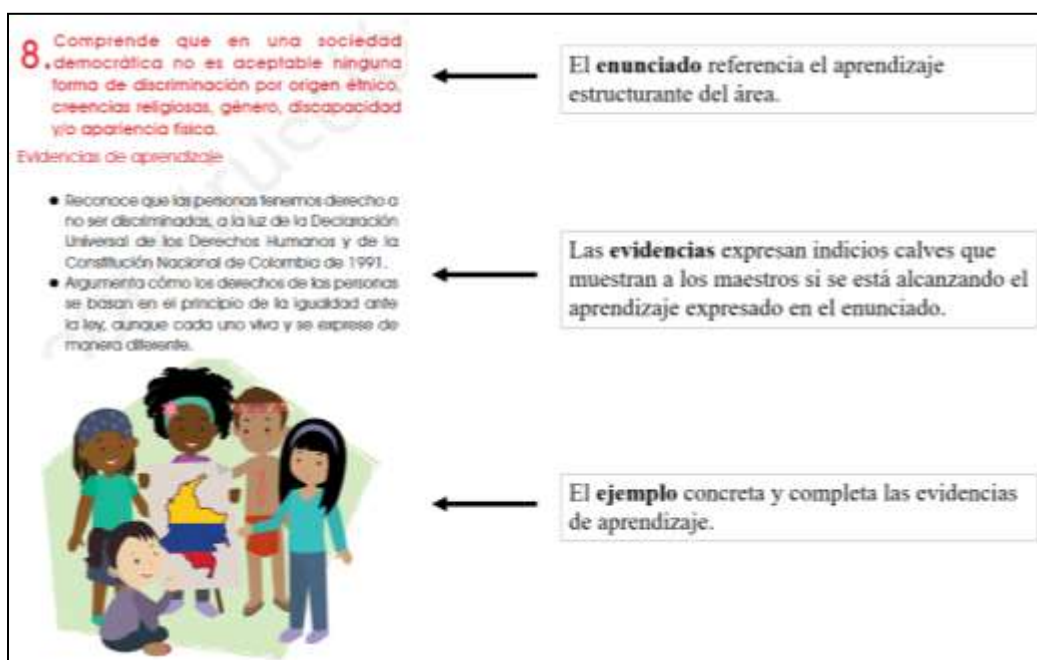
Se observa que “En los DBA el aprendizaje de lo social se genera abordando los procesos y fenómenos desde sus dimensiones constitutivas” (Obando, 2016, p. 21): la primera referida a la ontología que estarían dadas desde la *espacialidad* y la *temporalidad*, y la otra desde la dimensión sociocultural cuyo sustento estaría en la *culturalidad* y la *institucionalización* y *DDHH* (*Derechos Humanos*).

De acuerdo con el MEN, en la construcción de los DBA se tienen como referentes conceptuales los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC)

(2016, p. 6), y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), con los cuales se establece coherencia; pero adicionalmente se tiene como referentes la Ley General de Educación, y algunos decretos emitidos por el MEN, relacionados con la organización de los niveles escolares, evaluación y promoción de los estudiantes, Catedra de paz, entre otros. (Obando, 2016).

De esta forma, los DBA se convierten en “una estrategia para promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades” (DBA, 2016, p. 6). Básicamente, se compone de tres elementos que se describen en la siguiente figura:

Figura 5 Estructura de los DBA



Tomado y adaptado de “Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales”. MEN. 2016. P. 7.

Por consiguiente, los DBA han sido diseñados para que los estudiantes alcancen unos procesos año a año, pero que, de acuerdo con el carácter de estos, son flexibles y pueden ser trasladados de un grado a otro dependiendo de los procesos cognitivos de los estudiantes. Lo

importante aquí, es que los estudiantes interioricen de forma articulada e integral diversos conocimientos, y que los docentes puedan implementarlos de una forma más evidente y así asegurar alcanzar lo que establecen los EBC en Ciencias Sociales. (2016). Sin embargo surge una duda, ¿Realmente han logrado los DBA unificar las disciplinas de las ciencias sociales, e integrar saberes excluidos?

2.3 Una nueva perspectiva: La Interculturalidad

Indudablemente el término interculturalidad, es una cuestión muy usada y en boga en los escenarios educativos del siglo XXI, que si bien su definición es muchas veces mal interpretada o en su defecto confundida con términos similares -pero totalmente diferentes-. Además, la interculturalidad ha llegado a nosotros y se ha adentrado en la escuela y en la sociedad de diferentes formas -migración, luchas sociales, diferencias culturales, etc.-. Se tomaron en cuenta autores como Walsh, Besalú, Castillo & Guido, Ferrão Candau

2.3.1 Concepciones sobre interculturalidad

Para tener una mayor claridad sobre el tema, diferenciarlo de otros términos y tomar una postura al respecto, esbozaré en este apartado algunas definiciones desde teóricos críticos como Walsh, Besalú, Castillo y Guido, entre otros.

La educación intercultural es (...) un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. (Besalú, 2002, p. 71)

Esta postura demuestra que si es posible aprender desde la diferencia y marcar un camino hacia la verdadera inclusión e integración de las culturas y sus agentes.

Para Walsh (2010) “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (p. 79). De este modo, es posible decir que la esencia de lo intercultural radica más que en el tolerar y reconocer, en el reinventar desde las diferencias culturales el sistema dominante; sistema en el que la condición de lo afro ha sido y sigue siendo marcada por el racismo, discriminación y racialización, y todo esto es posible visualizarlo en la “subordinación de las distintas lógicas y modos de pensamiento -indígenas y afros- como ‘saberes’ locales y folclorizados al frente del conocimiento ‘científico y universal” (Walsh, 2005, p. 46).

La interculturalidad se practica desde la visión hegemónica, lo que dificulta una reflexión más abierta e integradora en donde todas aquellas esferas que socialmente han sido marginadas históricamente tengan una posibilidad de hacerse escuchar.

También se hace importante mencionar que existe la “necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Walsh, 2005, p. 47), puesto que ha sido la ciencia la que ha contribuido al mantenimiento del orden eurocentrista. Por tanto, es indispensable propiciar nuevos procesos que revolucionen los pensamientos, además de una visión crítica a través de proyectos colectivos que integren no solo lo político y lo ético, sino también lo pedagógico y epistémico.

Ahora bien, en su texto del 2010, Walsh intenta dar una comprensión de la interculturalidad a través de tres perspectivas, que como ella dice, tratan de “explicar el uso y sentido

contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad” (p. 76), y categoriza cada perspectiva así: la primera como relacional, la segunda como funcional y la tercera como crítica.

La *perspectiva relacional* se basa en los intercambios o relaciones que se dan entre las culturas y sus individuos. Pero presenta una dificultad: “oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo esta relación” (Walsh, 2010, p. 77), pues se puede desviar a lo individual y a relaciones de forma superficial abandonando otros significados o también encasillando lo intercultural en términos de estatus entre superiores e inferiores. La *perspectiva funcional* se refiere a procesos de adaptación al sistema dominante disfrazada de inclusión de las diferencias culturales y del reconocimiento de las diversidades; aquí “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación” (Walsh, 2010, p. 78), ya que esta perspectiva sirve al sistema dominante al controlar y/o neutralizar las diferencias haciendo uso de discursos homogeneizadores y eurocéntricos, inmersos en la lógica del capitalismo y la globalización. La tercera y última, la perspectiva *crítica*, “entendida como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente...” (Walsh, 2010, p. 78), aunque no existe –como manifiesta la autora-, tiene como objetivo construir desde abajo, desde la gente, para que reconozca realmente las diferencias con, desde y para todos. Así pues, debe ser entendida como una estrategia en construcción que estructuralmente re-construyan no solo relaciones, sino también saberes y conocimientos que desmitifiquen la huella dejada por la colonialidad.

Por su parte, Dietz et al. (2013) definen los estudios interculturales como aquellos “contactos y (...) relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial, así como a nivel institucional se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural” (p. 59), entendiéndose la interculturalidad como todo tipo de relaciones que se dan entre las culturas y en

la sociedad, en todos los sentidos. Y que de acuerdo con los autores resultan de una diversidad interna y exógena producto de las migraciones, la transnacionalización y diáspora que se vive a nivel global en el mundo entero. De este modo, “La investigación intercultural aborda la realidad desde distintos posicionamientos en relación a la cultura” (Dietz, et al., 2013, p. 64), permitiendo asegurar que el enfoque intercultural posibilita una investigación que expanda su alcance, que no se mida por el poder dominante, y que transforme de lo macro hasta lo micro.

Para Castillo & Guido (2005), la interculturalidad surge con las luchas de reivindicación de diversos grupos étnicos y sociales ante el Estado. Las autoras toman como referencia a autores como Garcés (2007) y Demorgon (2010), quienes plantean el concepto de interculturalidad a partir de tendencias.

El primero, considera la interculturalidad como: 1) un encuentro de culturas en todos los sentidos, 2) un interrelacionamiento cultural desde las actitudes de sus actores, 3) un reconocimiento de la diversidad desde la homogenización y discursos de poder y 4) una visión crítica que la plantea como medio y fin de las relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto. El segundo la ve como: 1) una interculturalidad de ajuste donde se hace necesario pensar las diferencias, 2) una interculturalidad voluntaria ya que en la cultura que se adquiere los miembros se han adaptado entre sí, y 3) una interculturalidad de génesis que se preocupa por el origen de lo que la conforma: la sociedad y la cultura (Castillo & Guido, 2005).

2.3.1.1 Diferencia entre lo multi, lo pluri y lo inter.

Hablar de interculturalidad hace evidente diferenciarla de lo multi y lo pluri, que de una u otra forma han sido utilizadas en los escenarios estatales y educativos para “integrar” a los

diferentes actores, resultando con ello solo un cambio de término en muchos casos. Se abordará a continuación esta cuestión.

Dietz, et al. (2013), plantean dos distinciones conceptuales para separar y/o diferenciar el discurso de lo intercultural de lo multicultural: la primera a través de dos tipos de discurso, el fáctico (de los hechos) y el normativo (lo propuesto), y la segunda, basada en dos modelos: el de “gestión de la diversidad” y el de interacción entre miembros de grupos diversos a través de los cuales se estructura la sociedad. (Dietz, et al., 2013); en donde lo multicultural se basa en la diversidad sin mayor trascendencia cuando debería propender por reconocer la diferencia, y lo intercultural lo que hace hoy día es trabajar las relaciones, pero realmente debería propender por trabajar la convivencia en la diversidad.

Desde las políticas estatales lo inter se ha mezclado o adoptado como multiculturalidad o pluriculturalidad -desde la visión de la diversidad-. De acuerdo con Walsh (2005) la multiculturalidad “es más que todo (un concepto) descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 45), la cual se diferencia de la pluricultural pues esta se basa principalmente en el “reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’” (p. 45), lo que da a entender que aunque se reconoce la diversidad, se sigue haciendo desde una visión hegemónica. Estas dos definiciones se diferencian de lo intercultural, la cual es definida por la autora como “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía” (p. 45) en donde reconocer, diferenciar, tolerar y aceptar al otro no es suficiente; aquí se hace necesario e indispensable el intercambio no solo de culturas, sino también de saberes, prácticas y sentidos.

Sin embargo, se aclara que esta mezcla entre lo multi, lo pluri y lo intercultural no se da solo en la escala gubernamental, sino que también se halla dentro de la academia, en donde aún permanecen los cánones de diferencia colonial y del conocimiento, desde una visión eurocéntrica y homogeneizante. Desde este postulado la “inclusión” de lo inter no es más que una somera visibilidad en el papel, ya que se sigue mirando desde occidente y lo “otro” solo se suma sin ninguna trascendencia. La autora entonces afirma que se debe pensar la interculturalidad para que cuestione las disciplinas y estructuras dominantes (Walsh, 2005), pues esta debe transformar y construir desde lo propio y desde los “otros”.

Para Besalú (2002.) la utilización de los términos multi e inter depende de su origen y de su uso. Los países anglosajones utilizan el término multicultural, mientras que los países mediterráneos y europeos prefieren el de intercultural. (Besalú, 2002). Pero dependiendo del interés con el que se usen los términos se hablará de multi o interculturalidad; respecto de lo cual el autor asevera que

el uso de lo *multicultural* se ha reducido a lo puramente descriptivo para referirse a las sociedades donde coexisten diversas culturas (...), mientras que a la palabra interculturalidad se le atribuye un significado normativo, en la medida en que supone un determinado tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad (p. 46).

Esto evidencia una asignación del término según el interés con el que se adopte y el lugar en donde se use.

2.3.2 Pedagogías interculturales

Los estudios que se han realizado en torno a la interculturalidad, sin duda tienen inmersos en sí la diferencia de las culturas y sus actores como protagonistas en las interacciones que de ella se despliegan, como lo manifiestan Dietz, et al. (2013), aseverando que en el campo de la

Educación Intercultural se ha dado un desarrollo pragmático que pretende “interculturalizar” y con esto redefinir los patrones dominantes impuestos e influir en los pensamientos y visiones que se tiene sobre las minorías -principalmente-. Así, los autores hablan de “interculturalización” refiriéndose de ese modo a una combinación entre lo intercultural y la educación. (Dietz, et al., 2013), es decir como una forma de nombrar los estudios interculturales y su finalidad. De ahí que para los autores la finalidad del estudio transdisciplinar acerca del debate de la interculturalidad deba permitir construir un discurso intercultural donde confluyan todas las disciplinas que a hoy se preocupan por esta cuestión.

Castillo y Guido (2015) visualizan algunos modelos educativos reconocidos en el contexto de las discusiones sobre la interculturalidad. Los modelos que analizan son el asimilacionista: cuya pretensión es aprender lo nuevo, y olvidar o ignorar lo propio, obviando por ende la diferencia y dándole protagonismo a la homogenización; el integracionista, donde se mantiene la cultura dominante pero procura reconocer las diferencias (se vuelve contradictorio en tanto las reconoce y no hace nada para reducirlas); el multiculturalista, basado en el ejercicio de la democracia y el respeto por el pluriculturalismo y la diversidad cultural (que finalmente lo que hacen es dar paso a la folclorización, demostrando una aceptación aparente pero que no trasciende); y por último el interculturalista, pensado para reconocer a todos desde una postura crítica y analítica que posibilite ampliar la visión de mundo y que construya nuevas visiones tanto en lo individual como en lo grupal. Estas propuestas se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 3.

Modelos educativos desde el contexto de la interculturalidad

Modelo Educativo	Aplicación
Asimilacionista	Promueve procesos de identidad nacional, civilización de los estudiantes por medio de una educación homogénea y masiva que se traduce en una escuela que ofrece cursos de inclusión, adaptación, lengua y cultura predominante.
Integracionista	En la escuela se promueve la integración de aportes culturales a una cultura en común, se favorece una participación equitativa y se promueve la cohabitación entre diferentes grupos culturales, aunque se crea en los estudiantes un sentimiento positivo de la identidad nacional.
Multiculturalista	En la escuela multicultural se promueve tanto el proceso de asimilación como la inclusión en el currículo de contenidos antirracistas, antisexistas, etc. Parte de una reflexión sobre las minorías en las escuelas y expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local.
Interculturalista	La noción de interculturalidad, además de expresar la cohesión étnica de un grupo social proporcionando condiciones para el fortalecimiento de la identidad cultural, estimula la adquisición de conocimiento cultural de otros pueblos.

Adaptado de Castillo, E & Guido, S (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación. Bogotá. No 69. P. 27

Desde esta perspectiva, es posible decir que los estudios interculturales han sido adoptados por las políticas públicas desde una visión de proyecto político, el cual ha sido modificado, transformado o adaptado según los intereses estatales de turno.

De otro lado, Ferrão (2010) manifiesta que los estudios interculturales en América Latina datan de la década de los años 90, en donde su importancia aparece con las luchas indígenas y su esfuerzo por una educación propia. Al respecto la autora expresa que “La experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluyó una nueva dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar” (p. 335), lo que de una u otra forma posibilitó y abrió las puertas a una educación intercultural. Sin embargo, esta minoría no ha sido la única que ha aportado a la construcción de la terminología, pues existen otros grupos que,

aunque no son muy mencionados, también han aportado, entre ellos es preciso mencionar a los grupos afrodescendientes que se han desarrollado en el contexto latinoamericano, que han sido además de históricamente marginados, también ignorados. Para la autora “Los movimientos negros organizados han promovido lecturas alternativas acerca del proceso histórico vivido y acerca del papel de los negros en la formación de varios países latinoamericanos” (p. 336) contribuyendo de forma relevante a la estructuración y fundamentación de los estudios en interculturalidad al visibilizar sus aportes en la construcción y formación histórica de estos países. Todas estas luchas anudadas al surgimiento de instituciones políticas democráticas llevo a que en muchas de estas se hiciera un reconocimiento de las diferencias culturales.

Ferrão, (2010), apoyada en Tubino (2005), distingue el accionar no de una sino de “dos perspectivas fundamentales *de interculturalidad que constantemente están en tensión*¹: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica” (p. 338), donde la primera es de tipo asimilacionista en tanto se adhiere al sistema sin cuestionarlo, mientras que la interculturalidad crítica es más cuestionadora en la medida que constantemente está polemizando sobre el accionar del sistema, sus políticas y sus discursos de poder, al tiempo que pretende darle voz a aquellos que han sido históricamente marginados. También refiere la autora un tipo de educación intercultural más en termino de lo funcional que se enfrenta a una interculturalidad como proyecto político, enmarcado más desde una interculturalidad más crítica; y en la misma línea una interculturalidad que se cruza con una intraculturalidad que describe como necesario el

¹ La cursiva es mía.

reconocerse primero a sí mismo dentro de su mismo grupo (lo intra), para luego poder establecer vínculos positivos con los de afuera (lo inter).

Walsh (2010) al igual que Ferrão (2010) habla de educación intercultural y políticas educativas interculturales, que, para la autora se originan dentro del marco de la interculturalidad a partir de los años 80 en América Latina, como una iniciativa de las comunidades indígenas a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que a largo plazo se ha convertido en un arma de doble filo, pues al legalizar lo intercultural se han reconocido las diferencias por un lado, pero por otro lo que se hace es controlar su difusión, pues siempre se han visto permeados no solo del Estado sino no de otro tipo de organizaciones como las ONG's que tienen "intereses aliados, pública o privadamente, a los del Estado, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades indígenas" (p. 81).

La autora aduce al caso colombiano como diferente en el contexto latinoamericano, pues aquí ésta se vinculó "bajo la normativa de "etnoeducación" (primero indígena y luego extendida a los afrocolombianos)" (Walsh, 2010, p. 82), pero que, según ella, termina siendo lo mismo ya que sus objetivos son básicamente los que propone la interculturalidad: dirigirse a grupos étnicos culturalmente similares integrados a la nacionalidad.

Cabe destacar en este campo, que hacia los años 90, las constituciones en América Latina empezaron a reconocer a los históricamente excluidos, pero básicamente como una estrategia de la política liberal que se empezaba a introducir en el poder, unida a la inminente llegada de la globalización capitalista. Desde este punto de vista "lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización" (Walsh, 2010, p. 81), todo como resultado de sus intereses económicos más no sociales y de bienestar común, pues se apuntaba al mantenimiento del poder en las esferas dominantes y así controlar a los grupos minoritarios. Esto fue reproducido en el

contexto escolar, pues dichas políticas se materializaron en los textos escolares, los cuales refuerzan estereotipos y prejuicios generados para el mantenimiento del poder dominante.

Ahora bien, Walsh (2010) apunta que para el siglo XXI se empieza a hablar en dos ejes político-educativos: el primero se refiere a políticas de desarrollo integral humano, que se sustenta en la “necesidad de la inclusión –de individuos de los grupos históricamente excluidos- como mecanismo para adelantar la cohesión social” (p. 84) pero que, a fin de cuentas, lo que hacen es continuar fortaleciendo y manteniendo las políticas del mercado capitalista. El segundo eje se ve desde una visión de educación para todos, el cual según la autora “trata de afianzar una educación universal, única y diversa para alcanzar la igualdad e incorporar plenamente la diversidad” (p. 84). Sin embargo, lo intercultural continúa asociándose con una educación como y para los indígenas; en este contexto, su fuerza y sentido se pierde por completo, pues ¿dónde queda el resto de los grupos que componen la sociedad? O ¿Acaso ellos no hacen parte de lo intercultural?

Finalmente, Walsh (2010) propone una interculturalidad crítica, que debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 92).

Es así como desde la mirada de una interculturalidad crítica se debe posibilitar la reconstrucción de un tejido social que integre no solo a los que están en el poder, sino donde el resto de la sociedad -los de abajo- sean protagonistas del cambio. Pues solo desde una posición

crítica y reflexiva, puede la interculturalidad generar cambios significativos desde el contexto escolar, cambios que permeen a la sociedad en general, promoviendo espacios de dialogo y convivencia entre las diferentes culturas; culturas que convergen en la escuela de forma natural y, desde donde debe por tanto generarse la conciencia de igualdad, equidad y valoración de esas diferencias como un mecanismo para comprenderlas, entenderlas y vivirlas. Enseñar la interculturalidad desde una perspectiva crítica, indudablemente favorece la vivencia de una sociedad pluricultural dando poder y voz a las minorías para ser conocidas y reconocidas, pero también crear de esta forma y al unísono conciencia social.

Capítulo 3. Metodología

Cuando se habla de metodología, indudablemente se piensa en el “cómo”; sin embargo, la metodología “se sustenta en el paradigma y la teoría general; éstos establecen las posibilidades de elección de una metodología o métodos específicos” (Sautu, 2005, p. 11), y se convierten en todo un conglomerado de conocimientos, métodos y prácticas que responden a tres preguntas fundamentales en una investigación: “primero, ¿desde qué perspectiva teórica se abordará el citado tema?; segundo, ¿qué metodología se utilizará para producir la evidencia empírica?; tercero, ¿cuál será la estrategia de análisis?” (Sautu, 2005, p. 21), estas preguntas, se convierten en el eje articulador e integrador de esta investigación.

Este capítulo esboza el proceso que se llevó a cabo para el desarrollo de la presente investigación. Se contempla el enfoque y el método utilizados, así como las técnicas e instrumentos que apoyaron su realización. Se contextualiza el lugar de la investigación y los participantes. Finalmente, se detalla el diseño metodológico que se realizó para llegar al análisis de los datos y la información, y se presenta la triangulación de la información.

3.1 Enfoque de la investigación

En la metodología, el paradigma como una forma de mirar la realidad desde los conceptos metodológicos es indispensable; éste es definido por Guba y Lincoln (2002) como “el sistema básico de creencias o visión en el mundo que guía al investigador” (p. 113). Este estudio parte del *paradigma constructivista*, o como lo denomina González (2001), “*paradigma interpretativo*” (p. 228), desde el cual, no se puede concebir ningún estudio sin la interacción entre el investigado y el investigador. De acuerdo con esta postura “La naturaleza variable y personal (instrumental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales

pueden ser producidas y refinadas sólo mediante la interacción entre el investigador y quien responde” (Guba y Lincoln, 2002, p. 128), construcciones que serán posteriormente comprendidas, contrastadas e interpretadas.

Para el paradigma constructivista o interpretativo el desarrollo de la *experiencia hermenéutica* es indispensable, ya que el investigado no puede distanciarse de su entorno, al contrario, necesita sumergirse en él para comprenderlo mejor, así como a los procesos sociohistóricos. Esta experiencia hermenéutica puede equipararse a la práctica científica del investigador, afirma Herrera (2009): “en tanto se dispone a comprender lo particular de la vida social” (p. 188).

Dentro de la hermenéutica la interpretación es indispensable, pues más que explicar, se busca comprender los fenómenos o problemas sociales. En ello la teoría también es en definitiva una interpretación que permite realizar otras interpretaciones, así que “en tanto modelos interpretativos, las teorías también son relatos, formas de ver el mundo tan local como cualquier otra” (Herrera, 2009, p. 204).

Teniendo en cuenta lo anterior, el paradigma supone un sustento teórico - metodológico que se convierte en la clave para la articulación del trabajo de investigación; de ahí, que el enfoque sustente y articule la investigación, y guíe de igual forma el proceso metodológico y de análisis, tal como lo sostiene Sautu: “El enfoque conceptual constituye uno de los componentes centrales del proceso de investigación, debido a que, si bien no es el único, desde su relación lógica con el resto de los elementos, impregna todo el diseño de nuestra investigación” (2005, citado por Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman, 2017, p. 13), y se convierte en elemento necesario y obligado en ella.

Esta investigación tiene como base un *Enfoque Cualitativo*, cuyo interés radica en la comprensión e interpretación de la realidad social investigada. Este enfoque puede definirse como el interés por “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358), en donde las prácticas sociales que se realizan en el día a día dan sentido a los sucesos sociales, y por tanto los hace merecedores de ser investigados, analizados e interpretados, pues como lo describe Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local, convirtiéndolo en un enfoque flexible y holístico (p. 33).

Lo cualitativo en la investigación se establece a partir del método a estudiar y los instrumentos y técnicas para recolectar, organizar y analizar la información (que serán explicados más adelante).

Por consiguiente, se hace imprescindible el rol fundamental de la *interpretación* dentro de toda investigación cualitativa, puesto que le permite al investigador dar sentido a los significados para comprender el fenómeno que se estudia. Según González (2001, citando a Guba y Lincoln, 1985), el paradigma interpretativo se define desde ciertas características propias de este tipo de paradigma, algunas de ellas son:

el ambiente natural o contexto a estudiar; los sujetos que hacen parte de ese contexto; el uso de un conocimiento tácito o implícito por parte del investigador; los métodos

cualitativos que son adaptables a cualquier realidad; el análisis de los datos desde una postura inductiva o experiencial (González, 2001, pp. 229-230).

De este modo, el proceso de interpretación es visto como una experiencia hermenéutica en donde según Herrera el intérprete, es decir, el investigador deberá disponer de una mentalidad abierta y dispuesta a la comprensión del otro, pues esta mentalidad está ligada más a la apertura que al método en sí mismo, ya que la conciencia metódica se adquiere al unísono con las condiciones metódicas que se usan y que presenta el contexto. De ahí, que la acción del investigador social

...pueda ser entendida como una experiencia hermenéutica que se lleva a cabo alrededor de tres tareas: la delimitación y construcción de los problemas de investigación, la resignificación del lugar y sentido de la teoría para la comprensión de los fenómenos sociales y la revisión y uso de los métodos como formas de aproximación al mundo social. (Herrera, 2009, p. 188)

De esta manera, desde el enfoque cualitativo se hace necesario el uso de componentes o elementos a través de los cuales se pueda poner en práctica el desarrollo de la investigación. De acuerdo con Vasilachis (2006), “esos componentes son los datos, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final” (p. 31), lo que infiere del investigador sensibilidad teórica para ver, categorizar, extrapolar, analizar y relacionar los datos a la luz de la teoría realizando así un trabajo integral.

3.2. El método de la investigación

No sería posible desarrollar la investigación sin un método que nos permita acceder a una población y usar instrumentos de recolección de datos específicos. Por tanto, el método utilizado en este estudio fue el *estudio de caso* (Colegio Alfonso López Michelsen IED); que es definido

por López (2013) como “la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (p. 140); y por Vasilachis (2006), “como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio” (p. 217). Ambas definiciones tienen como relación el espacio, factor imprescindible para determinar el tipo de estudio de caso; sin embargo, López (2013) va más allá y le infiere el carácter de lo interpretativo y comprensivo de lo social al fenómeno a estudiar.

Así, el estudio de caso se convierte en una de las estrategias más idóneas al momento de investigar la realidad en un contexto determinado en el que se desarrolla un fenómeno o problemática específico. Esta idea se puede reforzar con lo que manifiesta Vasilachis (2005):

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. (p. 218)

En esta investigación, el caso está representado por un grupo específico a investigar: las relaciones entre el currículo de Ciencias Sociales y la Cátedra de Afrocolombianidad en la institución Alfonso López Michelsen EID.

Los estudios de caso tienen dos variantes: el caso *único*, es decir “aquellos que centran su unidad de análisis en un único caso (Yin, 1984, citado por López, 2013)). Su uso se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica. y el caso *múltiple*, que básicamente se refiere a “estudiar

varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (López, 2013, p. 141).

En el caso de la presente investigación la variante escogida para este estudio de caso es el único, ya que la unidad a investigar es el Colegio Alfonso López Michelsen IED desde el currículo de Ciencias Sociales en relación con la CEA; cumpliendo así, con lo que manifiesta Vasilachis (2006) “Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p. 218). Por consiguiente, se pretende con este estudio de caso analizar la realidad curricular de las Ciencias Sociales en el Colegio Alfonso López Michelsen, en su relación con la CEA.

3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información

Para el proceso de consecución de la información necesaria para el desarrollo de este trabajo investigativo se utilizaron los siguientes instrumentos y técnicas:

3.3.1. Revisión documental

Los documentos se constituyen en una fuente de información importante dentro de los estudios cualitativos, ya que “Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 415). Los tipos de documentos utilizados en la investigación fueron: documentos oficiales sobre orientación curriculares principalmente DBA, formulados por MEN y los Lineamientos de la CEA.

También se utilizaron documentos propios de la institución como el PEI, y propios del área como la malla curricular de Ciencias Sociales. Al igual que los documentos privados facilitados por los docentes de Sociales de grado sexto, específicamente cinco guías que las mismas docentes elaboraron durante el tiempo de pandemia, para el desarrollo de su práctica pedagógica.

3.3.2 Entrevistas

Dentro de los estudios cualitativos las entrevistas son muy comunes, Herrera (2014) define la entrevista como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 403), ya que permiten la interacción directa con el entrevistado, y así, analizar de forma más precisa cosmovisiones, sentires, saberes, que pueden ser aclarados y profundizados a razón de la comunicación y construcción de significados en tiempo real.

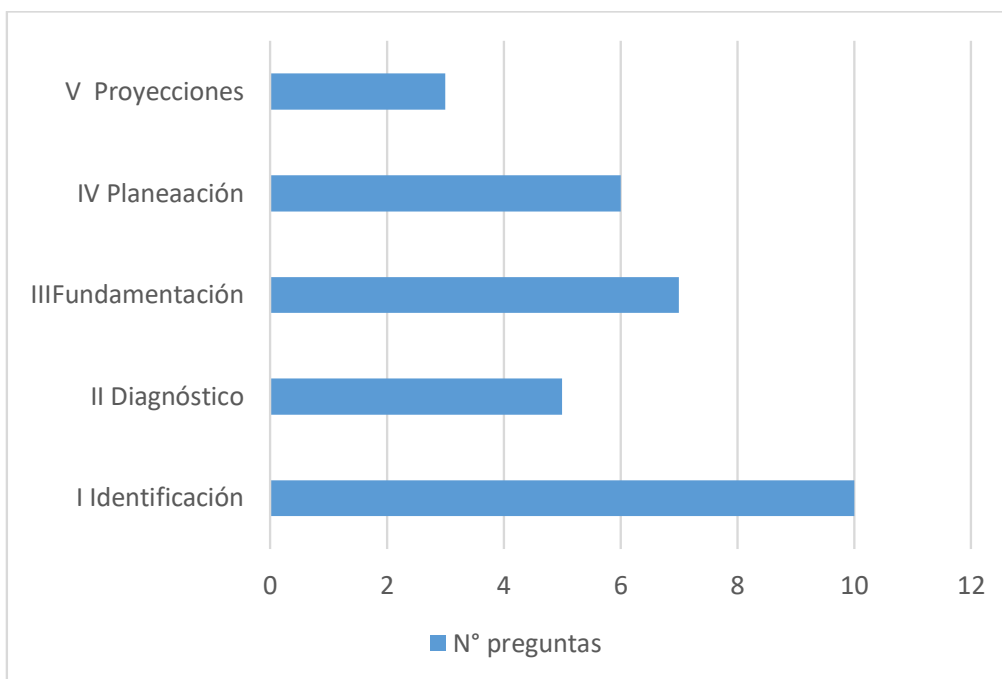
Se usaron para esta investigación las entrevistas semiestructuradas, las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información” (Herrera, 2014, p. 403), las cuales permitieron indagar sobre conceptos, posturas y visiones más focalizadas sobre aspectos concretos del currículo, las prácticas de los docentes y la Cátedra de Afrocolombianidad. Las entrevistas se realizaron únicamente a los docentes del área de ciencias sociales por ser está el área a analizar; y en su carácter de semiestructurales, permitieron introducir o eliminar preguntas de acuerdo con la dinámica que se tuvo con cada entrevistado. Además, por ese carácter de flexibilidad, fue posible terminar algunas entrevistas haciendo uso de grabaciones en audio o mensajes de texto debido a los tiempos de algunos docentes y a la situación de pandemia que se vive en el momento.

La entrevista estuvo dividida en 5 bloques como un número de posibles preguntas. El bloque I fue el de identificación del entrevistado, que permitió conocer su experiencia como docente; el bloque II: Diagnóstico, por medio del cual se establecieron los conocimientos de los docentes sobre algunos conceptos y saberes propios del área, de las reglamentaciones documentales educativas, el contexto de la institución y conocimientos sobre la CEA. El bloque

III: Fundamentación, indagó sobre las bases teóricas del docente en cuanto a las políticas educativas y los conocimientos propios del área. En el bloque IV: Planeación, se investigó sobre la planeación que realizan los maestros, y los recursos que utilizan para la elaboración de esta, es decir, las bases para su construcción. Finalmente, en el bloque 5: Proyecciones: se indagó sobre las expectativas y propuestas de los docentes respecto a la CEA y su desarrollo en la institución y en el área. (Ver gráfico 6).

Figura 6

Estructura de la entrevista



Nota: Elaboración propia

3.4 Caracterización de los sujetos

En este apartado se describe el contexto en el cual se enmarca la presente investigación y los sujetos que hicieron parte de esta.

3.4.1. El contexto

Esta investigación tuvo como objeto de estudio el colegio Alfonso López Michelsen con sede única, el cual se ubica en el barrio Ciudadela El Recreo, zona de Metrovivienda, en la localidad siete, Bosa, en el extremo suroccidental de la ciudad. Inició sus labores en el año 2007, y funcionaba en casetas como sede del colegio Libertad bajo el nombre colegio Portal del Sol, luego en noviembre de 2007 se designa bajo el nombre actual, en honor al presidente liberal que gobernó Colombia entre 1974 y 1978. Comenzó prestando sus servicios desde grado transición hasta grado noveno. Hoy en día, presta sus servicios hasta grado once, a cerca de 3600 estudiantes divididos en dos jornadas: mañana y tarde, con un total de 114 docentes, incluidos los de media integral y uso del tiempo libre; siete directivos, ocho administrativos y nueve orientadores.

Cabe resaltar que el barrio en el que se encuentra la institución es de estrato 2; que el 85% de sus estudiantes vive en la zona donde se ubica el colegio, los demás en los barrios aledaños. Más del 60% viven en casa propia y el restante en arriendo. Las familias se caracterizan porque los padres o acudientes son adultos jóvenes, con algún grado de estudio ya sea básico o técnico. La mayoría de los estudiantes vive con ambos padres, muy pocos con uno de los dos o un familiar. La situación socioeconómica de los hogares hace que en el 88% de ellos, ambos padres trabajen; en su mayoría como empleados de oficina u operarios de construcción, conducción, textiles, comerciantes, vigilantes, o independientes, este contexto lleva a que los chicos permanezcan solos la mayoría del tiempo, y el acompañamiento desde casa sea escaso.

Actualmente, la población afrodescendiente ha aumentado considerablemente en la institución, como resultado de los procesos de violencia que generan desplazamientos en el país;

la mayoría de ellos han llegado a la ciudad de otras zonas por esta situación, otros por la situación económica de sus padres.

3.4.2. Los participantes

Los participantes para esta investigación están representados en cinco docentes (100%) pertenecientes al área de Ciencias Sociales, de la jornada tarde en el colegio Alfonso López Michelsen. De los cinco docentes entrevistados, tres (60%) son mujeres y dos (40%) son hombres. Las edades de los docentes entrevistados oscilan entre los 39 y 48 años (mirar gráfico 3). La experiencia en la práctica como docentes indica entre 8 años mínimo y 15 años máximo y el promedio de permanencia en la misma institución (actual) es de 7 años más o menos. De la muestra estudiada, el 67% de los docentes tiene estudios de posgrado, y el 33% restante, sus estudios son profesionales.

3.5 Fases de la investigación

Teóricamente, esta investigación está formulada desde un paradigma constructivista, desde el cual se pretende interpretar y comprender las dinámicas de la Cátedra de estudios Afrocolombianas en relación con el área de Ciencias Sociales. Este proceso fue continuo, flexible pero también interactivo, pues todo el tiempo se estuvo en comunicación continua entre cada una de las etapas, por lo que sería difícil limitar cada una de ellas. Además, el no llevar un proceso investigativo estrictamente lineal, es posible interactuar todo el tiempo e incluso ir introduciendo lo que puede ir surgiendo (Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman, 2014).

Las fases para esta investigación se desarrollaron así:

Fase 1: Planeación y Diseño

Este fue un proceso que permitió definir el punto de partida de la investigación. Como indica Maxwell (1996), el diseño metodológico de una investigación es “el conjunto de decisiones que toma el investigador o el equipo de investigación para llevar a cabo una investigación” (citado Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman, 2014, p. 15). Estas decisiones que tomamos para realizar la investigación son o definen el diseño metodológico de la investigación.

El primer tema que se había determinado trabajar giraba en torno a las competencias ciudadanas; sin embargo, el tema se replanteo y se decidió trabajar desde la Cátedra de Afrocolombianidad y su relación con los estudios sociales, este cambio se da con base en los intereses particulares y experiencias propias sobre el tópico de la investigación y, los aportes que fueron haciendo la revisión documental que se realizaba a la par. El trabajo de investigación se inicia en compañía de otra estudiante de la maestría con quien trabajamos la misma temática. Se construyen en conjunto las antecedentes. Se formula y reformula el problema, pues a medida que los aportes teóricos se van desarrollando, las construcciones conceptuales permiten dar una mejor definición al problema de estudio. Determinado el problema se empieza a desarrollar la pregunta problema, la cual fue igualmente modificada en diversas ocasiones; finalmente se concreta la pregunta y algunas subpreguntas basadas en las ideas preconcebidas desde mi experiencia en el colegio y en otras instituciones con la CEA. La o las preguntas permitieron definir los objetivos (específicos y generales) que también fueron modificados de acuerdo con la pregunta cambiaba. Y estos a su vez fueron dando las ideas de cómo se debería encauzar el desarrollo metodológico. Todo el tiempo se tuvo en cuenta la pregunta y las posibles categorías principales que la componían, y de esa misma forma dirigir la búsqueda de información.

Fase 2: Revisión bibliográfica

En cuanto a la revisión documental, según Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman (2014), “En todo tipo de investigación, la lectura, sistematización y análisis de la bibliografía es anterior a la elaboración del diseño metodológico, pero se realiza además de manera permanente a lo largo de su consecución” (p. 17).

La revisión de documentos de esta investigación se enfocó desde las categorías que se habían predeterminado (Interculturalidad y pedagogías interculturales; el currículo y las Ciencias Sociales; y Estudios Afrocolombianos y Cátedra de Afrocolombianidad). La claridad sobre qué buscar permitió ir definiendo lo que sería necesario para construir el marco teórico cuya clave fue referenciar autores que desde el proceso de la maestría se fueron haciendo pertinentes para mi investigación. Así, la revisión que se realizó permitió dividir y establecer el tipo de lecturas para articular los antecedentes, y posteriormente el marco teórico. Las construcciones teóricas, desde cada categoría predeterminada trabajan así:

a) ***Interculturalidad:*** se enfocó hacia el análisis del concepto de interculturalidad, su aporte a las pedagogías interculturales y su relación en el desarrollo y/o aplicación de la CEA. Se tuvieron en cuenta a autores como Walsh, Ferrão, Fleuri, Castillo y Guido Arroyo y Dietz y otros.

b) ***Reflexiones sobre las Ciencias Sociales Escolares:*** desde esta categoría se analizó la historia de las disciplinas escolares, la concepción de currículo, también el desarrollo histórico que ha tenido el currículo de Ciencias Sociales en Colombia y su estructuración curricular actual. Esta revisión se realiza desde las visiones de Goodson, Rodríguez, Chervel, Viñao, Gimeno, Posner, Velasco, Arias, Moreno, Fernández y Ochoa, Obando y documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

c) *Estudios Afrocolombianos y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)*: se trata acerca del origen y razón de ser de estos estudios en el sistema educativo colombiano, así como su trayectoria, aportes y limitantes hasta la actualidad. Para esta revisión se tuvieron en cuenta autores como José Caicedo, profesor experto en Estudios Latinoamericanos y su artículo que hace parte de una investigación sobre Etnoeducación Afrocolombiana; Eduardo Restrepo, eminencia en el campo de los estudios afrocolombianos y uno de los creadores de la legislación acerca de la CEA; también un artículo de Nilson Ibagón, y un documento del profesor Axel Rojas, quien ha trabajado arduamente sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Otros autores tenidos en cuenta fueron Caicedo y el MEN.

Fase 3: Recolección de información

En esta etapa, se tiene como instrumentos principales la revisión de documentos, principalmente los establecidos por el MEN en torno al currículo de Ciencias Sociales (Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, base de las mallas de aprendizaje que se realizan en el área), así como las legislaciones y documentos curriculares sobre la CEA Lineamientos Cátedra Estudios Afrocolombianos, fuente de contrastación); también los documentos institucionales propios del área (como el PEI, la malla curricular de Ciencias Sociales y las guías de grado 6°), los cuáles permitieron hallar, contrastar y/o establecer relaciones entre el currículo que se maneja en la institución en Ciencias Sociales y la CEA.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes del área de Ciencias Sociales de la institución para analizar como relacionan ellos la CEA con el área: desde su definición de currículo hasta lo que planean para trabajar con los estudiantes, y cuáles son las bases que tienen en cuenta para dichas planeaciones. Al ser una entrevista semiabierta, permitió que el diálogo entre los docentes y la investigadora fuera flexible e interactivo, lo que permitió

indagar y profundizar en las posibles preguntas que se había sugerido, incluso eliminar las que se habían respondido en otra pregunta, o adicionar alguna para clarificar o ejemplificar postulados.

Fase 4: Organización e Interpretación de la información

Su relación estrecha con la metodología se da en el uso del enfoque hermenéutico e interpretativo, como herramienta para interpretar y comprender el mundo y a quienes nos rodean, así como los fenómenos situados desde el contexto histórico del desarrollo y aplicación de la CEA en el contexto educativo del colegio Alfonso López Michelsen desde el área de Ciencias Sociales.

Desde esta óptica, para el análisis de los resultados de esta investigación se trabajó desde la estrategia conocida como *Análisis de Contenido (AC)*, con base en los postulados de documento producido por Ruíz en el 2004, titulado: “*Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*”; desde el cual se define el AC como “un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo la producción de un metatexto analítico - *entiéndase metatexto como el documento final producto de la investigación*, en el que se representa el corpus textual (la información obtenida en el proceso investigativo) de manera transformada” (p. 58).

El AC por tanto se convierte en una herramienta que le permite al investigador más que describir, analizar e interpretar de una forma mucho más sencilla las informaciones obtenidas de los diferentes instrumentos utilizados para su recolección y posterior análisis, tanto de documentos escritos como de las entrevistas. Así lo afirma Ruíz (2004):

Al estudiar el significado de distinto tipo de testimonios (bien se trate de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados como fuente de información primaria), el AC establece un vínculo

entre tres niveles del lenguaje (p. 45).

Estos tres niveles a través de los cuales se ponen en interacción la teoría, la información obtenida, el análisis de esta y su interpretación se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Niveles del Análisis de Contenido

Nivel	Superficie	Analítico	Interpretativo
Característica	Describe la información.	Clasifica y ordena la información para elaborar categorías.	Comprende la información adquirida y la dota de sentido.

Adaptación de Niveles de Análisis de Contenido de Ruiz (2004). Testimonio, texto y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. CLACSO. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. (p. 45)

Para esta investigación, el primer nivel correspondió a las preguntas que se hicieron en las entrevistas a los participantes (ver anexo 1), y por las preguntas que se les hicieron a los textos (ver anexo 2) enfocadas desde los objetivos y tipo de estudio de esta investigación (recordar que este estudio es de carácter cualitativo - interpretativo). En el segundo nivel se ordenaron con base en criterios de diferencia la información obteniendo así las unidades de referencia en los diferentes testimonios y documentos, luego a partir de identificar con base en la afinidad cuales tenían relación, se determinaron las unidades de contexto que se convirtieron en las unidades de análisis, para así lograr categorizar (ver anexos 4 y 5) la información que se obtuvo. Es necesario establecer en este momento que las categorías principales fueron apriorísticas pues estuvieron dadas en articulación con el marco teórico e incluso desde antes, pues han sido un factor determinante en la construcción de información en este estudio. Esas categorías principales son: CEA; Currículo y las Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Las entrevistas fueron las primeras en ser analizadas; para ello se elaboró un cuadro en el que se las preguntas y las respuestas que cada participante dio y las unidades de análisis que de cada una de ellas se tuvo en cuenta (ver figura 6). Para los documentos primero se realizó una lectura inicial, luego se le hicieron una serie de preguntas a cada texto que se registraron a través de una guía de análisis documental de elaboración propia, la cual se diseñó con base en los objetivos de la investigación (ver anexo 2) y posteriormente se dan relecturas de los textos identificando en ellos palabras claves y fragmentos que servirían para su posterior análisis. Esta información se registró en un cuadro (ver anexo 3).

Luego de registrar cada pregunta con las respuestas de cada uno de los participantes en las entrevistas, y de identificar lo más importante en los fragmentos de los documentos, se definieron a través de colores las subcategorías o categoría emergentes, para lo cual se analizaba cada unidad de análisis de acuerdo con las categorías principales y se determinaba con cual tenía mayor relación y así se le asignaba un color y un nombre a la nueva categoría emergente, y esta se ubicaba en un cuadro al lado de la categoría principal correspondiente. A cada una de estas subcategorías se le realizó un análisis final. Esta información se registró en una matriz como la que se muestra en el anexo 12.

Es relevante anotar, que el trabajo realizado no fue lineal, pues todo el tiempo se estuvo revisando, reconfigurando, corrigiendo, etc., ya que permanentemente estaban contextualizándose los registros extraídos. Las categorías que emergieron de las entrevistas y los documentos darían origen a los subtítulos del análisis y discusión de los resultados; su unificación por criterios de afinidad se catalogó dentro de una categoría principal. Tal como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 5.*Resumen análisis categoría 1: Cátedra de Estudios Afrocolombianos*

UNIDADES DE REFERENCIA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Reconocimiento, exaltar saberes, aportes a la nación, resaltar su importancia, diversidad cultural y étnica.	Objetivos y propósitos de la CEA	
Actividad, conmemoración, feria, exposición, encuentro virtual, adecuación del tema.	Formas en las que se trabaja la CEA	
Conocimientos, cultura, creencias, costumbres, gastronomía, cosmovisión, tradiciones, afrocolombianidad, religiosas, riqueza cultural, historia, cosmogonía, lenguaje, danza, arte, dimensiones.	Saberes o conocimientos que deberían enseñarse sobre la CEA	Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)
Desconocimiento, pruebas Saber, formación docente, exigencias externas, directrices, tradición, inexistente, voluntad, condiciones inadecuadas, tiempos y espacios.	Obstáculos para ejecutar la CEA	
Reflexiones, integración a la malla, lúdica, tiempos definidos, capacitación docente, proyecto pedagógico articulado.	Propuestas para ejecutar la CEA en el colegio ALM	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.*Resumen análisis categorías 2 y 3: Ciencias Sociales Escolares-Interculturalidad*

UNIDADES DE REFERENCIA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Organización, contenidos, formativo, prácticas, distribución, conocimientos, metodología enfoque, aplicación, función, relación, énfasis, lema, pensamiento, vida, emocionales, cognitivas, lógica, espacio.	Definición de currículo Enfoque institucional Habilidades que desarrollan los docentes relacionados con el PEI	Currículo y Ciencias Sociales
Historia: edad media, conflicto armado, indígenas, esclavitud, América, civilizaciones antiguas, feudalismo, renacimiento, edad	Temas priorizados en el área	

moderna, filosofía, antropología, griega, contemporánea, tradicional, occidental, catedra de paz. Geografía: cartografía, población, espacio. Valores, Ética, medio ambiente, historia eurocéntrica.		
Normativa desempeños, malla curricular, DBA, plan de estudios, lineamientos, Ley 115, EBC, orientaciones pedagógicas.	Documentos normativos utilizados para el diseño curricular del área y sus diferentes disciplinas	
Libros, autores, vídeos, testimonios, lecturas, entrevistas, internet	Fuentes o materiales usados en la planeación	
organización, contenidos, formativo, prácticas, distribución, conocimientos, metodología		
Contexto cultural, diversidad, reconocimiento, respeto a la diferencia, cambio de paradigmas.	Ideas alrededor de lo intercultural	Interculturalidad
Puntos de vista, tipo de educación, receptores de la educación.	Discursos desde lo intercultural	
Fuente: Elaboración propia		

Luego de ordenar y categorizar toda la información se elabora el tercer nivel: comprensión e interpretación de la información. Sin embargo, se debe dejar claro que todo el tiempo se necesitó comprender e interpretar la información, de lo contrario no hubiese sido posible identificarla, ordenarla y mucho menos categorizarla, por ello se dice que todo este proceso es circular y flexible, pues todo (la información, los documentos, el análisis, la comprensión, la identificación, la interpretación, etc.) está interconectado de una u otra forma. En este nivel se describen los hallazgos encontrados y contrastados en la información obtenida y al mismo tiempo se contrasta con la teoría construida en este estudio y se le da un sentido a la luz de las inferencias y reflexiones realizadas. Para ello, se realiza primero la triangulación de la información y luego se contrasta con la teoría.

El proceso de triangulación de la información es importante en tanto permite darle mayor veracidad a los hallazgos encontrados al utilizar diversas estrategias para estudiar el fenómeno que compete al estudio, es decir, analizar el problema desde diferentes posiciones maximizando así las fortalezas y calidad de este, como lo manifiestan Okuda y Gómez (2005) “ la triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos” (pp. 123-124).

Este tipo de estrategia ofrece además diversas formas de contrastar la información: la que se entre estamentos, entre las diversas fuentes de información y la tercera la que se realiza con el marco teórico (Cisterna, 2005). Por su parte Okuda y Gómez (2005) consideran que puede hacerse una triangulación metodológica, o de datos, o bien de investigadores o también de teorías. Para el caso de este estudio se utilizó la triangulación de fuentes de la información según Cisterna o de datos de acuerdo con Okuda y Gómez. Este tipo de triangulación consiste en contrastar la información obtenida con cada instrumento utilizado, en este caso las entrevistas y los documentos y darles una interpretación, y luego reinterpretarla a la luz de la teoría. Y que es además el más utilizado para recolectar datos. De acuerdo con Cisterna (2005)

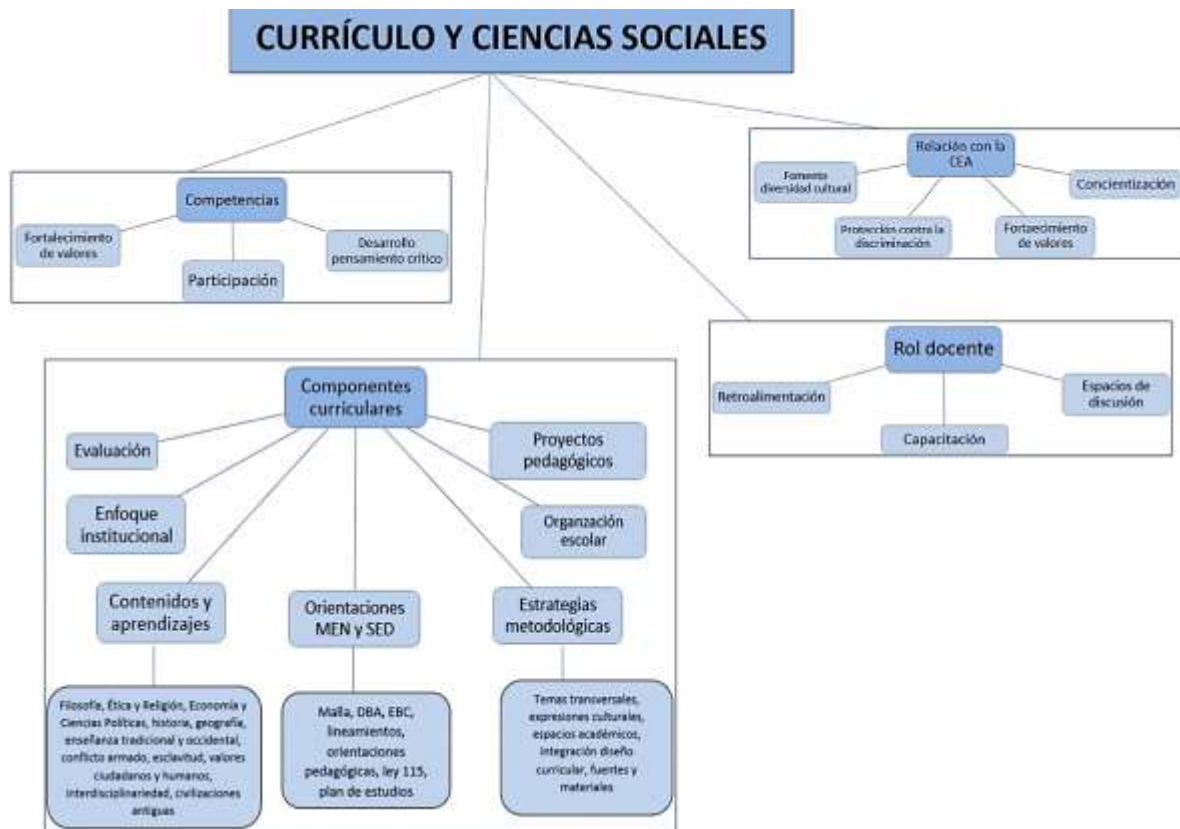
Es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual en educación el uso, además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de discusión, historias de vida y análisis textual de carácter semiótico. (p.69)

En función de lo planteado, el proceso de triangulación se enfocó en el análisis del mismo fenómeno por medio de la información que aportaron los instrumentos utilizados. Se inició describiendo la información obtenida en cada uno de los instrumentos (nivel 1), luego se definieron relaciones comparando los conceptos afines y disímiles; se organizaron y

establecieron subcategorías que se reorganizaron en función de las categorías principales (nivel 2). Finalmente se contrastó la información resultante y se interpretó, al mismo tiempo que se contrastaba y comparaba desde la construcción teórica realizada. Todo lo anterior, realizado por medio del análisis de contenido.

En la categoría 1 se muestra lo correspondiente al *Currículo y las Ciencias Sociales*. Aquí, se hace importante el enfoque institucional en relación con el contexto histórico cultural de los estudiantes y su relación con el desarrollo de habilidades del pensamiento. De igual manera se enfatiza en que el currículo es visto como un proceso teórico práctico pero que está sujeto en particular a las orientaciones dadas por las políticas públicas sobre educación y diseño curricular, aunque se posibilita la autonomía del docente en cuanto a la forma de orientarlos. Por otro lado, las temáticas que se desarrollan en el grado estudiado se determinan por la historia tradicional principalmente sin ninguna inmersión de tópicos interculturales, pues la visión que se mantiene es la occidental. Se recalca la importancia de la capacitación docente en temas sobre CEA para que su integración y desarrollo en el currículo sea éxito, pues son los maestros quienes finalmente van a ejecutarlo. También se trata la transversalidad que debe darse desde la transversalización de los conocimientos en las diferentes áreas en cuanto a la CAE se refiere, principalmente desde el campo de las Ciencias Sociales y sus diversas disciplinas.

Figura 7 Categoría Ciencias Sociales Escolares

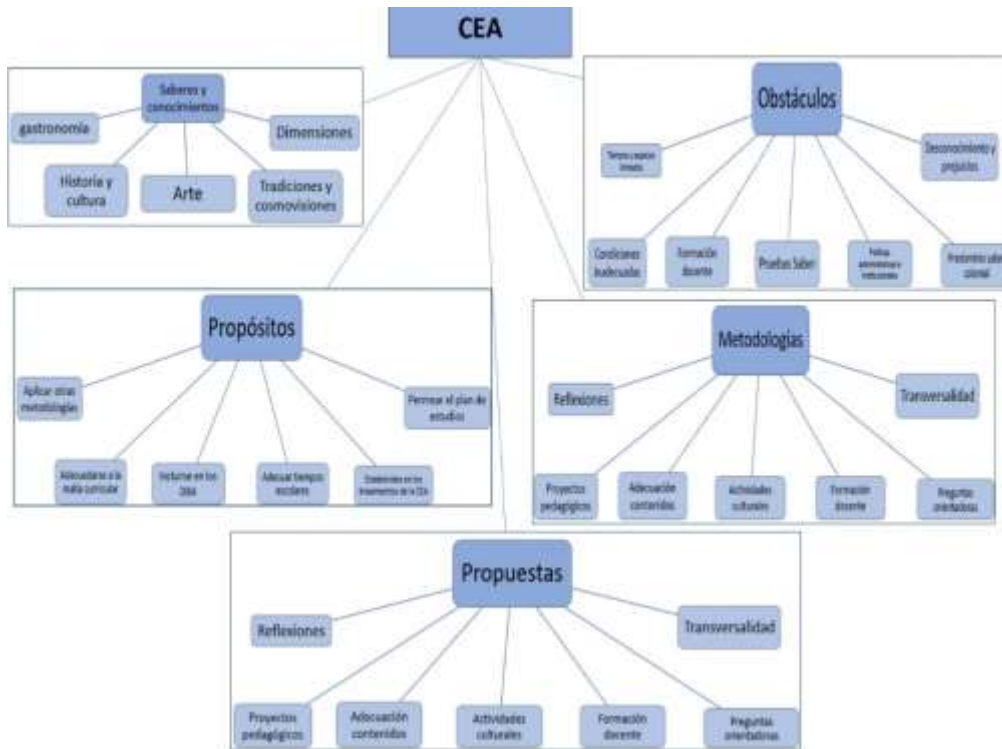


Fuente: Elaboración propia

La categoría 2, se desarrolla en torno a la CEA cuyo fin principal es el reconocimiento de las diversas culturas colombianas, principalmente la afrocolombiana y su papel en la construcción de histórica y cultural de la nación, para valorar y resignificar la historia del país. También es posible establecer que es urgente la capacitación del personal docente en temáticas etnoeducativas y afrocolombianas. Pues hay un interés constante por saber de esas temáticas para que puedan ser abordadas; el desconociendo sobre el tema y la predominancia de un sistema de enseñanza colonial dificulta la adaptación de este al currículo tradicional. Además, las orientaciones ministeriales emitas por el MEN no especifican cómo debe hacerse. Por otro lado, el desarrollo de la CEA en las instituciones no debe ser exclusivo, aunque está destinado para ser

desarrollado obligatoriamente desde las ciencias sociales, es importante transversalizarla, interrelacionar conocimientos entre las áreas y/o asignaturas, o ejecutarla por medio de proyectos pedagógicos que desfolcloricen las raíces negras generando sentido y transcendencia. E indiscutiblemente debe ser integrada al PEI y al currículo institucional.

Figura 8 Categoría CEA

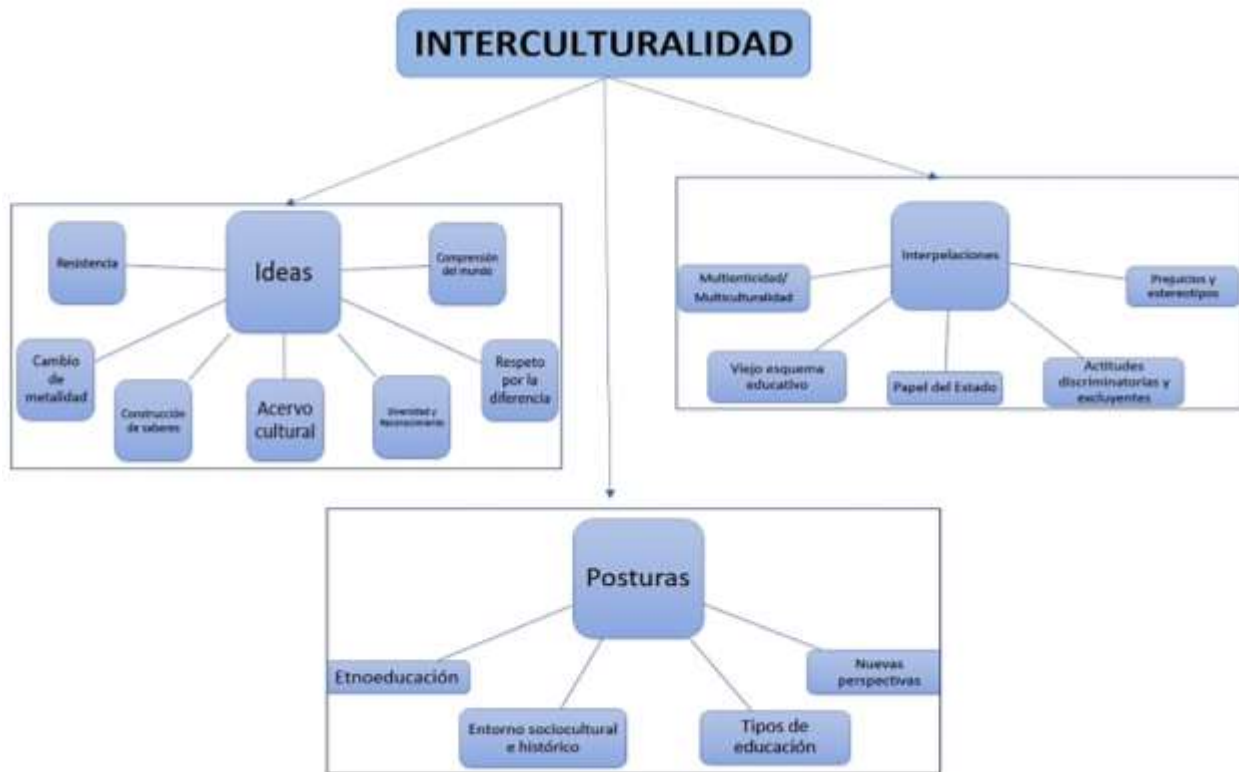


Fuente: Elaboración propia

Y finalmente en la categoría 3 se muestran los resultados sobre la *Interculturalidad*, desde la cual se busca promover el reconocimiento de las diversas culturas, en este caso la afrocolombiana en relación con las demás y utilizar la CEA para visibilizar sus aportes y abrir espacios que acerquen a una comprensión más holística del entorno. Interpelando además por el papel que cumplen el sistema dominante y los saberes tradicionales en la escuela y en los imaginarios sociales. Rescatando la formación en valores como el respeto por el otro y la

importancia de reconstruir desde lo social, desde todos. Estas categorías se cotejan en las tablas 7, 8 y 9, y se explican más detalladamente en el siguiente capítulo.

Figura 9 *Categoría Interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia

Fase 5: Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el análisis, se emiten las deducciones y algunas que con base en todo el proceso realizado en la investigación se lograron construir.

Tabla 7.

Triangulación de las fuentes categoría: El Currículo y Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia.

Categorías principales	Fuentes e instrumentos	Entrevista semiestructurada a docentes			Documentos		
		PEI	DBA	Guías	CEA	Malla curricular	Plan de estudios
Las Ciencias Sociales Escolares	<p>El currículo se define como: organización de conocimientos, contenidos, conjunto de prácticas, estrategias, metodologías, didácticas, planes de estudio para llevar a cabo procesos formativos de acuerdo con cada uno de los grados.</p> <p>La malla curricular y el plan de estudios está adecuada a los DBA y a los tiempos escolares. flexibilización curricular debido a la pandemia. Los documentos básicos para el diseño curricular en ciencia sociales son: Ley 115, Lineamientos de ciencias sociales, Estándares y DBA.</p> <p>Autonomía del docente en el diseño curricular. Desconocimiento del enfoque institucional. Se confunde el enfoque con el horizonte institucional.</p> <p>Enfoque histórico cultural.</p> <p>Él enfoque enfatiza en el desarrollo del pensamiento reflexivo.</p> <p>Se prioriza la historia tradicional, evidentemente occidental. Historia reciente de Colombia. La geografía se trabaja muy poco. Los temas sobre lo afrodescendiente son escasos. Las fuentes para el diseño de material didáctico y desarrollo de clases son: libros de texto, internet, testimonios, lecturas de autores.</p>	<p>Enfoque Institucional</p> <p>Histórico-Cultural.</p> <p>Fortalece valores ciudadanos y humanos.</p> <p>Fomento de la diversidad cultural.</p> <p>Desarrollo del pensamiento reflexivo.</p> <p>Temas transversales.</p> <p>Uso de espacios académicos.</p> <p>Desarrollo de proyectos.</p> <p>Compuesto por plan de estudios, evaluación, estrategias metodológicas.</p>	<p>Éstos deben integrarse en las áreas fundamentales a partir de aprendizajes estructurales.</p> <p>Se deben tener en cuenta para la organización escolar y objetivos de aprendizaje.</p> <p>Proponen interdisciplinariedad.</p> <p>Trabajan temas como:</p> <p>civilizaciones, origen del universo, formas de gobierno, revolución agrícola y aportes culturales.</p>	<p>Enfocadas en civilizaciones, origen del universo y formas culturales. Se trabaja libro de texto.</p> <p>Tema sobre la cultura egipcia.</p>	<p>Establece que debe integrarse al diseño curricular del PEI.</p> <p>Debe ser trabajada a través de proyectos pedagógicos.</p> <p>Dentro de la política pública se orienta que la CEA sea incluida en el currículo y que debe haber interdisciplinariedad.</p>	<p>Se enfocan en grado sexto en la diversidad cultural (afrocolombianidad)</p> <p>Origen del universo. Continentes.</p>	<p>Se enfoca en Resolución de Problemas, ciudadanía local y global, comunicación.</p> <p>ETICA</p> <p>Esteretipos, Respeto Y Dignidad.</p> <p>RELIGION</p> <p>La Igualdad Religiosa Y Civilizaciones Antiguas, Su Aporte Al Mito, El Ritual y Los Misterios.</p>

Tabla 8.

Triangulación de las fuentes categoría: La Cátedra de los Estudios Afrocolombianos

Categorías principales	Fuentes e instrumentos	Entrevista semiestructurada a docentes		Documentos		Malla curricular	Plan de estudios
		PEI	DBA	Guías	CEA		
La Cátedra de los Estudios Afrocolombianos	<p>El propósito de la CEA es incentivar el conocimiento de nuestras raíces culturales, reconocer la cultura afro y la multiculturalidad del país.</p> <p>La CEA no se encuentra explícita en el currículo de ciencias sociales.</p> <p>Aparece como un acto conmemorativo con diferentes actividades culturales.</p> <p>Los docentes encuentran dificultades como:</p> <p>Desconocimiento de la CEA, preparación para las Pruebas Saber, falta de capacitación, se mantiene una estructura curricular tradicional porque no hay espacio ni intensidad horaria para el trabajo de temas relacionados con la CEA.</p> <p>Los docentes proponen realizar reflexiones y clases lúdicas en torno a la CEA. Integrarla a la malla curricular (tiempos y grados específicos), transversalizarla y articularla a un proyecto pedagógico.</p>	<p>Sujeto a los lineamientos curriculares y orientaciones del MEN.</p> <p>Debe hacer parte del PEI.</p> <p>Es necesario posibilitar la investigación y trabajar proyectos pedagógicos.</p>	<p>Orienta sobre temas ancestrales y el origen del universo.</p> <p>La CEA debe hacer parte del plan de estudios.</p> <p>El docente tiene autonomía y puede utilizar ejemplos contextualizados relacionados con la discriminación, las creencias, la diversidad multicultural, etc.</p>	<p>Se trabaja con:</p> <p>Teorías científicas, religiosa y mitos de culturas</p>	<p>Se debe abordar diversos temas como:</p> <p>cosmovisión, territorio, historia, formación en valores, espiritualidad, cultura, folclor, entre otros.</p> <p>Usar preguntas orientadoras para guiar la adecuación curricular. Es obligatoria en Ciencias Sociales, sin embargo, hay desconocimiento de la CEA y falta de capacitación de los docentes sobre ésta.</p>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.

Triangulación de las fuentes categoría: Interculturalidad

Categorías principales	Fuentes e instrumentos	Entrevista semiestructurada a docentes		Documentos			
		PEI	DBA	Guías	CEA	Malla curricular	Plan de estudios
Interculturalidad	<p>Reconocer las diferencias culturales y las diferentes formas de ver el mundo.</p> <p>Respeto por la diversidad cultural, la aceptación del otro, respeto a la diferencia.</p> <p>Entender y reconocer al otro para entrar en armonía.</p> <p>Cambio de la visión eurocentrista con que se educa.</p> <p>Hacer énfasis en otro tipo de población que vale la pena resaltar, no solo la población afro, la indígena también.</p> <p>Resignificar el tema de la afrocolombianidad en el país.</p>	<p>Se evidencia respeto por la diferencia y muestra importancia por lo social, cultural e histórico.</p> <p>Se construyen saberes sobre el mundo y el contexto.</p>				<p>Cambio de mentalidad y resistencia.</p> <p>Acervo cultural.</p> <p>Nuevas perspectivas pedagógicas.</p> <p>Importancia del entorno, la historia y la cultura.</p> <p>La etnoeducación como alternativa.</p> <p>Cuestionar “lo propio y el rechazo”.</p> <p>Interpelar la multietnicidad, multiculturalidad.</p> <p>Polemizar el papel del Estado.</p> <p>Replantear los viejos esquemas educativos.</p> <p>Se construyen saberes, se reconoce y comprende el mundo.</p>	

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados

El análisis en la presente investigación se realiza desde la perspectiva del Análisis de Contenido (AC) como se explicó en el capítulo de metodología. Las estrategias o instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron los documentos escritos y las entrevistas.

Se analizaron cinco entrevistas realizadas a los docentes pertenecientes al área de Ciencias Sociales en el colegio ALM. Adicionalmente a ello, se realizó el análisis documental de los siguientes documentos: Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales que orientan la construcción del currículo del área en el colegio, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) correspondiente al año 2014, el plan de estudios 2021 para grado sexto, la malla curricular del área de Ciencias Sociales del año 2020-2021, y cinco guías de ciencias sociales para grado sexto desarrolladas durante el tiempo de pandemia (tres del año 2020 y dos del año 2021).

4.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Los instrumentos que sirvieron para el analizar esta categoría fueron las entrevistas y el análisis de los lineamientos de la CEA expedidos por el MEN en el año 2001. A partir de las entrevistas, fue posible observar la dinámica de la CEA en la institución ALM; también se evidenciaron ciertos obstáculos y algunas propuestas por parte de los docentes en relación con la CEA. Para ello fue indispensable primero, analizar la composición de la CEA, así como sus objetivos y metodología. El análisis de este documento se convierte en el punto de partida e hilo conductor del análisis en este estudio. De esta manera, es posible dar respuesta al primer objetivo de esta investigación: *Analizar los lineamientos de la CEA y cómo se han desarrollado en la IED*

Alfonso López Michelsen. Dentro de esta categoría surgieron tres subcategorías que se desarrollan a continuación:

4.1.1 Dinámica en la aplicación de la CEA en el colegio ALM

Para el análisis que se elaboró sobre la CEA, se tomaron sus objetivos, dimensiones y metodología principalmente.

Los objetivos de la CEA proponen de forma general un reconocimiento de los saberes, prácticas y personas afrocolombianas y su aporte en la construcción histórica y cultura de la nación. Y aunque los docentes no conocen directamente la estructura de la CEA y sus propuestas, imaginan cuál es el propósito más importante de esta, y no están muy alejados de ella. Entre los testimonios obtenidos acerca del propósito fundamental que tiene la CEA, los maestros respondieron:

De acuerdo con lo poco que conozco, considero que es resaltar la importancia de la diversidad étnica y cultural y pues, todo el aporte que dicha cultura hace a nuestra sociedad y a nuestra cultura. (P4. Entrevista 26 de agosto de 2021).

La docente de grado noveno expresó:

la Cátedra, el propósito principal sería reconocer el aporte, el aporte histórico, el aporte cultural que tiene la población afrodescendiente al país: valorarlo, reconocerlo, identificarlo y no solo como desde la parte histórica si no como es cotidiano ese... digamos ese aporte a la conformación de la cultura. (P5. Entrevista 26 de agosto de 2021).

Por su parte, la docente de grado séptimo resaltó que:

No lo conozco, pero me imagino que es pues... incentivar el conocimiento de nuestras raíces culturales y sociales, para entender un poco de la diversidad de nuestro país (P1. Entrevista 19 de agosto de 2021)

Estos objetivos pueden relacionarse con las dimensiones que el mismo documento propone para abordar la CEA en las instituciones escolares. Se observa que los objetivos se orientan según las dimensiones.

Por ejemplo, las dimensiones geohistórica, político-social, ambiental, espiritual y lingüística son abordables desde los objetivos 1, 2, 4 y 5, a través de los cuales se propone no solo desarrollar, fomentar y promover conocimientos propios de las comunidades afrocolombianas y su aporte a la nación; sino también favorecer la promoción de valores que contribuyan a la comprensión y el reconocimiento de la diversidad étnica del país. Esto puede traducirse como un diálogo de saberes, es decir, un proceso realizado desde una perspectiva intercultural que de acuerdo con Walsh (2010) se puede entender como “un proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir” (p. 91) que promueven ese diálogo, ya que lo que pretende es dar sentido, resignificar y reconstruir desde lo que existe, pero de tal forma que involucre a todos, no solo a unos pocos.

Por su parte, los objetivos 3, 6, 7, 8 y 9 están dirigidos a las dimensiones pedagógica, investigativa e internacional. Estas dimensiones promueven el desarrollo de materiales e investigaciones que profundicen y hagan visible todo lo relacionado con la CEA, además de pensarse una integración de la CEA con el resto del mundo con el objetivo de que los docentes estén permanentemente actualizados y se promueva en ellos el carácter investigativo. Los lineamientos de la CEA que han sido pensados desde la óptica de la etnoeducación proponen “explorar los diversos sistemas de conocimientos que subsisten en las Comunidades

Afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica” (MEN, 2001, p. 21), dando con ello relevancia a la formación docente desde diversas estrategias para su capacitación en las temáticas referentes a la CEA.

Los docentes del ALM, también consideran al igual que los lineamientos de la CEA, la necesidad de una capacitación pertinente respecto a estos temas, pues permitirán desarrollarla mejor. La maestra Ivonne Rodríguez aduce al respecto lo siguiente: “...creo que esa cátedra, debería... no solo estar vinculada en la malla transversal, sino deberían de generarse espacios para... como la capacitación de todo el cuerpo docente” (entrevista, 26 de agosto de 2021). El desarrollo de la CEA entonces depende también del conocimiento que adquieran los maestros respecto de ésta, y, sobre todo de llevarla a la práctica desde una visión crítica. Pero también de la voluntad de los directivos de las instituciones educativas, para que su ejecución sea posible, pues una de las dificultades que manifiesta Rojas (2008a) es que “Algunos rectores no conocen, ni están interesados en lo relacionado con la Cátedra y/o etnoeducación” (citado por Rojas, 2008, p. 46), refiriéndose con ello también a la falta de voluntad de los diferentes actores en el proceso educativo.

En cuanto a la metodología, que tiene sus pros y sus contras entre los cuales puede mencionarse el ser una oportunidad para reconocer, fortalecer la identidad afrocolombiana y nacional en la sociedad colombiana (pro), pero que no deja de crear vacíos en cuanto a su implementación pues se considera más que una simple asignatura o meros contenidos aislados de la estructura tradicional del plan de estudios, aunque en la práctica se vea totalmente lo contrario (contra). Por ello, la CEA propone dos formas principales de ejecutarse: desde un enfoque o perspectiva transversal, aunque no descarta formas otras que surjan de los mismos docentes y sus conocimientos. Esa transversalidad es concebida como “lo que se extiende atravesado de un lado

a otro, y engarzar, enhebrar, filtrarse. De tal forma que tenemos dos significados: el de cruzar y el de enhebrar” (MEN, 2001, p. 24). La primera forma, la que se concibe como “**atravesar**”, se refiere a que la CEA se haga presente en todas las disciplinas del currículo sin modificar la estructura de estos, sino complementándolos, de tal forma que las disciplinas mantengan su estructura curricular y enriquezcan sus contenidos con la ejecución de la CEA. Y la segunda manera es la de “**engarzar**”, en donde la CEA se convierte en el hilo conductor en las áreas transversales que se adhieren con algunos contenidos a ésta, según el carácter de cada área transversal.

Sin embargo y como se dijo antes, los maestros pueden articular la CEA desde otras formas. Una de esas formas otras se expresan a través de proyectos pedagógicos o incluso de actividades aisladas o puntuales que luego de ser realizadas pasan desapercibidas. Es el caso de lo que sucede en la IED ALM, en donde la promoción de ésta se limita por parte de la mayoría de los docentes del área de Ciencias Sociales al día en que se celebra de forma general, como lo manifiesta una de las participantes: “... no están estructurados para trabajo dentro de los períodos académicos; si dentro del colegio se hace una actividad durante el día de la afrocolombianidad” (P1, entrevista 19 de agosto de 2021).

Esto puede deberse en cierta medida a la poca importancia que se le da a la CEA desde la misma normativa del colegio. Ya que es indudable e innegable que la CEA no existe en el PEI de la institución de ninguna forma, ni siquiera se nombra, y que en la malla curricular del área se nombra una actividad aislada a desarrollar, lo que hace que los docentes la vean de la misma forma. Todos concuerdan en que no está integrada al currículo del área y que, si se desarrolla, pero como una actividad o acto conmemorativo un día durante el mes de la afrocolombianidad, lo que se hace evidente cuando los mismos docentes aducen que:

“...dentro del colegio se hace una actividad el día de la afrocolombianidad.... Se apoya en ese proceso, pero nooo, como tal unos temas sobre, sobre afrocolombianidad ¡No! Dentro del aula de clase ¡no!” [...] Siii!, se hace un acto conmemorativo en, en el mes de mayo, ehhh, dentro del área pues, ehhh, dentro del área hay una persona encargada o nos organizamos de una manera para que el colegio haga una actividad referente al día de la afrocolombianidad, pueden ser talleres, o se han hecho actividades, se han hecho como talleres vivenciales, expositivos, donde los niños se preparan sobre el tema y los ponen a.... ¡como una feria! Se han hecho como ferias de afrocolombianidad. (P1, Entrevista, 19 de agosto de 2021).

Lo que finalmente conlleva y refuerza la tendencia a la folclorización de lo negro ya que carece de un significado u objetivo trascendental como lo manifiestan Castillo y Guido (2014), en su texto “La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?”, en donde se insiste en que en las escuelas en “el programa escolar se privilegian para la enseñanza elementos de la cultura material de grupos culturales y la diferencia cultural se celebra en fechas importantes” (p. 24). Por ello, si la CEA propone "exaltar, reconocer, dignificar, resignificar, reconstruir, reintegrar y fomentar la cultura y la historia de lo Afro en el país", no será posible hacerlo realidad desde el pensarse la difusión de la CEA como algo aislado. Será necesario contextualizarlo y difundirlo desde una enseñanza-aprendizaje significativa tanto para docentes como para estudiantes.

Sin embargo, si se analiza, esta manifestación no cumple con los requisitos expedidos por el MEN en los lineamientos de la CEA pues su desarrollo no tiene realmente significado relevante para los estudiantes y la comunidad en general; es solo una actividad que se hace el día "que toca" y no trasciende más allá de esa pasajera realidad.

Vale la pena recordar que el sentido de la CEA radica en hacerla extensiva a todos los colombianos para así resignificar, valorar y reconocer su legado histórico y cultural a la nación colombiana. Es curioso observar, que aun cuando los docentes saben de la existencia de la CEA, infieren su propósito y algunos de sus objetivos y que, además trabajan guiados por los DBA esta no se integra al currículo del área.

En suma, la CEA debe entenderse como oportunidad para desmitificar lo negro dentro del currículo. Debe romper con las tradiciones epistémicas hegemónicas que se han instaurado en el territorio colombiano desde la llegada de los españoles a América, y tomarse como la oportunidad para hacer visibles esos otros saberes y conocimientos que han sido negados, ocultados y/o prohibidos, pero que indudablemente hacen parte de la historia patria como lo afirma Arias (2015) y Moreno (2018); y que deben visibilizarse desde una perspectiva intercultural (Castillo y Guido, 2014), en donde no solo se reconozcan los diversos saberes y culturas sino que se integren en diálogo conjunto para producir nuevas comprensiones de la realidad colombiana.

4.1.2 Limitaciones de la CEA en la institución ALM

Desde su creación en el 2001, la CEA ha presentado cualquier cantidad de obstáculos y tropiezos para su implementación en las diferentes instituciones educativas del país aun cuando tiene un sentido de obligatoriedad, que como lo manifiesta Caicedo (2011) a pesar de que la CEA se visualiza desde una perspectiva flexible desde las ciencias sociales sus avances “en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza” (p. 14); a través del cual se ha construido la nación colombiana.

Las diversas limitaciones que se presentan con la CEA son mencionadas por los docentes participantes de esta investigación, quienes recalcan reiteradamente esos obstáculos que no han sido ajenos a la institución ALM y que son confirmados por las afirmaciones de Ibagón (2015).

La primera limitante que se hace necesario mencionar está referido al desarrollo de habilidades y conocimientos específicos relacionados con las Pruebas Nacionales (Prueba Saber Icfes); en palabras de los mismos maestros: "...es obvio que hay que presentar un examen del Icfes pues ahí le van a exigir esas, esas habilidades" (P2. Entrevista, 19 de agosto de 2021). Esta realidad conlleva a que los docentes enfoquen la orientación de sus clases y contenidos a esta exigencia, lo que le resta importancia a la enseñanza de saberes y conocimientos que no serán valorados en las pruebas estándar. Bien lo menciona Ibagón (2015):

...se configura por parte de los agentes educativos una visión jerárquica desde la que se da una visión diferenciada de las normas curriculares, proceso en que el marco legal y pedagógico de la CEA, es entendido como inferior frente a otras leyes y disposiciones curriculares. Por lo general esas prioridades curriculares giran en torno a la evaluación y el peso que tienen, por ejemplo, el examen de estado[...], las pruebas internacionales (PISA) y locales (SABER) que busca medir las competencias de los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento" (p. 16).

Otro limitante que aducen los entrevistados es la formación académica de los mismos; formación de corte tradicional y que se continúa reproduciendo desde una visión occidental que impera en las formas como se orientan las temáticas que desde las diferentes disciplinas se dan. Rojas (2008) en Aportes para maestros se refiere a esta situación así: "es frecuente que los maestros argumenten su inadecuada o no pertinente formación para el desarrollo de la Cátedra, vista como una tarea de los maestros de ciencias sociales, o de quienes se reconocen como

afrocolombianos" (p.44). Los maestros lo expresan de muchas formas así: "¿Cómo voy a enseñar temas de la afrocolombianidad si he tenido poco contacto con eso?" (P2. Entrevista 19 de agosto de 2021); otra docente refiere: "...digamos que la formación académica que yo tuve fue esa" (P1. Entrevista, 19 de agosto de 2021). Lo que demuestra que los docentes se sienten limitados (pero también sirve de excusa para no hacerse responsables) frente a su poca formación en el campo.

La inexistencia o poca presencia de la CEA en las normativas que dirigen el currículo de ciencias sociales, es otro obstáculo que encuentran los maestros a la puesta en práctica de la CEA, pues su práctica se guía por lo que establece el MEN y la SED (Secretaría de Educación Distrital) y la misma institución, pues como lo refuerza Rojas (2008a) la CEA en "su condición de marginalidad se mantiene y en ocasiones es el producto de las acciones aisladas de un maestro o un pequeño grupo de ellos" (citado por Rojas, 2008, p.44) lo que también redundando en falta de voluntad de los mismos maestros por trascender en su ejecución. Miremos el testimonio al respecto de algunos docentes: la P3 manifiesta: "...porque como maestros muchas veces estamos sujetos a lo que se impone desde los lineamientos curriculares" (entrevista, 23 de agosto de 2021). Esta postura también se ve reforzada en lo que expresa la docente P1: "...digamos, los lineamientos que nos deja el gobierno son esos, se estipulan son esos, entonces, como le dije anteriormente en el colegio se va muy ligado a lo que proponga el Ministerio de Educación" (Entrevista, 19 de agosto de 2021).

Si citamos a Ibagón (2015): "...es recurrente que se presente una contradicción al interior de las instituciones escolares entre, las políticas de descentramiento epistémico que buscan ser impulsadas por la CEA, y las políticas de conocimiento que tradicionalmente han articulado el sistema educativo colombiano" (p. 18). Y esto se manifiesta en la indecisión que tienen los docentes respecto a ejecutar la CEA, cómo y desde dónde hacerlo., pues este obstáculo va ligado

al hecho que existen pocos espacios y tiempos para que los docentes del área puedan integrar la CEA en el área; aunado a ello el desconocimiento de igual forma por los docentes de las otras áreas y con ello las prácticas que se hacen con los estudiantes al querer homogenizarlos y equipararlos con el resto. La docente de grado noveno hace un comentario al respecto:

Considero que los profes de sociales somos abiertos a trabajar los temas, participamos, pero uno ve que en la cotidianidad cuando llega un chico de la costa y le dice a un profe “seño”, entonces el profe se violenta al decirle que no le diga seño, entonces creo que esa cátedra, debería... no solo estar vinculada en la malla transversal, sino deberían de generarse espacios para... como la capacitación de todo el cuerpo docente. (P5, Entrevista 26 de agosto de 2021).

Este ejemplo permite inferir que es necesario el conocimiento de la CEA, y de todas esas prácticas y condiciones culturales de la población afrocolombiana para contextualizar las prácticas educativas, y abrir el debate en torno a lo que se exige y desde dónde se hacen esas exigencias; porque es indudable que se están relegando los saberes y prácticas tradicionales propios de la nación, al imperar un discurso descontextualizado de la realidad colombiana. Se aclara que no se trata de ejercer un trato diferenciado por ser afro, se trata de reconocer, valer y respetar la forma de ser afro de quienes lo son, y eso hace parte de la interculturalidad.

Igualmente se evidencia que los documentos oficiales que se formulan desde los entes externos aunque pretenden regular los contenidos que se enseñan, en muchos casos no se contextualizan con la realidad de la escuela, ni con la de los maestros, pues no se plasman en los documentos que ellos mismos elaboran y manejan; además, que tienden a privilegiar unos saberes sobre otros; tal como lo señala Viñao (2006) al decir que “la construcción del currículum prescrito, entendida en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones,

intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones y subculturas y grupos de profesores, forma parte de la misma práctica” (p. 250). Simultáneamente, y parafraseando a Chervel (1991), las disciplinas escolares que rigen la enseñanza en la escuela incluyen no solo las practicas docentes al interior de las aulas, sino también, los objetivos con los cuales se da su funcionamiento y el proceso de aculturación que conlleva implícitamente. Así, lo que sucede al interior de las aulas, es decir las experiencias de los mismos docentes, difieren entre unos y otros aunque los contenidos sean los mismos, además porque los documentos oficiales no son en realidad una camisa de fuerza, y los planes de estudios siempre están sujetos a la flexibilidad del ritmo escolar puesto que el currículo siempre estará supeditado al contexto y el maestro deberá estar en capacidad de adaptarse y ajustarlo cuantas veces sea necesario.

4.1.3. Intereses de los docentes para aplicar la CEA en el colegio ALM

También se observa desde los lineamientos de la CEA, que se establecen ocho dimensiones (que son político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional) a través de las cuales se puede o se propone ejecutar esta. Mirado desde el currículo en ciencias sociales y con apoyo de lo que establece el PEI del colegio ALM, las dimensiones por medio de las cuales puede llevarse a la práctica la CEA serían: la Sociopolítica, la Lingüística, la Espiritual, la Ambiental y la Geohistórica (MEN; 2001, p. 13). Estas dimensiones configuran e integran todos los saberes que deben ser enseñados sobre los afrocolombianos y sus ancestros. Y son básicamente los conocimientos que los docentes entrevistados refieren. Miremos algunos testimonios que refieren los docentes sobre los saberes y conocimientos propios de los afrocolombianos, que deberían integrarse al currículo del área en el colegio:

Me interesa mucho es como la cosmogonía, es decir por qué, por qué determinado... por qué la cultura es así... ¿Por qué? Qué hay detrás de las fiestas que ellos conmemoran, ideas religiosas, costumbres. (P2. Entrevista 19 de agosto de 2021).

Mirar, lo valioso, de la población afro en el país, mirar cuál ha sido su historia y a qué conflictos y problemas se enfrentan. (P3. Entrevista, 23 de agosto de 2021).

Estos saberes surgen primordialmente del desconocimiento que como maestros tienen al respecto, y que necesitan para poder apropiarse del discurso y orientarlo a sus estudiantes. Aquí se hace entonces indispensable la formación docente -vista como un limitante por los mismos docentes participantes-. Igualmente se observa un interés en la articulación de la cátedra a raíz de los cuestionamientos planteados, donde muchos docentes piensan cómo desde su disciplina podrían aprender y enseñar a los estudiantes sobre la CEA. Y no solo desde su disciplina, sino desde la vocación en la que forma la institución, que se prestan de forma contundente a trabajar estas temáticas. Así lo manifiesta el docente de Ética y Religión, cuando dice que:

Ya que estamos hablando de cuestión cultural, entonces, sería interesante hablar de la historia de la afrocolombianidad, la incidencia que han tenido los afro en nuestra cultura y en... en la construcción que tenemos como patria, la riqueza frente a todo lo que tiene que ver con su gastronomía, el lenguaje, no sé, la danza y el arte que se promueve tanto en nuestra institución. (P4. Entrevista, 26 de agosto de 2021).

Y que, como lo afirma Henao (2007): "Profundizar sobre las diversas representaciones que construimos y que otros construyen sobre lo que somos o lo que debemos ser como afrocolombianos, deben hacer parte de las propuestas de implementación de la CEA" (p. 90). Y eso, solo puede hacer evidente si se profundizan en las diversas dimensiones que propone la Cátedra.

Metodológicamente las propuestas que plantean los docentes del colegio ALM para que la CEA pueda ser trabajada están encaminadas a que sea aplicada de la misma forma como se orientan las demás asignaturas del área, con horarios y tiempos establecidos: “Yo pensaría que debería haber un espacio, debería haber un espacio como tal para el estudio de la afrocolombianidad en el país, es decir, que tuviéramos una hora, como mínimo una hora semanal” (P4. Entrevista, 26 de agosto de 2021). Sin embargo, esto es algo complejo también en palabras de los mismos docentes puesto que requeriría de un experto en el tema que lidere tal asignatura o capacitación o solo para los docentes del área sino también para todo el cuerpo docente, pues reiteran que el desconocimiento por parte del cuerpo docente no permitiría ejecutar de forma integral la Cátedra:

Pues puede ser también algo que podamos trabajar de manera transversal, cierto; es obviamente interés de todos los docentes, no solamente de ciencias sociales, que se pueda trabajar de manera.... Que se pudiera trabajar de manera transversal en la medida es que es un tema, en el que todos tenemos la responsabilidad de tratar, ehhhh, también pensaría que sería bueno asignar un tiempo, un espacio, cierto, un espacio de tiempo para eso” (P3. Entrevista, 23 de agosto de 2021).

Debe señalarse en este punto que los docentes solo ven viable la materialización de cátedras como la CEA solo si se les da capacitación o se les asigna de forma obligatoria dentro del currículo existente. Y considerando que la CEA posee sus propia legislación y que se considera obligatoria dentro de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, en la práctica esto no es así y se manifiesta de acuerdo con los resultados en muchas trabas por parte de docentes, instituciones e incluso el mismo sistema, como lo señala Rojas (2008a). La dificultad en la aplicación de cátedras como la CEA se hallan en “la

presencia de unos contenidos de enseñanza en los planes de estudio de la educación básica y media [que] obedece, ante todo, a una decisión política” (Sánchez, 2013a, p.70). Además, porque de acuerdo con Ibagón (2015), no tiene peso relevante en comparación con las disciplinas tradicionales ya que este tipo de contenidos “no aportan significativamente” en la cualificación de la calidad de la enseñanza en el país y, adicionalmente, polemiza el currículo oficial que manejan las disciplinas de las ciencias sociales escolares.

Entre las opciones que plantean los docentes están: reflexiones desde las áreas sobre la CEA, hacerla de forma más vivencial, con exposiciones y dramatizaciones; articularla a uno de los proyectos pedagógicos del área, como expreso una docente:

También tengamos la posibilidad de articular una comisión específicamente en un proyecto que tenemos en el colegio que es el MUNAL, y una comisión específica sobre Afrocolombianidad, de esta manera podemos abordar temas tan importantes como eh, eh, la importancia de la comunidad afro eh, eh, colombiana, en la, eh, no solo en el aporte cultural que hacen, el rescate a toda esa, eh, ese conocimiento ancestral que tiene la misma población (P5. Entrevista, 26 de agosto de 2021).

También, se contempla seguir trabajando como se ha venido haciendo. Sin embargo, es posible percibir que no se estaría actuando en el marco que establece la CEA, ya que no hay sentido de su función e implementación; continúan siendo actividades aisladas y desligadas del propósito fundamental de CEA y que conllevan a perpetuar esquemas de folclorización, exotización y estigmatización de la cultura negra. Así mismo, se plantea dedicarle al menos una hora semanal dentro del currículo de ciencias sociales, lo que implicaría su integración al PEI del colegio ALM, pero también una reducción de las horas que ya se tienen en las diferentes

disciplinas del área, que igual se han ido reduciendo año con año a causa de otras prioridades, esto se empieza a ver con desgano pues ya se hizo una reducción para incluir la Cátedra de la Paz. De todas formas, la designación de una hora no es garantía de su ejecución, porque bien lo dice Rojas (2008a) "La intensidad horaria no es suficiente ni siquiera para trabajar las áreas fundamentales, y la incorporación de nuevas asignaturas implica el recorte de las horas de clase" (citado por Rojas, 2008, p. 46). Finalmente, es necesario y urgente integrar la CEA no solo en el área y sus diferentes disciplinas de una forma más significativa, sino también hacerlo visible en el PEI de la institución. Es necesario modificar los imaginarios que sobre la CEA se tiene por parte de los docentes para resignificar la importancia de la CEA y su implementación como una oportunidad para deshomogenizar los saberes hegemónicos -es decir, los que han sido tomados como válidos porque así los instauraron profesionales y académicos de las disciplinas escolares históricamente- que han sido legitimados por grupos concretos y que históricamente se han disputado el poder atendiendo a luchas, ideologías, intereses y necesidades particulares (Sánchez, 2013a) de los mismos., pues es de recordar que se le asume a la escuela el rol de ser el espacio de encuentros interculturales, de intercambio de saberes, como lo propone Walsh (2005), y sobre todo, de validez del conocimiento; lo que no se legitima en ella no está bien visto. Por otro lado, se convierte la CEA en una oportunidad para incluir aquellos saberes que históricamente han sido invisibilizados pero que complementan y dan mayor sentido a la comprensión de la historia nacional, pues como afirma Caicedo (2011) "Frente a esta hegemonía epistémica, los procesos de implementación de la Cátedra han permitido, en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares" (p. 17) que se imparten tradicionalmente, sobre todo en el ámbito de las CCSS.

4.2. Las Ciencias Sociales Escolares

Para analizar esta categoría se tuvieron en cuenta las entrevistas realizadas a los docentes de Ciencias Sociales a través de las cuales se estableció el concepto que tienen los docentes sobre el currículo, pero también como se evidencia en la estructuración del PEI del colegio ALM el diseño curricular del área, para lograr establecer relaciones entre estos y lo que propone la CEA. Estos resultados fueron soportados además de las entrevistas con el análisis de los documentos que hacen parte del diseño curricular del área de Ciencias Sociales en el colegio, específicamente el PEI, los DBA, la malla curricular, las guías de enseñanza-aprendizaje, y planes de estudio de grado 6°, la información obtenida se contrastó con los *Lineamientos de la CEA* y posteriormente con lo construido en el marco teórico para así dar respuesta al objetivo 2 de este estudio:

Identificar qué conocimientos propuestos en la CEA se presentan en el currículo del área de Ciencias Sociales en la institución Alfonso López Michelsen., a través del surgimiento de tres subcategorías, a saber: nociones sobre el currículo, el PEI y su relación con la CEA y el currículo en ciencias sociales y su relación con la CEA.

4.2.1. Nociones sobre el currículo

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes del área de ciencias sociales en el colegio ALM fue posible establecer relaciones entre el currículo de ciencias sociales y la Cea en general, sin embargo, fue importante partir de la definición que los mismos docentes tienen sobre currículo.

Sobre las nociones que sobre currículo tienen los docentes entrevistados son diversas, pero están enfocadas hacia la organización de contenidos, prácticas y metodologías con fines formativos. Algunas definiciones dadas por los docentes fueron:

“...es como los programas, como los planes de estudio que tienen dentro de las instituciones educativas para llevar a cabo los procesos académicos en los colegios; entonces son como como esos planes de estudios, los temas, las metodologías que se van a trabajar dentro de grupo escolar específico con el fin de dar procesos, continuos en el avance de las competencias” (P1, Entrevista 19 de agosto de 2021).

“Considero que el currículo es el conjunto de prácticas, estrategias, metodologías, didácticas, planes de estudio, contenidos programáticos que se ejecutan para contribuir a la formación de los estudiantes en un entorno educativo” (P4. Entrevista 26 de agosto de 2021).

Al contrastarse las definiciones obtenidas, podemos observar que la mayoría se ajustan a una de las siete definiciones que plantea Posner (2005) y que equivale al "Esquema de contenido", es decir, se especifican las temáticas a enseñar. Sin embargo, se observa repetidamente la asociación con un "Plan de estudios" que para el mismo autor sería otro tipo de currículo, específicamente el que él denomina "Ruta de estudio". Sin embargo, en términos de organización y su carácter formativo, se asemeja a la definición que propone Gimeno (2010), al equiparar este con la organización de los contenidos que un estudiante ha de aprender durante toda su vida escolar y la forma cómo deberá hacerlo. (p. 21). Cabe anotar, que cómo enfatizan Posner y Gimeno, su significado es tan relativo, como el fin con el cuál se utilice, pero que en suma no puede desligarse de lo que se enseña, a quién se enseña y cómo se enseña.

Dentro de esta visión, los docentes del colegio ALM no están alejados en su concepción acerca del currículo, y sobre el cual el MEN a través de la Ley 115 de 1994 en su artículo 76 considera el currículo como

...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 43)

Esto es importante en tanto la misma Ley considera el currículo como una práctica y no únicamente como una reglamentación. Postura que Gimeno (2010) en su texto “Saberes e incertidumbres del currículo” reafirma al igual que los docentes, pues reiteran la misma idea con regularidad sin poder desligar los contenidos que se estructuran en el currículo de las acciones que a través de ellos se realizan; esas ideas se visualizan cuando dicen por ejemplo que: “también hace parte del currículo la práctica con la que nosotros desarrollemos la temática, [...], las funciones, las tareas que los chicos tienen que desempeñar” (P5. Entrevista 26 de agosto de 2021); ideas que además son apoyadas por autores como Viñao (2006), Chervel (2011) y Sánchez (2013b). Debe señalarse entonces que el currículo indudablemente es indispensable para resignificar la cultura nacional; y es ahí donde cabe la CEA como una estrategia para reconceptualizar desde escenarios interculturales -como plantea Walsh (2005) y Castillo & Guido (2014)- el saber colonial que ha sido infundado. La CEA orientada a través de herramientas diferentes ofrece la posibilidad de reestructurar el currículo y reafirmar aquellas culturas que en él han sido invisibilizadas por siglos, según Caicedo (2011).

Ya que todo currículo se debe estructurar con un fin determinado, y que de acuerdo con los docentes puede ser “para contribuir a la formación de los estudiantes en un entorno educativo” (P4, entrevista 26 de agosto de 2021), es decir, moldear un tipo de individuo de acuerdo con lo que la sociedad requiere. Cabe destacar algo que plantea Gimeno (2010) y es que

la cultura es un condicionante del acto pedagógico la cual se visibiliza en la escuela a través del currículo, idea que también es considerada por Chervel (1991); esto infiere que el currículo como tal no es algo que este determinado, por el contrario, es una selección rigurosa de lo que se orienta en las instituciones. Esta selección viene direccionada desde las políticas públicas que se establecen para su ejecución, como lo manifiesta una de las docentes: “pues el colegio va muy ligado a los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional” refiriéndose al hecho de trabajar desde lo que actualmente establecen las políticas del MEN y los DBA y que como complementa la docente “es la última actualización que le ha hecho al currículo desde el MEN (P1, entrevista 19 de agosto de 2021). Entonces se puede inferir que sigue imperando el poder dominante como lo establece Arias (2014) en cuanto al establecimiento de políticas públicas que estructuran y condicionan los currículos en los colegios a través del PEI, que es el timón de la institución.

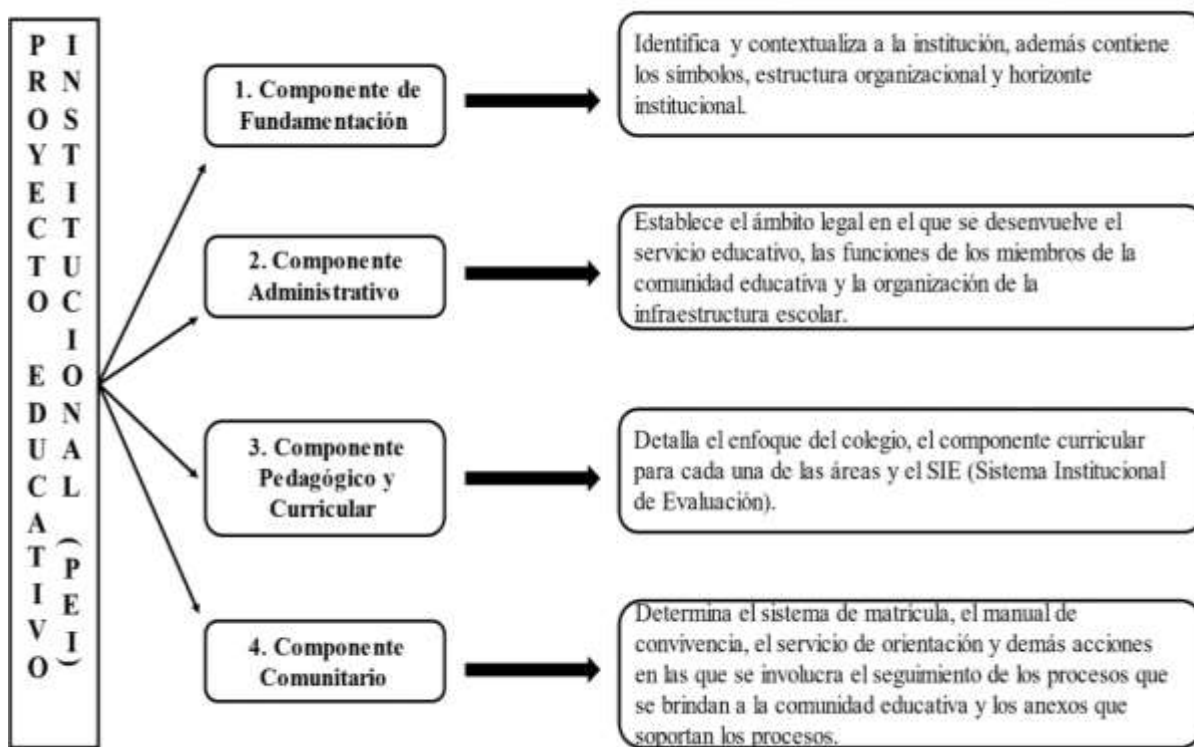
Es imperante, por tanto, trabajar desde el mismo currículo para descentralizar el saber epistémico que prevalece en su planeación, desarrollo y ejecución, pues éste finalmente se convierte en un mecanismo de regulación de las prácticas sociales y culturales, y termina homogenizándolas en función del modelo de individuo que se desea formar para la sociedad que se construye según el ideal eurocentrista, pues la cultura termina siendo el *conocimiento escolar* que se orienta desde las escuelas ya que son ellas quienes dan validez a los saberes al enseñar que conocimiento es correcto y cuáles no, como por ejemplo se ha hecho con las raíces afrodescendientes como lo expresan Rojas y Castillo (2005) en el texto “*Educación a los otros*” al manifestar que “Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criollo blanco/mestiza, reconocieron en aquellos ‘otros’ la capacidad de producir conocimientos válidos” (p. 138); es decir, que sus saberes y conocimientos al no poder ser equiparados a lo que

científicamente es útil, no pueden ser considerados como importantes; y a la institucionalización de este tipo de imaginarios, la escuela desde sus diversos currículos ha contribuido a su difusión y permanencia.

4.2.2 El PEI y su relación con la CEA

Para hablar del PEI es necesario realizar una contextualización de este. La última versión que se tiene del PEI en el colegio ALM data del año 2014. Este se estructura a través de cuatro componentes (Ver figura 10) que dan cuenta de la organización y ejecución del servicio educativo en la institución.

Figura 10 Estructura del PEI del colegio ALM

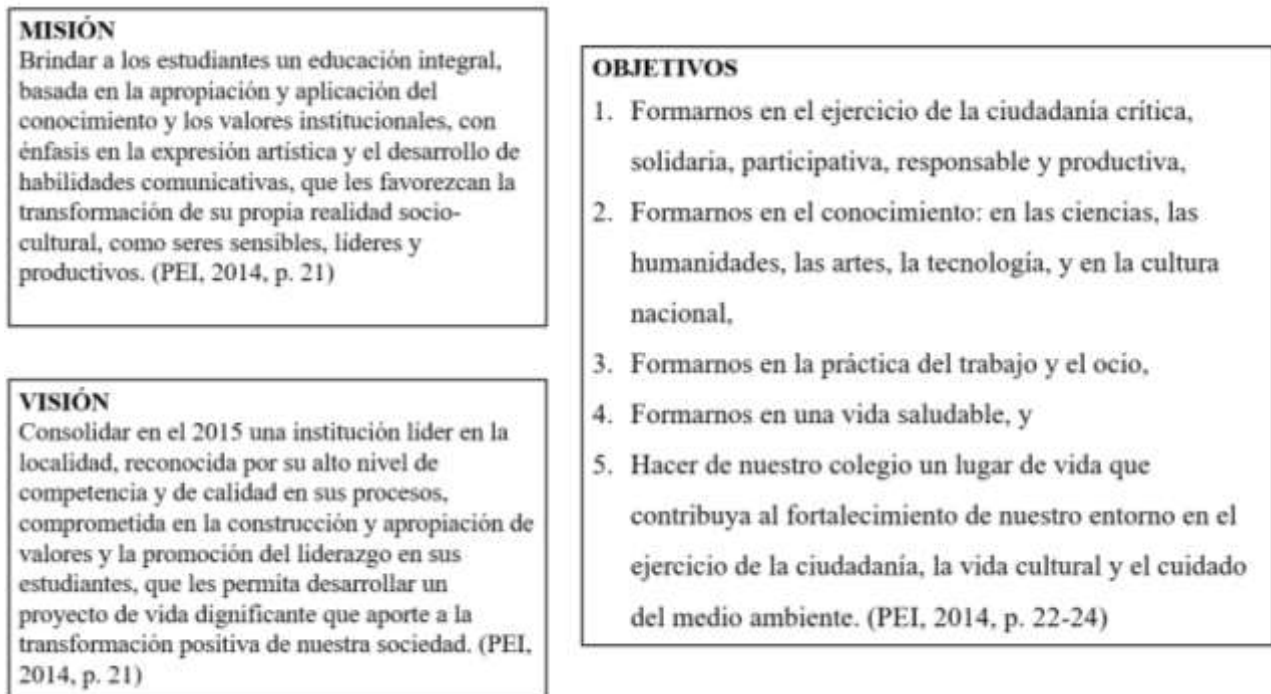


Fuente. Elaboración propia

Para garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo el colegio ALM ha definido su *horizonte institucional* como resultado de su compromiso con la comunidad. Este

horizonte determina la misión, visión y objetivos del colegio. (Ver figura 11) a través de los cuales se orienta no solo el enfoque sino la cultura escolar del ALM.

Figura 11 Horizonte institucional



Fuente: Elaboración propia

El enfoque pedagógico del colegio se basa en el *Histórico cultural* que se fundamenta en la importancia de articular al estudiante con su contexto, es decir “colocar al estudiante en su medio social, político, económico y analizar el origen y desarrollo de esta individualidad, en el contexto histórico-cultural” (PEI, 2014, p. 27) en el que los estudiantes se desenvuelven, a través del uso de estrategias metodológicas integradas en los aprendizajes que guiaran su trayectoria escolar. Este se define y caracteriza en el tercer componente del PEI: *Componente Pedagógico y Curricular*, y se convierte en un elemento supremamente importante, ya que va a determinar el diseño curricular de las diferentes áreas; base para el presente estudio.

Cuando se lee el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED ALM, lo primero que se visibiliza son muchas partes inconclusas en los diferentes componentes del documento. El componente de fundamentación que está compuesto por el análisis del contexto, la reseña histórica de la institución, los fines educativos, los símbolos, la estructura organizacional y el horizonte del colegio, es el más completo, lo único que se halla sin definir son los *valores* dentro del horizonte institucional. De ahí en adelante, los demás componentes están bastante inconclusos. Por ejemplo, el componente administrativo está totalmente inconcluso, no se especifica lo concerniente a los manuales de funciones ni a la infraestructura escolar. En el tercer *componente pedagógico y curricular*, se explica el enfoque, las estrategias metodológicas y pedagógicas a realizar en los currículos de las áreas, así como la organización por ciclos y grados, el énfasis del colegio, la impronta de los ciclos que describe “la intención pedagógica de formación y la identidad del ciclo” (PEI, 2014, p.36), el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) y el plan de estudios. La parte correspondiente al plan de estudios es la más inconclusa, ya que cada ámbito redirecciona a un anexo que en la mayoría de los casos no existe. Así, los planes de Área y las mallas curriculares no se encuentran, tampoco las fortalezas y dificultades y recomendaciones que se deben hacer en cada grados ya sea por asignaturas o por dimensiones; las bases comunes de aprendizaje son las únicas completas, incluida la de sociales, pero en cuanto a los proyectos transversales se definen el de ciencias (PRAE y Reciclarte), Educación Física (Tiempo libre), Español (Píleo), tecnología, Educación sexual y prevención de desastres; sin embargo, hacen falta el de sociales (democracia), inglés, matemáticas (desarrollo del pensamiento lógico), comunicación (emisora escolar, página web y click travel) así como el de convivencia (Hermes y semillero de convivencia).

Aunque el área de ciencias sociales no es la única que se encuentra sin soportes, es curioso que los documentos existen, porque se recuperaron para el análisis de esta investigación,

pero no son visibles en el PEI. Lo que lleva a cuestionar que tanto peso tienen realmente los documentos oficiales dentro del currículo institucional.

Dentro de lo que estipula el PEI del colegio ALM, existe un código ético que formula directrices que orientan igualmente el servicio educativo en la institución del cual cabe rescatar indicaciones explícitas en los numerales 7, 8, 11 y 12 (PEI, 2014, p.16), citados a continuación:

7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.

8. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.

11. Fomentar el estudio de idiomas nacionales y extranjeros y de lenguajes especiales.

12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

Estos aducen sobre el fomento del respeto por la diversidad, la multiculturalidad, así como la divulgación de conocimientos culturales nacionales y la prevención de la discriminación. Sin embargo, aunque no se refieren explícitamente a la aplicación de la CEA son indicadores que favorecerían la aplicación de ésta en el currículo institucional de las áreas ya que podrían ser integrados con algunos de los objetivos establecidos en la CEA, como por ejemplo el “Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos de discriminación” (MEN, 2001, p. 3).

En el objetivo 2, numeral 6 se establece que “La formación se orienta desde la perspectiva de desarrollo humano desde sus dimensiones cognitiva, estética, ética, corporal, socioafectiva, sociopolítica y espiritual” (PEI, 2014, p. 23), objetivo aplicable a todas las asignaturas, por tanto, podría relacionarse con algunas de las dimensiones que desde la CEA se proponen, específicamente la sociopolítica y la espiritual, pues estas dos dimensiones permitirían trabajar los conocimientos propios de los afrodescendientes, así como su cultura, aspecto económico, cultural y espiritual y pueden contextualizarse desde y dentro de la historia nacional antigua y presente.

Por parte de los docentes se observa en general un desconocimiento del enfoque institucional, y se visualiza además que tiende a confundirse mucho con el lema de la institución. El enfoque del colegio es el histórico cultural, el cual es definido por los docentes así:

Pues el enfoque del colegio es, mmmm, histórico cultural. [...] La verdad no tengo mucho conocimiento al respecto, no lo manejo con claridad. [...] Mmmm, me imagino que uno debe tener un contexto base para poder entender las prácticas cotidianas de la sociedad en la que me desenvuelvo dentro de mi trabajo (P1. Entrevista, 19 de agosto de 2021).

El profesor de Filosofía refiere:

El enfoque.... Comunicación -pausa larga, se queda pensando-. El enfoque, si, histórico cultural. [...] Enfoque histórico cultural. Pues lo que tengo entendido es que a través de... se busca con ese enfoque generar en los estudiantes una reflexión y una crítica sobre el contexto, y lo... digamos como el.... De dónde viene, de donde viene o rastrear como los rasgos esenciales de la cultura, que el estudiante se centre ahí, reconozca como sus raíces,

de donde viene y a partir de eso pueda comprender como el contexto donde está, sea más crítico ante su realidad. (P2, Entrevista, 19 de agosto de 2021).

Y la docente de grado décimo:

El enfoque histórico cultural. [...] Bueno pues este enfoque, pues reconoce como tal el contexto en el que se circunscribe el colegio, además que pretendemos dentro de los objetivos y la misión del colegio es resaltar un poco los valores del liderazgo y la capacidad de transformación del contexto de los estudiantes (P3. Entrevista 23 de agosto de 2021).

Estas concepciones muestran que los maestros piensan más en función de su formación, lo que coincide con los planteamientos de Viñao (2006).

Dentro de estas definiciones cabe resaltar que por el carácter del enfoque y su relación con el área es mucho más factible intuir su acepción. Y es algo en lo que concuerdan los entrevistados, en que el enfoque está estrechamente relacionado con el área y que por ende es mucho más sencillo aplicarlo desde esta. Desde este punto de vista, es posible reconocer que el enfoque es acorde con lo que plantea la CEA acerca de la valoración, reconocimiento y otras actitudes que permitan a los estudiantes y a la sociedad en general generar conciencia crítica y reflexiva acerca de la realidad de la nación, de forma que se puedan comprender y resignificar procesos históricos y culturales de las comunidades afrocolombianas en la construcción del país como nación. Así lo describe el PEI (2014): "...el objetivo de este enfoque es formar personas pensantes, críticas y creativas; apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad" (p. 27). Por ende, en el sentido que PEI propone la formación de agentes críticos desde la lectura de su contexto histórico y su contrastación con el actual, la CEA se

convierte en una herramienta idónea para tal fin. Caicedo (2011), en su texto "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela" habla de la CEA como una innovación pedagógica que "ha permitido la incorporación de formas de enseñanza, de contenidos y de relaciones en el aula que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana" (p. 14), lo que no contradice las pretensiones del PEI del colegio ALM. Al contrario, las refuerza, pues este enfoque involucra en actividades que potencien el pensamiento crítico abriendo así la posibilidad para articular la CEA a este, gracias a su enfoque a través del cual se promueve la importancia del contexto histórico y cultural para determinar procesos educativos incluyentes, pero sobre todo significativos en donde el origen y procedencia de cada estudiante es determinante para comprender el mundo en el que se encuentra hoy. Entonces, el fortalecimiento de habilidades como desarrollo el pensamiento (planteado por el enfoque) además de la comunicación y la expresión (referidos en la misión) podrían integrarse con las diferentes dimensiones que desde la CEA se pueden abordar para su aplicación. Así, al analizar el enfoque se puede vislumbrar que es una herramienta idónea para trabajar desde las Ciencias Sociales y contextualizar la CEA a partir de los conocimientos propios del área. El enfoque pedagógico del colegio ALM reza de la siguiente manera:

El Colegio Alfonso López Michelsen dirige su acción educativa con el Enfoque pedagógico Histórico - Cultural. Este enfoque pedagógico, se centra en el desarrollo de la personalidad del estudiante de acuerdo con su origen, a la naturaleza del conocimiento, (fundamento epistemológico), psicológico y a la realidad que lo rodea. (PEI; 2014, p.p. 26-27)

Este enfoque permite centrar a los estudiantes desde su mismo contexto, espacio propicio para establecer y proponer la CEA como forma de acercar a los educandos a su realidad, y a la

realidad actual del país. Se observa por ejemplo en un anexo del PEI con el nombre “Impronta de ciclo 3” (ver anexo 6) que se plantean necesidades y demandas en los aprendizajes de los educandos; uno de ellos es el aspecto cognitivo, por medio del cual se busca que estos alimenten un pensamiento crítico desde aspectos sociopolíticos que les permitan preguntarse sobre la realidad de su realidad y al del país, pero además les ayude en la comprensión, explicación y elaboración de criterios propios frente a esta situación. Y esto no sería posible sin tener en cuenta todas las realidades, saberes, conocimientos y culturas que componen la realidad nacional. Sin tener en cuenta el papel de África en la historia nacional, se seguiría contando una historia con un faltante, una historia a retazos.

Desde la Base común de aprendizajes para sociales que se encuentra en el PEI, específicamente en el grado sexto (ver anexo 7), se tiene que un aprendizaje esencial es el relacionado con las **civilizaciones antiguas** desde donde se enseña a “valorar el legado cultural de las grandes civilizaciones y la influencia de sus aportes en el momento actual” (PEI; 2014, pp. 108-109). Este contenido se relaciona directamente con la aplicación de la CEA, puesto que involucra directamente la civilización antigua de Egipto desde donde se imparten los conocimientos como sus características políticas, sociales, religiosas, económicas y culturales. Desde este contenido, es posible situar a África no como un continente atrasado, sino desde una visión diferente a la que se conoce o enseña tradicionalmente, y contextualizando lo que desde entonces se ha visibilizado en la sociedad y cultura actual.

Metodológicamente, el PEI también propone al igual que la CEA un trabajo pedagógico transversal entre proyectos, áreas obligatorias y disciplinas transversales del currículo. Sin embargo, en ninguna de ellas se hace explícita la aplicación de la CEA; vuelvo y repito, además porque los documentos (como la malla, el plan de estudios y los proyectos pedagógicos)

referentes al área de Ciencias Sociales no se hacen presentes en el PEI del colegio ALM, por tanto, desde éste no es posible decir más que, es necesario hacer visibles estos documentos que en la práctica se ejecutan dentro de la institución, y propiamente en el área de Ciencias Sociales, pero que no se hacen presentes en el documento orientador del diseño curricular en la institución, es decir, en el PEI.

En suma, en el PEI del colegio ALM, no se vislumbra una promoción de saberes y/o actividades explícitas, relacionadas con la ejecución de la CEA. Algunos temas que se dan en grado sexto pueden permitir contextualizar tópicos de la CEA desde las Ciencias Sociales. Sin embargo, es necesario que esta se haga explícita dentro del PEI, para que así mismo impregne, abarque e integre en el currículo de las diversas áreas del colegio, específicamente y en este caso, en el de Ciencias Sociales. Pero también cabe agregar que esta situación también se debe a que las mismas políticas y legislaciones tampoco le han dado un rol preponderante a la CEA lo que coincide con lo que afirma Fernández & Ochoa (2014), Ibagón (2015) y Arias (2015).

4.2.3. El currículo en Ciencias Sociales y su relación con la CEA

De acuerdo con las normativas que regulan la estructura curricular dentro del área de las CCSS se observa que los docentes siguen teniendo el referente de los documentos oficiales: Ley 115, Lineamientos, Estándares; pero es también notorio que, a hoy, la base no solo para la organización del plan de estudios y de lo que se enseña en la clase son indiscutiblemente los DBA:

...cuando se establece la malla del plan de estudios se trabaja desde los lineamientos curriculares del área, y últimamente se ha enfocado en los procesos de los derechos básicos de aprendizaje, DBA, que es como la última actualización que ha hecho el ministerio en cuanto al currículo. (P1. Entrevista, 19 de agosto de 2021).

No obstante, la malla curricular del área de ciencias sociales (ver anexo 8) en el colegio ALM está erigida con base en las orientaciones de los DBA; ésta determina los contenidos a orientar durante el año escolar por grados y por períodos académicos. Además, estipula los contenidos concernientes a las asignaturas de: ciencias sociales, filosofía y, ciencias políticas y económicas. La asignatura de Ética y Religión maneja su propia malla curricular. Desde esta óptica, y evidenciando el accionar de los docentes de la IED ALM, las orientaciones curriculares son asumidas como elementos de uso obligatorio y necesario para la materialización del currículo en Ciencias Sociales, aun cuando algunas no lo son -como los DBA-.

Hay que tener en cuenta en este punto que, los DBA no son de uso obligatorio para el desarrollo, articulación e implementación de los planes de estudios en las instituciones. Estos son básicamente orientaciones que el MEN expidió como apoyo y guía de otras normas curriculares que acompañan la construcción de las mallas curriculares. Para este caso, el uso de los DBA por parte de las instituciones educativas se enmarca dentro de la autonomía en materia curricular.

En cuanto a la malla curricular del área para el año 2020 se flexibilizó con los contenidos más relevantes a orientar por la situación de pandemia que se vive a nivel mundial. Se especificaron ciertas temáticas que se unificaron en dos períodos académicos y se plasmaron a través de guías de enseñanza-aprendizaje. Para el 2021 se trabajó con la malla flexibilizada, se actualizó y se plasmó dicha flexibilización en el plan de estudios propuesto para este año. Los contenidos contemplados se dividieron para dos períodos y se estipularon de acuerdo con lo que dictan los DBA en concordancia con los EBC y los Lineamientos para ciencias sociales (de donde se han conservado los ámbitos que maneja el área, o las orientaciones estipuladas por el MEN en el caso de filosofía).

En la siguiente figura se muestra resaltado de amarillo la flexibilización temática realizada para el año 2021 en grado sexto:

Tabla 10.

Malla curricular de Ciencias Sociales para sexto grado 2021

Período	Grado	Sexto
PRIMERO		RELACIONES ÉTICO - POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral. Democracia y participación política. RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Origen y evolución del: Universo. Planeta. Proceso de hominización. Poblamiento de los continentes. Geografía física de Asia, África y Europa.
SEGUNDO		RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones fluviales: Mesopotamia y Egipto. India y China. Civilizaciones europeas: Grecia y Roma. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Semana de diversidad cultural (afrocolombianidad)
TERCERO		RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Geografía física del continente americano. Geografía física de Colombia. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones mesoamericanas y andinas. Colombia y sus culturas precolombinas. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Semana por la paz.

Adaptada de la malla curricular de ciencia sociales 2020. Lo resaltado en amarillo fueron los contenidos priorizados para el año académico 2021.

Analizando la malla curricular del área se nota que ésta expresa los contenidos temáticos que se orientarán en los diferentes grados y períodos establecidos por la institución según lo dispuesto por los DBA (2016). Dentro de esos contenidos se desarrolla el tema referente al territorio africano ligado a Egipto con las civilizaciones antiguas desde lo histórico y cultural. Y aunque se nombra en la malla desde lo histórico cultural, la “*Semana de la diversidad (afrocolombianidad)*”, el tema no fue priorizado entre los contenidos a orientar este año escolar.

Lo que aduce que el contenido no tiene mucha relevancia dentro de los procesos pedagógicos que orientan los docentes del área, tal como lo afirma Ibagón (2015).

Por su parte, el plan de estudios (ver anexo 9) contiene igual que la malla los aprendizajes priorizados para el año 2020 y la proyección del año 2021 en todas las asignaturas del área (ciencias sociales, ética y religión, ciencias económicas y políticas, y filosofía); se establecen también las habilidades que se orientaron en el año 2020 y, las que se orientarán durante el 2021. Aquí dichos aprendizajes están unificados por grado, pero no se indica en cuánto tiempo ni en qué períodos se desarrollarán cada uno de ellos.

Ambos documentos carecen de objetivos, estrategias metodológicas y secuencias didácticas. Y al no tener estos especificados es difícil establecer una relación entre los objetivos que propone la CEA, así como desde la metodología de esta. Sin embargo, aunque en la malla se propone una actividad específica, no se profundiza más allá de la mención de dicha actividad, y el trabajo que desde lo que se ve de África pueda realizarse. Además, es complejo evidenciar aspectos que están dados más por la interacción de docentes y estudiantes dentro del aula. De igual forma como lo plantea Ibagón (2015), esto demuestra la nula o poca presencia de ciertos saberes -en este caso los afrocolombianos- en los documentos oficiales.

Esta inferencia que se hace con base en los documentos, cuando se dialoga con los docentes se puede corroborar y establecer posibles relaciones. De acuerdo con los maestros del área de ciencias sociales, desde el año anterior fue necesaria la flexibilización en los contenidos por cuestiones de la pandemia y el cambio en las dinámicas escolares; como lo manifiestan algunas de las docentes entrevistadas “...digamos que nuestra malla curricular en estos momentos y debido también a las condiciones de pandemia en que estamos pues ehhhh, se ha tenido que reestructurar” (Ana Milena Silva. Entrevista 23 de agosto de 2021). Aunque pareciera

no afectar pues para los otros docentes ese dato pasó desapercibido, si lo hace al momento de enfatizar las temáticas que se desarrollan (aunque no lo hagan explícito). Algo que si es recurrente en los testimonios de los docentes es el hecho de que las temáticas que se orientan se hacen desde una visión occidental o eurocentrista, pauta que coincide con Arias (2015) y Moreno (2018) y que ha demarcado lo que se debe enseñar dentro del corpus de las Ciencias Sociales (no solo de la historia y la geografía). Por ello dentro de la flexibilización, que realizaron los docentes, no hay temas específicos o propios que se correspondan con la CEA. Al contrario, como lo expresa la docente de noveno grado:

... ahorita en noveno pues como estábamos hablando algo de la campaña libertadora, pues se habló algo, obvio se habló sobre el... desarrollo colonial de... en el período colonial, como se introduce la esclavitud; obvio tenemos que hablar sobre la población... la llegada de la población negra al... al continente; se habla algo también de los grupos cimarrones que participaron de esas campañas libertadoras, pero digamos que sea el centro, ¡No! Se tocan porque el tema los trae a colación. (P4. Entrevista, 26 de agosto de 2021).

Así, se percibe que lo afro solo se tiene en cuenta (y en realidad ni siquiera es así, es mera coincidencia) cuando el tema a tratar lo permite; de lo contrario no se piensa dentro del esquema curricular de los contenidos a orientar. Por otro lado, hay temas como por ejemplo la historia reciente de Colombia, trabajada por la docente de grado décimo:

...estoy interesada en trabajar la parte de Cátedra por la paz, eh, desde el año pasado hemos venido trabajando la parte del conflicto armado en el país y este año, tenemos como un estudio de caso que es la masacre del Salado en la que estamos trabajando con ellos. (P3. Entrevista 23 de agosto de 2021)

Temas favorables para abordar lo afro en el país; puesto que se trabaja el desplazamiento y conflicto armado en Colombia, un tema bastante propicio para el trabajo de las repercusiones del conflicto sobre las comunidades negras del país. En resumen, se observa que el tratamiento de tópicos referidos a lo afro es más cuestión de voluntad que de imposibilidad (Rojas, 2008a), pues es visible desde los ejemplos que los docentes mismos manifiestan, que "engazar o atravesar" la CEA en cada uno de los grados si es posible desde las dimensiones que en ella se propone.

Si se tienen en cuenta las observaciones que se hacen de los contenidos que se presentan en la malla y en el plan de estudios, y los testimonios de los docentes tenemos que se sigue perpetuando la visión eurocentrista del conocimiento y la invisibilización de epistemes ancestrales y específicas del contexto colombiano, lo que concuerda con los planteamientos de Ibagón (2015) y Caicedo (2011). Desde lo que propone la CEA no hay acciones que realmente signifiquen y trasciendan. Como dicen Castillo y Guido (2015), se mantiene un modelo educativo integracionista, ya que se mantiene una postura occidental que ha mediado la asignación de ciertas temáticas y aunque se pretende visibilizar la CEA con la mención de una actividad específica, esta no trasciende más allá de una celebración, sin un sentido de fondo real para los estudiantes y la comunidad del ALM en general. Es decir, no se está generando conocimiento alguno sobre la CEA, en cambio como lo manifiesta se sigue folclorizando la esencia de lo afro.

En cuanto a los DBA, documento base del desarrollo curricular en el área determina los aprendizajes que los estudiantes deberían alcanzar al terminar un grado escolar. En el caso de los correspondientes a grado sexto, se determinan ocho enunciados que indican cual es el tipo de aprendizaje principal y a partir del cual se desglosan las evidencias de este, es decir, el indicador

del aprendizaje alcanzado. Cada enunciado se compone de cuatro de estas evidencias y un ejemplo a través de un gráfico al final de las evidencias.² Para este análisis se toma particularmente los DBA para grado sexto, por ser el que se determinó durante la periodización de este estudio. Además, por ser un grado de particular transición de la vida escolar entre la primaria y el bachillerato.

Cabe anotar, además, que a los DBA se les da ahora un gran privilegio en el área, derivado éste de dos motivaciones: la primera, porque es el documento más reciente en cuanto a orientación curricular dentro del área que dice basarse en los documentos antes mencionados; pero además porque es una directriz administrativa de la misma institución: “... alrededor de hace cuatro años se tiene en cuenta que o se da la indicación desde la coordinación que se deben tener en cuenta los desempeños.... los DBA, así, como para alcanzar esos mínimos requeridos” (P5. Entrevista, 26 de agosto de 2021).

Y aunque las disciplinas de Filosofía, y Ética y Valores no poseen un documento como este, existen orientaciones (para Filosofía): “...en mi asignatura no hay DBA, entonces simplemente el ministerio publicó un documento, donde uno, donde le dan unas orientaciones, orientaciones pedagógicas para, para la enseñanza de la filosofía” (P2. Entrevista, 19 de agosto de 2021). Al igual que unos estándares para Ética que los docentes toman como guía para el desarrollo de su práctica pedagógica. También es reiterativo el hecho de la simplificación de contenidos en el plan de estudios (ver anexo 9) y en la malla a causa de la pandemia. Lo que evidencia que indudablemente la pandemia ha sido un factor determinante para decidir qué, cómo, y cuándo enseñar lo establecido.

² Para comprender mejor la estructura de los DBA remitirse a la figura 5 en la página 94

Los DBA se vuelven así importantes en la medida que establecen los conocimientos mínimos requeridos que un estudiante debe saber de acuerdo con el grado en el que se ubique y la asignatura que se oriente. En palabras del MEN (2016) “Los DBA, en su conjunto explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” (p. 6), pero que realmente no han logrado el supuesto propuesto y además los contenidos siguen estando aislados entre las disciplinas como lo ratifica Sánchez (2013a), sobre todo la historia y la geografía (Sánchez, 2021).

Se observa, en el documento de los DBA de Ciencias Sociales para grado sexto, que cada uno de los ocho enunciados dirigen procesos de enseñanza -aprendizaje desde perspectivas relacionadas con lo geográfico (1, 2, 4 y 5); lo histórico (3,4,5); pero también incluyen lo antropológico (3,5); económico (4, 5); y sociopolítico (5, 6, 7, 8). Estas perspectivas de enseñanza aprendizaje incluyen en sus evidencias dimensiones que podrían compararse y/o articularse con las que propone la CEA, aunque no se hacen de forma explícita, si pudieran ser trabajadas desde esa óptica poniendo en práctica los objetivos 1 y 5 (que se mencionaron en el marco teórico) de la CEA.

Así, se observa que los enunciados 1, 2, 3, 4, 6 y 8 de los DBA (ver anexo 10), pueden relacionarse con lo que plantea la CEA, así:

- Desde lo geográfico, es posible aplicar las dimensiones: espiritual, ambiental y lingüística al contemplar contenidos basados en la mitología y religión de las culturas, así como en su relación con el espacio y la sociedad.
- Desde lo histórico, lo económico, lo sociopolítico y antropológico se pueden contrastar y utilizar la dimensión sociopolítica principalmente, ya que desde los DBA se formulan con base al desarrollo de actitudes enfocadas al reconocimiento

de las personas, los pueblos y las culturas, y las formas de gobierno que se dieron en las diferentes civilizaciones antiguas.

Entonces, surgía la duda en alguna parte de esta investigación: ¿Están realmente la adquisición de los saberes ancestrales, históricos, académicos y populares expresados en los DBA? ¿Articulan estos, los procesos históricos desde una visión diferente a la eurocentrista? ¿Tienen en cuenta y se adaptan al contexto real de la nación?

De acuerdo con lo expuesto desde el análisis de los DBA y los testimonios de los profesores, estos se proponen como una articulación de saberes ancestrales diversos, sin embargo, a partir de los testimonios de los docentes se evidencia que estos saberes no se hacen explícitos en el grado sexto y que de acuerdo con Sánchez (2013a) siguen estando aislados de las disciplinas escolares. La profesora P1 dice al respecto “se prima mucho una visión occidental, entonces es la historia de Europa, los derechos humanos, todo ese proceso, si occidental, ¡no!. Digamos que la parte de los países asiáticos, orientales y africanos están fuera de esos lineamientos, de esos parámetros” (Entrevista, 19 de agosto de 2021). Indicador claro de que los saberes que se especifican y desarrollan en el grado siguen orientándose desde una mirada occidental, postulado que coincide con Moreno (2018) y Sánchez (2013a y b); un ejemplo de ello es cuando en el enunciado 4 de los DBA se propone: “Analiza como en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas” (MEN, 2016, p. 30), donde las civilizaciones antiguas están representadas por aquellas designadas tradicionalmente (visión eurocéntrica) y que por ende continúa dejando descontextualizados los aportes de otras culturas existentes durante la época y que influyeron en la transformación del mundo y de la sociedad. No obstante, sería rol o iniciativa del docente

encontrar una forma de articular esos saberes invisibilizados y materializarlos dentro de su práctica de enseñanza-aprendizaje.

Los aprendizajes propuestos por los DBA seguirán descontextualizados, mientras no se especifique en ellos el tipo de saberes y a quienes les pertenecen dichos saberes a impartir. Así como, tampoco se propone de forma explícita visibilizar los saberes afro y su papel en Colombia y el mundo, desde una historia contada a partir de otro escenario protagonista como lo fue África.

Finalmente, sobre las guías que se analizaron para esta investigación, es pertinente realizar una contextualización de su proceso.

Como se indicó con anterioridad al referirme a la malla y el plan de estudios, los contenidos fueron flexibilizados por efectos de la pandemia, lo que cambió consigo la forma de ser maestro en pandemia para buscar estrategias para acercarse a los estudiantes. De este modo, las guías aparecen como una oportunidad y mecanismo de liderar procesos de enseñanza-aprendizaje remotos en los cuales no solo los docentes nos vimos obligados a flexibilizar contenidos, sino también a integrar áreas, asignaturas, grados y/o docentes en la misma área, para hacer realmente más flexible y eficiente la situación a los estudiantes.

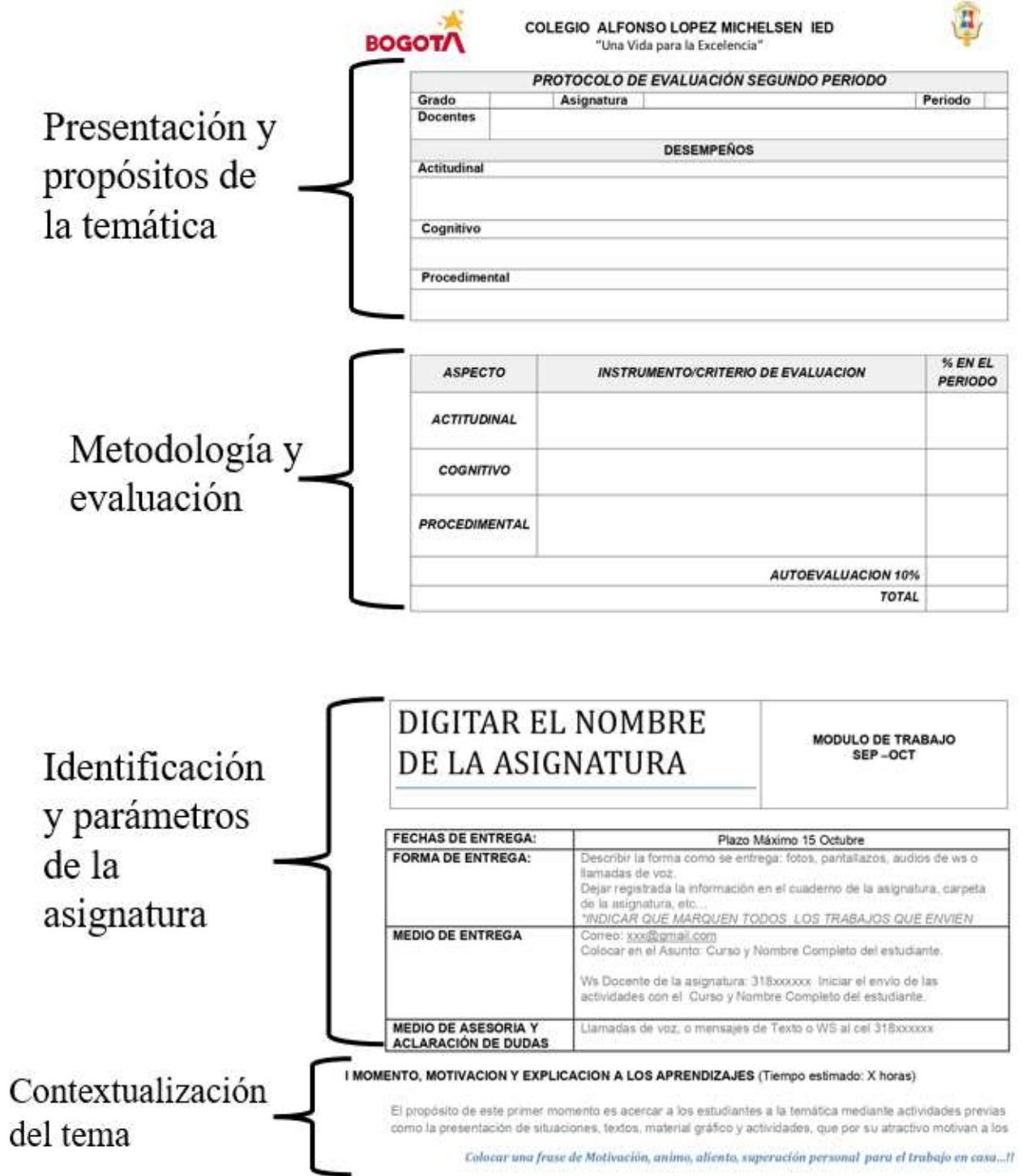
Es así como en el área de Ciencias Sociales, los docentes que la componen se unificaron por grado y desarrollaron una sola guía. En esta situación, yo como investigadora fui participe, pues al hacer parte de grado sexto, debí con mi otra compañera de grado desarrollar la guía de dicho grado. Para ello, debimos reunirnos de forma virtual para concertar los aprendizajes propios que se iban a visibilizar en las guías a producir, de esta forma y de acuerdo con la flexibilización realizada en la malla y la proyección del plan de estudios nos dividimos los contenidos, planeamos el tipo de actividades y asignamos quién haría qué, para hacer más ágil la

concreción de la guía. Luego nos volvíamos a reunir para evaluar lo que cada una había realizado y finalmente unificar la guía en una sola.

Se elaboraron en total cuatro guías en el año, dos por cada período (pues estos también se flexibilizaron debido a la pandemia). Las guías se utilizaron en los encuentros virtuales que se realizaban con algunos estudiantes, y para quienes no se conectaron, servían de insumo para orientar y evaluar su aprendizaje. Para que esto fuera posible, la guía se publicó en la página web del colegio, y también en las plataformas usadas por cada docente para acercarse a los estudiantes. Adicionalmente, se entregó una guía física a los estudiantes (todos los de sexto y séptimo, a quienes no tenían conectividad en el resto de bachillerato). La guía se entregaba a los acudientes en un día y horario específico en la portería del colegio.

Las guías que se iniciaron trabajando en el 2020 difieren de las que se trabajan en el 2021, puesto que al inicio no había un modelo de guía institucional, pero a partir del segundo bimestre del período 1 del año 2020 se emite un modelo de guía desde coordinación académica. Ese modelo de guía se compone de siete apartados, que se pueden visualizar en la figura 12.

Figura 12 Estructura de una guía de aprendizaje



jóvenes y con ello establece un primer acercamiento a los contenidos que se abordan. Igualmente, pretende indagar por los saberes previos que traen los estudiantes, a través de situaciones variadas.

Los contenidos se elaboran de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de cada grado, lo que implica una adecuada selección de los mismos y su profundidad, presentación y lenguaje adecuado. Se presentan los conceptos nuevos para el estudiante, explicación de procedimientos y ejemplos paso a paso entre otros.

Colocar toda la información que necesitan en la guía, recordar que no tienen posibilidades de acceder a los medios tecnológicos.

II MOMENTO, EJERCITACION Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO (Tiempo estimado: X horas)

Este momento tiene por objeto trabajar las habilidades propias que desarrolla el área. Por ello, las actividades que se realizan enfrentan al estudiante a una situación real o de contexto para que logren un aprendizaje significativo. Ejercicios, estudio de casos y otras estrategias que les permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos en el momento de conceptualización.

NOTA: Toda la información que requieran los estudiantes debe estar contenida en la unidad, pues este grupo de estudiantes no cuenta con acceso a internet, ni libros de consulta. Las herramientas de trabajo para desarrollar las diferentes actividades deben estar a la mano en el hogar.

**TIEMPO ESTIMADO: Indicar el tiempo estimado que el estudiante durara realizando la actividad. Esto permitirá dosificar mejor el trabajo. Aunque el material está planteado para dos meses. 8 semanas, solo se enviara trabajo para 6 semanas, de modo que se de un espacio para corregir y para evaluar al docente*

Actividades
propuestas

II MOMENTO, CIERRE Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES (Tiempo estimado: X horas)

Presenta al estudiante una síntesis de los temas desarrollados durante el modulo, para lo cual destaca su importancia y aplicabilidad.

Puede incluir actividades de autoevaluación, Co evaluación de la actividad por parte de adulto acompañante, Llenado de rubricas de Evaluación, Test de preguntas abiertas, Cuestionarios tipo ICFES, Matrices de METAGOGNITION (EJ: Que sabia, que aprendí, que se me dificultó) Sopas de letras Crucigramas entre otras.

Evaluación del
tema

REFERENCIAS

Por favor digitar las referencias de las cuales se tomó información para diseñar la guía, esto para evitar incurrir en plagio y respetar los derechos de autor, en caso que las actividades sean tomadas de otra persona.

Fuentes de
consulta

Colocar una frase de Motivación, ánimo, aliento, superación personal para el trabajo en casa...!!

De forma general la guía establece los desempeños, es decir, las capacidades actitudinales, procedimentales y cognitivas que el estudiante deberá desarrollar para los contenidos propuestos para dicha guía y se convierte en una forma de controlar lo que se enseña desde las directivas. Además, determina las actividades y la forma como éstas serán evaluadas, así como los tiempos y formas de entrega de las evidencias. Temáticamente, las guías de sociales para grado sexto contextualizan la guía en general, luego hacen lo mismo para cada contenido. Se propone un diagnóstico previo al desarrollo de la temática, luego se explica esta y se acompaña de un enlace interactivo que permite profundizar en el tema, al final de cada página se incluyen preguntas sobre lo leído para desarrollar el proceso de comprensión lectora. Los temas se explican a través de infografías que resumen de forma gráfica el contenido de cada tema y al final de este se adiciona un cuadro que resume lo más importante del tema. Luego se anexa un cuadro con las instrucciones para desarrollar y entregar la actividad correspondiente, la cual se explica seguidamente. El tema termina con un cuadro de autoevaluación de los aprendizajes y la propuesta pedagógica del docente para desarrollar la guía (ver anexo 11). Al final de la guía se describen las referencias utilizadas para desarrollar el contenido de la guía, que en su mayoría son páginas de internet sobre los temas y libros específicamente de la editorial Santillana. También, al pie de cada página se adiciona una frase motivadora con el fin de suscitar en el estudiante la necesidad de actuar y ser responsable de su aprendizaje.

Se analizan para esta investigación tres de las cuatro guías usadas en el 2020 (ya que la segunda guía no se relaciona con las temáticas propuestas en la malla curricular) y las dos guías que se han realizado hasta la primera mitad del 2021 en grado sexto desde el área de Ciencias Sociales. Es preciso aclarar que las guías aquí analizadas (excepto la guía 1 de 2020) fueron

realizadas por las dos maestras, cuyos cursos en grado sexto están divididos entre las dos. A continuación, se explican y relacionan los hallazgos encontrados en el análisis de las guías.

Respecto a los contenidos de las guías (ver anexos 11 al 16) se observa generalmente están orientados por conocimientos básicos desde la geográfica o la historia, lo que sigue evidenciando la dificultad en el consenso dentro de las disciplinas escolares de las ciencias sociales ratificado por Sánchez (2021). Se perciben además que solo en las guías 1 y 3 del 2020 y la 2 del 2021 presentan contenidos referentes a África en sus orientaciones y/o actividades. Esos contenidos que podrían articularse con las dimensiones de la CEA serían: teoría africana sobre el origen del universo (guía 1, 2020, p. 1) y geografía de África (guía 1, 2020, p. 5-6), hominización y humanización (guía 2, 2021, p. 1-3) y poblamiento de América (guía 2, 2021, p. 5-7), civilizaciones antiguas: Egipto (guía 3, 2020, p. 3 y guía 2, 2021, p. 11). Estas temáticas podrían ser abordadas desde las dimensiones, *geohistórica* para abordar historia del territorio, cultura, aportes; *espiritual* para hablar sobre religiosidad y evolución del hombre africano; *lingüística* para trabajar tradiciones africanas, escritura, tradición oral, *ambiental* para articular lo económico y la relación y apropiación del entorno. Un ejemplo de ello se muestra en la figura 13.

Figura 13 Fragmento de la infografía sobre la civilización egipcia

Desde la dimensión espiritual es viable trabajar rituales de preservación de los muertos y tradiciones religiosas.



Desde la CEA se relacionar y es posible trabajar la dimensión sociopolítica a través del análisis de la estructura de organización social y política de los egipcios, como forma de conocer esas primeras formas de gobierno y contrastarla con la actual, así como sus aportes culturales.

Adaptada de la Guía 3, de 2020, p. 3.

También se nota que los objetivos que se propone la CEA se hallan implícitos en la formulación de los desempeños de estas tres guías., como por ejemplo en la guía 3 (2020, p. 1) cuyo desempeño dice: "Identifica en las primeras civilizaciones hídricas y mesoamericanas, las características de su organización social, política, económica y cultural". A partir del cual es posible conocer los aportes culturales, históricos, políticos de los pueblos africanos (en este caso la civilización egipcia) a las sociedades actuales.

La evidencia de ciertos saberes afro en algunos contenidos de la malla curricular, planes de estudios, guías, etc., no garantiza que estos sean abordados por los docentes es su práctica diaria, y mucho menos que se establezcan como lo propone la CEA. ¿Pueden estas temáticas relacionarse con la CEA? Seguramente pueda ser posible, ya que las dimensiones que propone la CEA son tan amplias que proporcionan numerosas formas de llevarla a realidad, y enriquecer los nuevos conocimientos. En este caso el modelo educativo que se expresa desde las guías de

enseñanza-aprendizaje utilizadas están más cercanas al modelo asimilacionista propuesto por Castillo y Guido (2015), en el que se mantiene la visión tradicional de la historia, pues se siguen utilizando textos antiguos para este siglo como el libro Contextos 6 de la editorial Santillana que más que replantear las temáticas tienden a cambiar los títulos, pero la estructura y presentación de la información sigue siendo la misma que desde 1962 se planteó desde el MEN donde se instauró la enseñanza de “la prehistoria americana y la historia de Colombia [... para] el primer año de bachillerato” (Arias, 2015, p. 137), es decir, grado sexto hoy. Lo que significa que aún se sigue generando una visión del conocimiento de corte eurocentrista.

4.3 La cuestión de la Interculturalidad

Todo acto que pretenda incluir lo intercultural debe iniciar por pensarse y pensar en el otro, e indiscutiblemente debe concebir la generación de diálogos que incluyan a todos. La relevancia de esta categoría se hace visible principalmente en el análisis de los documentos, mientras que algunos testimonios de los entrevistados llevan a hacer pensar desde el análisis que es urgente la inclusión de la perspectiva intercultural dentro del currículo del colegio. Las entrevistas tomadas como estrategia idónea para fomentar nuevos saberes, y construir nuevas realidades.

4.3.1 La importancia de la Interculturalidad en la educación

La puesta en práctica de la CEA requiere esfuerzos de todos los actores y agentes que contribuyen en el desarrollo del acto educativo. Un aspecto que no puede dejar de mencionarse es la importancia que adquieren los estudios y las pedagogías interculturales en esa puesta en escena de saberes y conocimientos otros, pues desde otro escenario sería impensable su aplicación. Ha de recordarse primero que la interculturalidad se basa en el diálogo de saberes

que se puede establecer entre todas las culturas, etnias, historias, etc., sin diferenciación alguna, y que en palabras de Walsh (2005) lo que hace es:

...cuestiona[r] estas disciplinas y estructuras dominantes, pues busca su transformación y, a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también modos y condiciones de pensar diferentes; [...] la interculturalidad entonces³ no es algo dado o existente, sino un proyecto continuo por construir (p. 46).

El PEI del colegio ALM establece un enfoque histórico-cultural en donde la interrelación entre el contexto y los estudiantes es determinante para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y además hacer de ellos personas conscientes y transformadoras de la sociedad en la que se desenvuelven, y para que esto sea posible, es necesario el uso de nuevas perspectivas como las representadas en las pedagogías interculturales y desde la cual la CEA puede ser vista como proyecto que promueva un dialogo constante entre los saberes existentes y marginados y como una oportunidad a través de la cual reconstruir a partir de lo conocido y lo olvidado, lo marginado, lo ocultado nuevas historias y resignificar la construcción de identidad nacional que desde su origen ha privilegiado unos conocimientos sobre otros; la CEA como la interculturalidad se convierte entonces en una “especie de sumatorias de [...] saberes que se aprenden en la escuela” (Rojas y Castillo, 2005, p. 140).

Esas oportunidades para introducir la CEA desde una perspectiva intercultural se hacen visibles cuando los docentes refieren por ejemplo que. “...cuando hablo de educación en valores se inculca el respeto a la diversidad, hacia la cultura, digamos que la aceptación hacia el otro” (P4. Entrevista, 26de agosto de 2021). O también: “Entonces, culturalmente; entonces

³ La cursiva es mía.

necesitamos de entender, reconocer al otro para, para entrar como en armonía, no, no de pronto caer en ir a rechazar ideas o costumbres que uno no conoce por simplemente ignorancia” (P2. Entrevista, 19 de agosto de 2021). Este tipo de comentarios que generan más de una visión multicultural, en la que se reconoce que existen diversas culturas en la sociedad, pero no están relacionadas necesariamente.

En función de lo expresado, desde la escuela se hace imprescindible abrir nuevos espacios y dar luz a otras formas de ser y estar en esta. A formas otras de reconocerse y de reconocer al otro, a posibilidades de visibilizar historias y culturas ocultas; también a desmitificar el mismo saber y visibilizar todos aquellos que se han sub o desvalorado por el sistema y saber imperante como dice Arias (2015). Por consiguiente, podrían usarse las pedagogías desde la interculturalidad en donde esta debe servir a la sociedad “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional que se ejerce desde arriba”. (Walsh, 2010, p. 78)

Ahora bien, empezar a romper los esquemas epistémicos que rigen el mundo, es abrir oportunidades y caminos para reinventar nuevas historias, para darle cabida a nuevos conocimientos, para valorar lo nuestro, los orígenes, que son igualmente valiosos como los de aquellos que impusieron un sistema, una cultura, una sociedad que no es nuestra.

Es necesario reconocer que los conocimientos y saberes que se orientan desde el currículo se hacen desde una dinámica colonial y por ende occidental. Esto es visible en expresiones como:

...pienso que gran parte de los cambios en este país deben partir de ellos [refiriéndose a los estudiantes] y de su conocimiento acerca de la realidad de la historia reciente de

nuestro país, infortunadamente tú sabes que la historia es una historia muy eurocéntrica y que es válida también (P3. Entrevista, 23 de agosto de 2021).

A esto se refiere Walsh (2010) cuando manifiesta que los conocimientos que se enseñan hoy hacen parte del sistema, del mundo imperante y sirven a sus intereses particulares -idea que coincide también con Arias, 2015-. La autora reafirma que “la ‘historia’ del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen” (. 41) Y es eso lo que precisamente las pedagogías interculturales desean replantear desde el ámbito escolar, y que desde las ciencias sociales hacen posible contar otras historias para descolonizar el saber epistémico infundado y recontextualizar la historia propia.

Esta oportunidad también se hace visible cuando se habla de tener en cuenta o incluir a otras poblaciones en esa resignificación. Cabe citar lo que refiere una de las docentes: “todavía no se ha mencionado como tal el tema de la afrocolombianidad, pero si hacemos énfasis en otro tipo de población también, pues... que vale la pena resaltar que es la población indígena en el país” (P3. Entrevista 23 de agosto de 2021), pues demuestra que se continúa visibilizando solo ciertas poblaciones culturales del país. La pregunta sería, ¿Por qué visibilizar a unos y a otros no? ¿Cuál es el criterio para esa orientación? Pero también, ¿Qué se enseña de esas poblaciones que se visibilizan? Y tal como decían los mismos maestros, y se ha mencionado en varias ocasiones en este estudio, y que también lo afirman Arias (2015), Ibagón (2015) y Sánchez (2013b) es el hecho de que existen políticas estatales que a través de las orientaciones curriculares indican lo que se debe o no enseñar para cada área y/o asignatura en una institución educativa, y que en Colombia se hace por medio de los lineamientos curriculares, EBC y DBA emitidos desde el MEN.

En este sentido se comprende desde la historia de las disciplinas escolares que la escuela elige su propia pedagogía (Chervel, 1991), con lo que se le permite al docente escoger su método didáctico para acercar las Ciencias Sociales a sus estudiantes, los cuales estarán marcados por su propio proceso de aprendizaje de la disciplina escolar; claro está sin olvidar ni obviar el objeto de estas ciencias, y que tal como alude Gómez (2015): “el saber pedagógico es un saber sobre saber hacer, la enseñanza de las Ciencias Sociales se erige en un saber sobre el qué, el cómo y el porqué de las sociedades humanas” (p. 102). Saber que viene condicionado por los códigos disciplinares propios de la disciplina, y que de cierta forma condicionan la forma como los docentes en el aula enseñan al tiempo cómo los estudiantes aprenden.

En función de lo planteado, cabe resaltar que según testimonios de los docentes y la historia de las disciplinas escolares, son los mismos maestros quienes enriquecen lo que enseñan con su experiencia, con su práctica; dándole uso y sentido a la pedagogía y a la didáctica, campo último en expansión dentro de la historia de las Ciencias Sociales.

Lo que interesa del planteamiento anterior en esta investigación, es que ahí se está abriendo una puerta para pensar y reestructura el conocimiento desde una perspectiva pedagógica intercultural. ¿Por qué intercultural? Porque, aunque ya se está visibilizando a parte de una sociedad diversa, multicultural y pluriétnica, es necesario generar una comprensión en relación con esos otros conocidos, pero inferiorizados y desaparecidos del contexto histórico nacional. Y donde la CEA, repito, se vuelve en una oportunidad para visibilizar y reconocer a los otros en relación con nos-otros y transformar la escuela desde nuevas perspectivas, y esa es una tarea de la educación desde la interculturalidad, ya que su papel desde el ámbito escolar es “...propende[r] por un análisis crítico de la diversidad y trabaja[r] por una descentración cultural. [...] se tiene

en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes [...]. Además, se trabaja sobre aprendizajes transversales de conocimientos, prácticas y representaciones. (Castillo y Guido, 2015, p.25).

Y que en consonancia con lo que al PEI (2014) del colegio ALM se refiere, en el cual se propende en que las aulas se conviertan en espacios de investigación y debate, que le permitan al estudiante crear y concertar elementos y estrategias para entender y comprender el entorno que les rodea y la sociedad en la que viven. Del mismo modo desde los lineamientos de la CEA (2001) se propone a través de los contenidos y conocimientos que esta sugiere generar “nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural” (p. 4). Por ello, necesitamos escuelas interculturales, que se abran al debate y den entrada a nuevas experiencias sin miedo de rescatar lo olvidado, ocultado e inferiorizado; más si con ánimos de re-construir, innovar, re-conocer y valorar lo que hace de la nación colombiana una sociedad diversa, multicultural y pluriétnica.

4.4. Reflexiones en relación con los antecedentes

Desde los estudios tenidos en cuenta para esta investigación es pertinente retomar y recordar de forma general algunas ideas que resultaron en dichas investigaciones y que sirvieron de base para el desarrollo de este trabajo investigativo.

Primeramente, los estudios afrocolombianos analizados inciden en la amplia legislación que acerca de la CEA existe pero también que siguen presentándose obstáculos que dificultan su ejecución en el ámbito de la escuela; como la “falta [de] apoyo en capacitación, formación de docentes para trabajo integral de las instituciones educativas” (Murillo y Cuervo, 2011, p. 91); .en algunos casos también la deficiente o inexistente presencia de la CEA en las instituciones educativas ya sea por políticas administrativas o por intereses particulares; también se coincide en el desconocimiento, desinterés o poca y hasta nula formación de los maestros en estos tópicos.

Sin embargo, algunos docentes han empezado a ejecutar la CEA generando experiencias significativas, aunque continúan permaneciendo en su mayoría distanciadas y/o marginadas de los currículos institucionales.

En esta medida también se consideró en estos estudios la necesidad y urgencia de permear los currículos escolares con la propuesta de la CEA desde perspectivas que posibiliten descentralizar la predominancia del saber hegemónico y eurocéntrico para desarraigar concepciones e imaginarios excluyentes y discriminatorios hacia las poblaciones minoritarias -especialmente las negras y afrocolombianas- desde el uso de pedagogías interculturales y decoloniales en la escuela, ya que es desde ahí donde se legitima el saber y se configuran y reproducen imaginarios sociales, así como la urgencia de capacitar a los maestros en esta cátedra como lo proponen Jiménez y Leo (2016).

Por otro lado, los estudios en ciencias sociales dejan al descubierto la invisibilización que en sus currículos se ha hecho de los saberes, luchas y aportes acerca de las poblaciones negras y su poca adaptación al contexto y coyuntura que viven los estudiantes, mientras se sigue acercándolos a la “realidad social” desde una visión tradicional y un discurso hegemónico, tal como lo manifiesta Rodríguez (2020) al decir que en Colombia siguen vigentes las mismas “perspectivas epistémicas adoptadas por Europa o Estados Unidos, [...] que imposibilitan una identidad curricular, especialmente el área de Ciencias Sociales, pues no tienen en cuenta nuestras historias, memorias y conflictos” (p. 18); situación que se hace presente incluso desde la formación de los docentes y que afecta directamente la forma de orientar estos conocimientos en el aula. Así mismo, se considera posible y urgente la integración o transversalización de los proyectos que corresponden al área de ciencias sociales incluida la CEA, como una estrategia para visibilizar no solo la presencia de lo negro, sino como una herramienta para eliminar

imaginarios (y prácticas) racistas, discriminatorias y estigmatizantes; pues la integración si es posible sin afectar los contenidos propios del área en los diferentes grados.

Con respecto a los estudios interculturales cabe resaltar que las investigaciones expuestas aquí determinan que en las escuelas generalmente predomina y se reproduce la folclorización y/o exotización de lo negro, contribuyendo al desarrollo de prácticas estigmatizantes y discriminatorias que inevitablemente generan representaciones inequívocas acerca de la sociedad, específicamente de la cultura y población afrocolombiana, lo que se evidenciaba cuando

...se tejían unas representaciones acerca de las comunidades indígenas y afro, donde solo primaba la Exotización de las formas de vida y no la dignificación de sus saberes, prácticas y conocimientos, las y los estudiantes evidenciaban solo reconocer lo que era llamativo o folclórico de dichas comunidades (Escobar y Atehortúa, 2016, p. 81).

Así, la interculturalidad se concibe desde estos estudios como una oportunidad para establecer un diálogo entre las diversidades culturales que componen la nación, y se convierta en una herramienta para mitigar y/o eliminar la folclorización y estigmatización de la cultura negra en Colombia principalmente desde las instituciones educativas. En estos estudios la interculturalidad es la forma más idónea de poner en relación e interacción los saberes que componen el acervo histórico y cultural de la nación y reestructurar imaginarios sociales sobre los afrocolombianos y la identidad colombiana.

Dentro de este marco hasta aquí expuesto y de los resultados también explicitados a lo largo de este capítulo se puede afirmar que esta investigación tiende a ratificar lo que en los estudios base (antecedentes) se ha evidenciado. Por ejemplo, la existencia de limitantes que dificultan la ejecución de la CEA en las instituciones, y el reconocimiento en la necesidad de capacitar a los

maestros en tópicos acerca de ésta tal como lo indican los lineamientos (2001) y como lo manifiesta los mismos docentes del colegio ALM.

De igual forma se evidencia que el currículo de ciencias sociales en la institución ALM no presenta una relación con la CEA, aunque se hace presente tal como lo indican los estudios y los mismos maestros del colegio ALM, ésta se visibiliza al margen del currículo y termina por exotizar y folclorizar la cultura negra afrocolombiana.

En cuanto a lo intercultural es innegable que se necesita de su incursión en los currículos y procesos escolares y que indudablemente debe hacerse desde las políticas educativas y pedagógicas decoloniales para hacer posible una transformación de los contextos sociales desde la ejecución de proyectos como la CEA; así como lo manifiestan Jiménez y Leo (2016):

La pedagogía decolonial se convierte en una herramienta que desde la escuela coadyuva a la construcción de un currículo, que inserte la CEA, desde el dialogo de los saberes del otro, reinventando nuevas formas de desaprender y reaprender, el conocimiento producido, en diferentes contextos. (p. 8)

La relación entonces entre los antecedentes investigados en este trabajo y los hallazgos de este se dan directamente en tanto que la tendencia se sigue manteniendo en el desarrollo de experiencias -en muchos casos significativas- más no en cambios estructurales en las políticas educativas y en los currículos institucionales; además los obstáculos y limitantes continúan siendo los mismo de hace diez años. Y a pesar de que las normativas en cuanto a la CEA hoy han avanzado, continúan sin impactar significativamente el ámbito de las políticas educativas e institucionales colombianas, y que, de acuerdo con Rojas, A. y Hoyos, Y. (2008) su desarrollo y aplicación aún es escaso, sin embargo, los incipientes pasos dados por algunos maestros hoy sugieren los posibles caminos que pueden seguirse para su implementación.

Conclusiones

Este apartado se propone exponer las conclusiones resultantes de esta investigación, el cual se desarrolló con base en el análisis de los lineamientos de la CEA y su relación con los planes de estudio de Ciencias Sociales que manejan los docentes del colegio ALM, principalmente en grado sexto, teniendo como punto de partida la revisión de las políticas de la institución en cuanto a su diseño curricular desde donde se analizaron el PEI del colegio ALM y los documentos básicos del área de Ciencias Sociales, así como las entrevistas que los docentes del área brindaron, y que en su conjunto finalmente permitieron llegar a varias deducciones a partir de contrastaciones entre estos, los antecedentes investigativos y la teoría construida en este estudio.

En esta tesis se analizaron las relaciones que entre la cátedra de estudios afrocolombianos y el plan de estudios de secundaria se dan en el área de ciencias sociales de la jornada tarde en la IED Alfonso López Michelsen. Se evidenció que hace falta que el currículo de ciencias sociales del colegio contemple dentro de los aprendizajes que se orientan desde sus diversas disciplinas saberes afrodescendientes como sus cosmovisiones, el papel de las mujeres en la resistencia africana frente a la esclavitud, el rol de los hombres afro durante la independencia de Colombia, la relación del hombre afro con su entorno, el sentido de las plantas para su salud, sus tradiciones no solo musicales y dancísticas, sino también la oralitura propia de esta cultura, sus mitos, historias, todo su aporte a la política, entre otras. Ninguno de esos tópicos está representado en el currículo de ciencias sociales del colegio ALM, y tampoco en el PEI ni en los DBA. Descolonizar el saber es también urgente, y tarea de la escuela.

Aun así, todas estas falencias que se manejan en el currículo de las ciencias sociales en el colegio ALM y en su PEI, fueron una motivación para el desarrollo de esta investigación, pues aunque hay esfuerzos para ejecutar la CEA desde el área, los cuales son aislados y sin generar aprendizajes significativos, es necesario concretarlos en un currículo más crítico que concuerde con el enfoque del PEI que maneja el colegio y que expande las posibilidades de aplicación; un currículo que se adhiera al contexto de los estudiantes, que tenga en cuenta la necesidad de cuestionar y reconstruir la realidad de los educandos desde las temáticas que se manejan dentro de las asignaturas del área, un currículo que encuentre dentro de las perspectivas de las pedagogías interculturales la forma de darle sentido, el porqué y el para qué de las ciencias sociales escolares; así mismo que permitan desde el trabajo docente en el aula, orientar procesos en que los estudiantes trabajen desarrollando habilidades del pensamiento que les hagan personas más conscientes de su realidad, que los lleven a reflexionar sobre esta, y a plantear alternativas hacia una realidad social visible, y así fortalezcan sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde diversas dimensiones y saberes. Tarea que le pertenece al maestro en cómo hacer para acercar estos saberes a sus estudiantes.

Se observó también que los contenidos que se enseñan en las Ciencias Sociales siguen estando pensados desde una visión eurocentrista y homogenizante, es decir, “una versión de la historia que privilegia la comprensión del mundo desde la élites europeas blancas, masculinas y burguesas” (Riveros & Grueso, 2014, p. 6), lo que evidencia la occidentalización de los contenidos que siguen siendo contados por quienes tienen el poder reflejando así la herencia colonial que aún se halla presente en la educación hoy. De esto se infiere que la obligatoriedad de la CEA no es razón suficiente para que sea incluida en los currículos; que se requiere de la voluntad de los implicados y de una estructura curricular que impregne la vida escolar de tal

forma que se deje de privilegiar las historias “otras” y se le dé cabida a las historias propias - negras e indígenas, principalmente- desde la mirada de ellos -pueblos marginados, esclavizados, excluidos-.

Se evidencia además que es indispensable y urgente que los docentes de sociales del colegio ALM se capaciten en la CEA y en metodologías transversales para que puedan ser portadores de nuevos modos de educar a partir de nuevos saberes, no solo a sus estudiantes, sino a sus colegas en las otras áreas. Los docentes solicitan ser actualizados en temas sobre estudios afrocolombianos (como lo establece la misma CEA) ya que son ellos quienes pueden orientar los procesos ante los estudiantes y son ellos, los docentes, quienes pueden gestar formas novedosas para integrar y desarrollar en los currículos de la institución tópicos propios de la educación intercultural. Así pues, cabe resaltar que la capacitación docente no resuelve el dilema de la enseñanza de la CEA, ya que obtenerla no garantiza su práctica al interior del aula. Asimismo es importante trabajar en la innovación y en el cómo de las Ciencias Sociales, para buscar otras formas de acercar este tipo de cátedras a los estudiantes y a los mismos docentes. Prueba de ello es que sigue evidenciando que los docentes continúan perpetuando la forma tradicional de orientar las ciencias sociales debido a su formación académica de corte occidental, por lo que renovar los conocimientos que se aprendieron desde una historia descontextualizada es definitivamente urgente. Tan urgente, para que en las próximas actualizaciones curriculares institucionales la CEA haga parte de los contenidos previstos para orientar los procesos de enseñanza -aprendizaje- desde las ciencias sociales como un comienzo de esta travesía-, abriendo las puertas a nuevos debates, generando nuevos cuestionamientos y buscando respuestas, por medio de la transversalización de las diversas dimensiones de la CEA en los contenidos propios

del área, pero sin olvidar que es necesario hacer que ese nuevo conocimiento trascienda y adquiera un sentido significativo en el contexto nacional.

Cabe resaltar también que este trabajo reflejó que la formulación de políticas estatales en términos educativos no está teniendo en cuenta el contexto cultural puesto que los procesos de enseñanza- aprendizaje siguen estando orientados hacia una población homogénea y estandarizada por las mismas políticas educativas, y que en el caso de las Ciencias Sociales en el colegio ALM se hace necesaria la articulación del enfoque histórico cultural que establece la institución desde la aplicación de estrategias metodológicas decoloniales que realmente permitan acercar a los estudiantes a su contexto para cuestionarlo, replantearlo, e integrar en las nuevas construcciones saberes como los que establece la CEA expandiendo las posibilidades de investigación, comprensión y argumentación de otras construcciones de la realidad.

Se analizaron en esta investigación los lineamientos de la CEA y cómo se han desarrollado estos en la IED Alfonso López Michelsen, mostrando ésta que los lineamientos de la CEA establecen directrices que conjugan objetivos enfocados en la visibilización, rescate y exaltación de la cultura e historia afrocolombiana, además de la formación docente en estos temas e investigación en el campo de los estudios afrocolombianos; también formula ocho dimensiones por medio de las cuales se pueden hacer visibles los sabres afro en el currículo y establece la transversalización como forma idónea para llevarla a la práctica; toca la importancia de la formación de los docentes en temas étnicos, así como la necesidad de crear material o recursos educativos para ejecutarla. Sin embargo, desde esta perspectiva se encuentra que la CEA solo se visualiza en el colegio ALM como una actividad que se celebra anualmente en el día nacional de la afrocolombianidad, convirtiéndose en una actividad aislada, sin trascendencia y sin un proceso significativo que aporte en el pensamiento crítico de los estudiantes.

También se identificó en este trabajo si se presentan en los currículos del área de Ciencias Sociales en la IED Alfonso López Michelsen los conocimientos propuestos en la CEA, revelando éste que con referencia al currículo del área de ciencias sociales (que en el colegio ALM está compuesta por las asignaturas Sociales, Filosofía, Ciencias Económicas y Políticas, Ética y Religión) no existe una integración real de la Cátedra con él. De acuerdo con los resultados, la malla curricular del área de Ciencias Sociales no propone o incluye contenidos de enseñanza y aprendizajes relacionados directamente con la CEA; lo mismo sucede con el plan de estudios (que también está incompleto) y las guías; todos estos documentos están en concordancia con lo que establecen los DBA pero que tampoco desarrollan conocimientos sobre la CEA. Algunos contenidos que se asemejan con las dimensiones que establece la Cátedra son ocasionales y casuales, mas no pensados desde la CEA. Esto se debe quizás a que en el PEI de la institución se observa que se presentan muchas inconsistencias, pues hay demasiados apartes sin concluir lo cual evidencia una falta de coherencia con lo que se realiza en la institución, lo que repercute en el manejo que desde el área y las asignaturas se le da al currículo institucional, por ejemplo, el hecho que los docentes confundan el lema (“Comunicación, arte y expresión. Una vida para la excelencia”) por medio del cual se establece y orienta el énfasis del colegio con el enfoque institucional (Histórico cultural), que por su parte orienta las acciones pedagógicas del currículo. La construcción del PEI no es una tarea solo de maestros, o estudiantes, o directivos, o Estado; es un trabajo que solo puede realizarse de forma colaborativa entre todos los estamentos de la institución y que debe estar acompañado por el mismo Estado.

Desde esta visión, el contexto cultural no puede convertirse simplemente en un lugar en el que conviven los estudiantes y la comunidad escolar, y pasan sin mayor salvedad dentro las trayectorias escolares de los mismos, que debe seguir siendo objeto de estudio para la historia de

las disciplinas escolares; puesto que, el contexto cultural e histórico es imprescindible para cualquier propuesta pedagógica ya que la escuela y el lugar donde se ubica es un crisol social, una amalgama perfecta de diversidad, que debería ser aprovechada como escenario de preparación y formación para enfrentar el mundo que se habita y del no se es ajeno, pues la identidad en realidad es una mezcla de todos esos saberes culturales que hacen única a una sociedad y, que por ende deben ser enseñados desde la escuela -espacio de diversidad intercultural- para generar pensamientos críticos que transformen realidades. Entonces: ¿No hacen parte de la nación los saberes afrodescendientes? ¿Dónde están esos saberes evidenciados? ¿Acaso no tienen relevancia en el proceso histórico-cultural de la nación colombiana? Es una cuestión que debe ser replanteada, puesto que como lo manifiesta Sánchez (2013a), “la presencia de unos contenidos de enseñanza en los planes de estudio de la educación básica y media obedece, ante todo, a una decisión política” (p. 70); y que en Colombia han tendido a borrar e invisibilizar historias de los mal llamados grupos oprimidos al ser excluidos históricamente como participantes importantes del escenario histórico nacional.

En este sentido, se evidencia que

Se hace necesario realizar algunas precisiones en torno a los antecedentes investigativos relacionados con este estudio al ser importante la tendencia que este tipo de problemáticas y estudios presentan actualmente. Ya que desde la historia de las disciplinas escolares es posible ratificar que la tendencia está dirigida hacia los estudios que analizan lo teórico-práctico de las ciencias sociales escolares, y que se continúa obviando la reflexión crítica ante los hechos históricos que cimentan la identidad nacional. Sin embargo, hay que rescatar que estos trabajos también se basan en los estudios del currículo y como se desarrollan las Ciencias Sociales en ellos; currículos que como lo expresa Gimeno (quienes concuerdan en esa idea) al afirmar que

son los maestros quienes moldean (le dan forma, ponen en práctica) las propuestas de los currículos oficiales en el aula; pues están mediados por su misma profesionalización e incluso sus intereses o línea de formación -lo que apoya esta investigación, pues aunque la temática no sea tan abordada por este tipo de trabajos, la CEA sigue erigiéndose normativamente como obligatoria, aunque en la práctica no se tome con la misma seriedad tal como lo refiere Rojas, A. (2008a): “la norma es condición de posibilidad, pero no garantiza el cumplimiento de la política” (p. 42).

Desde esta posición, los estudios sobre la CEA al igual que esta investigación continúan ratificando y dando la razón a que no es suficiente la norma si no se da un verdadero cambio en las políticas y pedagogías que sobre educación se atienden, incluidas la investigaciones y estudios sobre el currículo en las ciencias sociales escolares, pues tal como lo demuestra este trabajo se continúan perpetuando métodos de enseñanza hegemónicos y tradicionales -también lo demuestran la historia de las disciplinas escolares (Chervel, 1991; Sánchez 2013^a, 2013b, 2021; Rodríguez & Acosta, 2007), y su aplicación sigue permaneciendo marginada de la estructura curricular institucional pues los obstáculos que se tenían hace diez años, hoy se mantienen: desconocimiento en términos de CEA e interculturalidad, falta de apoyo y capacitación docente, desinterés administrativo en la ejecución de estos proyectos, superficialidad de las políticas educativas, mantenimiento de un sistema de enseñanza tradicional, poca vinculación del contexto de los actores (estudiantes), repercutiendo de forma inadecuada en la generación de representaciones y prácticas sociales estigmatizantes y discriminatorias en especial hacia la población negra afrocolombiana.

Sin embargo, y a pesar de un panorama no tan alentador se puede ser positivo si se piensan los cambios y transformaciones desde la escuela, a partir de la incursión de pedagogías

interculturales decoloniales que pongan en interacción los diversos saberes culturales desde los contextos propios del territorio colombiano, en donde maestros y estudiantes son los agentes de dichos cambios. Pero, además, si se amplían los horizontes en la investigación incluyendo este tipo de tópicos en la historia de las disciplinas escolares y de las ciencias sociales escolares propiamente, desde el ámbito de la didáctica -campo emergente en la historia de las disciplinas escolares- como herramienta para ahondar en conocimiento que se ha producido, así como el que se ha acumulado y circula hoy día en las comunidades académicas y en las escuelas.

Finalmente, ¿Se integra la CEA al currículo de ciencias sociales del colegio ALM? Evidentemente no existe una integración. Aunque el área de sociales en el colegio ALM desarrolla una actividad anual para celebrar el día de la afrocolombianidad⁴, se mantiene y desarrolla al margen del currículo del área, y mucho menos se contempla en el PEI institucional. Los contenidos de las diferentes disciplinas que componen el área continúan reforzando una visión tradicional y occidental de la historia, perpetuando imaginarios de estigmatización, invisibilización y discriminación de lo negro en la historia nacional, y difundiendo la folclorización a través de actividades sin sentido y relevancia. Por tanto, para que haya relación directa es indispensable completar el PEI e incorporar la CEA desde una visión intercultural y crítica que parta del contexto de los estudiantes, e interpele y comprenda la realidad desde el

⁴ El colegio Alfonso López Michelsen IED, desde hace 4 años realiza anualmente y en el mes de mayo o junio una actividad conmemorativa al día de la Afrocolombianidad. Para esta actividad, los estudiantes se preparan durante inicio del período sobre temas puntuales de la africanidad y la afrocolombianidad y se exponen sus productos a la comunidad educativa en lo que los docentes del área han denominado “Festival de la Afrocolombianidad”. El proyecto está a cargo de una docente del área, quien programa, prepara y desarrolla la actividad con los estudiantes. Después de eso, no hay mayor trascendencia en estos tópicos dentro de las clases.

aporte significativo que todas y cada una de las culturas que se interrelacionan en el escenario nacional le dan al contexto en el que se desenvuelven estos; además de permitirles que a través del desarrollo e implementación de nuevas propuestas pedagógicas, se formen críticamente desde una cultura de la diversidad.

Por consiguiente, el desarrollo de la CEA desde una propuesta transversal e intercultural y decolonial proporciona herramientas idóneas para visibilizar saberes olvidados y acercar las diversas culturas que componen la sociedad colombiana desde una perspectiva crítica. Es una forma de llegar a toda la sociedad colombiana para reconocer las diversas culturas y etnias que configuran la nación, -específicamente la afrocolombiana que siempre ha sido inferiorizado- y reconfigurar la historia nacional, la historia de a todos, una historia que debe ser contextualizada, Y que desde el área de Ciencias Sociales en el colegio ALM se relega a una actividad planteada en la malla curricular -más no en los planes de estudio- y que termina sin generar cuestionamientos significativos en los estudiantes y la comunidad educativa en general, además reforzando las ideas de folclorización, estigmatización, estereotipación y discriminación que sobre la población afrodescendiente y particularmente la afrocolombiana se tienen.

Referencias

Andrade, M. (2011). *El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios afrocolombianos*. [Tesis de pregrado].

Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/219>

Arias, G. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>

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

Revista de Educación Inclusiva, 6(2), 144-159.

<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>

Besalú, X. (2002). Educación Intercultural. *Diversidad cultural y educación*, 43-72.

<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26454>

Borda, P., Da benigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Herramientas para la investigación Social*

Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social. Universidad de Buenos

Aires.

Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y ciudad*, (22), 45 - 56.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>

Caicedo, J.A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela.

Revista Pedagogía y Saberes, (34), 9-21.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/765>

Ferrão, V. M. (2010). EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Revista de Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2),

333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

Castillo, E. (2008). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural. En A.

Rojas (coordinador), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros* (pp.48-54).

Editorial Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Castillo, E y Guido, S (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de*

Educación, (69), 17-43. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244>

Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de*

Educación, (71), 343 - 360. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a14.pdf>

Cisterna, C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en

investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Universidad del Bío Bío. Chillán.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (2020). Instituto de Estudios del Ministerio Público.

Bogotá, Colombia.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación.

Revista de Educación. (295). 59-111.

https://www.academia.edu/32601913/Chervel_A._Historia_de_las_disciplinas_escolares

Decreto 1860 de 1994. Bogotá, D.C. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales. (2016). Ministerio de Educación Nacional.

Bogotá, D.C.

Díaz, A. y Watson, I. (2018). *Propuesta de adaptación curricular de Ciencias Sociales para el*

Municipio de Providencia y Santa Catalina Islas. [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa

CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2818>

Dietz, G., Mateos, L. S., Jiménez, Y., y Mendoza, Z. (2013). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*, (16), 57-67.

<https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Sociedad-Discurso.pdf>

Escobar, L. y Atehortúa, E. (2016). *Tejiendo mundos: una apuesta por de-construir las representaciones sociales sobre la diferencia cultural.* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2206>

Espitia, I, y Ortiz, D. (2018). *Plan de Mejoramiento Institucional Basado en la Generación de Ejes Articuladores para La Construcción Social en la Escuela desde las Cátedras de Democracia, Cultura Ciudadana Afrocolombianidad y Paz*. [Tesis de Especialización]. Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33527?locale-attribute=en>

Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío!* Series Guías N° 7. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

Fernández, O. y Ochoa, J. (2014). “Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970- 2010)”. *Revista Virajes*, 16(2), 275-296. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/933>

Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres del currículo*. Ediciones Morata, S.L.

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.redalyc.org/pdf/1814/181418901010.pdf&ved=2ahUKEwi8nZz46NXzAhVOJt8KHZOgCKEQFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw3PtmieMZA089DmGFUXKGBP>

Gómez, E. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. (6). 101-113.

chrome-

<xtension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frevistas.unisabana.edu.co%2Fdoi%2Fpdf%2F10.18175%2Fvys6.2.2015.06&clen=183096&chunk=true>

González, V. & Valencia, C. (2013). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: Planteamientos teóricos y estado de la cuestión de la investigación. En Pages i B. & Santiesteban, F. (2013) (compiladores), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. (pp. 597-612). Editorial Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

https://www.academia.edu/8735641/Las_Ciencias_Sociales_escolares_en_Colombia_1984_2010

González, M. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246.

<https://idus.us.es/handle/11441/12862>

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” En Debman, C y J.A. Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). El colegio de Sonora. Hermosillo: Sonora

Henao, A. (2007). “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluridiversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad”. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (40), 83-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6656/6099>

Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.).
Mc Graw Hill.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Cinde.

Ibagón M. N, (2015). “La Catedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes...” *Revista Plumilla Educativa*, 11-22.

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/830/945>

Jiménez, R. y Leo, F. (2016). “*De lo propuesto a la realidad: una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos desde tres colegios distritales de Bogotá*” . [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1061>

López, B. y Asprilla, J. (2012). *Propuesta de adecuación curricular etnoeducativa afrocolombiana para el PEI de la institución educativa pascual Santander del corregimiento de Jurubirá (Nuquí - Choco)*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Tecnológica de Pereira.

<http://hdl.handle.net/11059/2683>

López, G. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa.

Educere, 17(56), 139-144.

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

D.C.[https://www.researchgate.net/publication/292079032_El_estudio_de_casos_una_vertiente_p
ara_la_investigacion_educativa](https://www.researchgate.net/publication/292079032_El_estudio_de_casos_una_vertiente_para_la_investigacion_educativa)

Lineamientos curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (2001). Ministerio de Educación Nacional. Arte Láser Publicidad.

Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales. (2002). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

Manual de convivencia Colegio Alfonso López Michelsen. (2017). Bogotá, D.C.

Marín, C. y Cristiano, C. (2019). *Asumiendo la diferencia cultural en la escuela. Una experiencia en el colegio Orlando Higuera Rojas sede B, grado tercero*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22919>

Moreno R. M. (2018). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, un espacio para la construcción del debate político ilustrado. *Repositorio Institucional Universidad Pontificia Bolivariana*.

Murillo, V. y Cuervo, V. (2011). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Límites y perspectivas* [Tesis de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2130>

Obando, G. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA*. Ministerio de Educación Nacional. Universidad de Antioquia.

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacioncienciasnaturales.pdf>

Okuda, B. y Gómez, R. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Proyecto Educativo Institucional Colegio Alfonso López Michelsen. (2014). *Comunicación arte y expresión un camino hacia la excelencia*. Bogotá, D.C.

Posner, G.J. (2005). *Análisis del currículo*. Mc Graw Hill Editorial.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://riiedipndifusion.files.wordpress.com/2018/03/capc3adtulos-de-analisis-de-curriculo-de-posner.pdf&ved=2ahUKEwj68r_-7tXzAhX3RjABHeG8DswQFnoECAcQAQ&usg=AOvVaw2HKZITto_vvjrYsS5XyJR-

Riveros, R., González, A. y Grueso, B. (2014). *La otra historia: enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales*. Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de Educación del Distrito Bogotá Humana. Bogotá.

Rodríguez, A. & Acosta, J. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales. *Segunda época*. 25, 37-52. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6071>

- Rodríguez, D. (2020). *Aportes al debate de currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22827>
- Rojas, A. y Castillo, G. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia Cauca*. Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2008a). Dificultades en el desarrollo de la Cátedra. En A. Rojas (coordinador), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros*. (pp. 42-47). Editorial Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.
- Rojas, A. y Hoyos, Y. (2008b). La cátedra hoy: avances en su implementación. En A. Rojas (coordinador), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros*. (pp. 34-41). Editorial Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.
- Rojas, A. (2008c). Origen y sentido de la Cátedra de Estudios afrocolombianos. En A. Rojas (coordinador), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros*. (pp. 27-33). Editorial Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.
- Romero, M. J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación de las Ciencias Sociales*, (3), 103-118. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16001>

- Ruiz, A. (2004). Testimonio, texto y metatexto: el análisis de contenido en la investigación. En educación. (CLACSO), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. (pp. 44-59) UPN. Universidad Pedagógica Nacional. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Sánchez, N. (2013a). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Revista Uni-pliri/versidad*, (13), (pp. 69-80).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16975/14699>
- Sánchez, N. (2013b). Las ciencias sociales escolares 1984-2010. En Pages i B. & Santiesteban, F. (2013) (compiladores), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. (pp. 605-611). Editorial Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
https://www.academia.edu/8735641/Las_Ciencias_Sociales_escolares_en_Colombia_1984_2010
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Revista Praxis*, 21(28), 86-105.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.86-105>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumière.

Vasilachis de G, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>

Velasco, G. C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-Pluriversidad*, 14(1), 78-89.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/19819>

Vergara, I. (2011). *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la Afrocolombianidad en el municipio de Pereira*. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira,

Colombia. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1867>

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia De La Educación*. (25), 243-269.

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 39-50.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh.

Construyendo interculturalidad. (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Glosario

Afrocolombianización de la escuela: Fenómeno mediante el cual la CEA ha posibilitado introducir al mundo las culturas negras del país en diferentes experiencias escolares. (Caicedo, 2011, p. 14)

Afrocolombiano: Son los grupos humanos que hacen presencia en todo el territorio nacional (urbano-rural), de raíces y descendencia histórica, étnica y cultural africana nacidos en Colombia (Asuntos étnicos: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>)

Afrodescendiente: Esta población es la descendiente de los antiguos esclavizados (Cogollo, J. y Rosario, M., 2015, p. 15)

Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Es un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras y se desarrollaran como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias establecidas. (MEN, 1998, p.1)

Comunidad negra: Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, además revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos. (Art. 2- Ley 70 de 1993)

Currículo adicional: Son las experiencias planeadas fuera del currículo formal. (Posner, 2005, p.15)

Currículo evaluado: El constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible. (Gimeno, 2010, p. 33)

Currículo nulo: Las materias que no se enseñan. (Posner, 2005, p. 15)

Currículo oculto: Sus normas y valores institucionales no son abiertamente reconocidas por los profesores o funcionarios escolares. (Posner, 2005, p. 15)

Currículo oficial: Es el currículo descrito en los documentos formales. (Posner, 2005, 15)

Currículo operativo: El currículo que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales. (Posner, 2005, p. 15)

Currículo real: Proporción de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza de este). (Gimeno, 2010, p. 33)

Currículo: Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la

Diáspora africana: Historia cimentada en el ejercicio del poder eurocéntrico sobre los africanos y sus descendientes. (Caicedo, 2011, p. 9)

Disciplina escolar: Contenidos de la enseñanza. (Chervel, 1991, p. 60)

Interculturalidad: Se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. (Walsh, 2005, p. 45) / Forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades. (Rojas y Castillo, 2005, p. 140)

Interculturalidad crítica: Reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonia de poder racializado y jerarquizado. / Estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (Walsh, 2010, p. 78-79)

Interculturalidad funcional: Reconocimiento de la diversidad y la diferencia culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida. (Walsh, 2010, p. 77)

Interculturalidad relacional: La que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de desigualdad. (Walsh, 2010, p. 77)

Modelo de escolarización asimilacionista: Promueve procesos de identidad nacional, civilización y normalización de los estudiantes por medio de una educación homogénea y masiva que se traduce en una escuela que ofrece cursos inclusión, adaptación, lengua y cultura predominante. (Castillo y Guido, 2015, p. 27)

Modelo de escolarización integracionista: Se promueve la integración de aportes culturales a una cultura en común, se favorece la participación equitativa y se promueve la cohabitación entre diferentes grupos culturales. (Castillo y Guido, 2015, p. 27)

Modelo de escolarización interculturalista: Promueve la visión de mundo tanto individual como colectiva, está abierto a otras culturas, facilita la reconfiguración y descentración cultural, diferencia sin discriminar y combate el etnocentrismo para la construcción de nuevos sistemas de pensamiento. (Castillo y Guido, 2015, p. 25)

Modelo de escolarización multiculturalista: Promueve la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos. (Castillo y Guido, 2015, p. 23)
(Asuntos étnicos: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>)

Multiculturalidad: Se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. (Walsh, 2005, p. 45)

Negro: Son los grupos humanos que hacen presencia en todo el territorio nacional (urbano-rural), de raíces y descendencia histórica, étnica y cultural africana nacidos en Colombia, con su diversidad racial, lingüística y folclórica. (Grueso, et al, 2007, p. 4)

Palenquero: descendientes de los esclavizados que mediante actos de resistencia y de libertad, se refugiaron en los territorios de la Costa Norte de Colombia desde el Siglo XV denominados palenques. (Asuntos étnicos: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>)

Plan de estudios: El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. (MEN, 1994, p. 46)

Pluriculturalidad: Reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’. (Walsh, 2005, p. 45)

Proyecto Educativo Institucional: Expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (MEN, 1994, p. 7)

Proyecto Pedagógico: Es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. (MEN, 1994, p. 19)

Raizal: Es la población nativa de las Islas de San Andrés, Providencia Y Santa Catalina descendientes de la unión entre europeos (principalmente ingleses, españoles y holandeses) y esclavos africanos. Asuntos étnicos: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN IED



Bloque I

Datos personales del entrevistado.

Fecha:

Hora:

Nombres y apellidos:

Edad:

Cargo:

Formación académica:

Años de experiencia:

Tiempo en la institución actual: Área a la

que pertenece:

Asignaturas en las que enseña:

Grados en los que orienta:

Bloque II Diagnóstico

1. ¿Qué entiende por currículo?
2. Para usted ¿cuáles son los temas y conocimientos más importantes que se enseñan en su área?
3. ¿Se incluyen en el currículo de la institución la CEA? ¿De qué manera?
4. ¿Cuál es el propósito principal del CEA?
5. ¿Se enseña desde su asignatura algo sobre los pueblos afrodescendientes? Si la respuesta es sí. ¿Qué y cómo se enseña? Si la respuesta es no ¿Por qué no se enseña?

Bloque III Fundamentación

6. ¿Cuál es el enfoque del PEI de su institución? Describalo.
7. ¿Cómo relaciona el enfoque institucional explicitado en el PEI con su área y/o asignatura?
8. ¿Qué estipula el colegio que deben hacer en cuanto al diseño curricular en su área y/o asignatura?
9. ¿Qué estipulan los lineamientos, estándares curriculares y DBA de su área y/o asignatura que es lo más importante que se debe enseñar en el(os) curso(s) o grado(s) que orienta actualmente?
10. ¿Cuáles son las competencias que desde su área y/o asignatura deben enseñarse y/o priorizarse? ¿Por qué?

Bloque IV Planeación

11. ¿Qué documentos curriculares tiene en cuenta su área para estructurar la malla curricular de ciencias sociales?
12. ¿Cuáles son los contenidos que componen la malla curricular en la asignatura del grado(s) que orienta?
13. ¿Qué saberes enseña dentro de los contenidos que prioriza en el curso(s) que orienta? ¿Por qué enseña esos saberes y no otros?
14. ¿Qué saberes deberían ser enseñados en general acerca de los afrodescendientes en su área y/o asignatura? ¿Por qué?
15. ¿Qué fuentes de consulta utiliza para diseñar su material de enseñanza-aprendizaje?

Bloque V Proyecciones

16. ¿Considera importante enseñar la CEA desde su área/asignatura? ¿Por qué?
17. ¿Qué y cómo debería enseñarse la CEA desde su asignatura de acuerdo a los cursos que orienta?
18. ¿Qué propone para llevar a cabo la enseñanza de la CEA desde su asignatura en los cursos que orienta?

Anexo 2. Guía de análisis de documento

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MAGISTERIAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</p>				
Título del documento:				Fecha del documento:	
Tipo de documento:	Normativo:	Académico:	Comunitario:	Personal: Otro: ¿Cuál?	
ÁSPECTO CONSIDERADO	ESTADO DEL ÁSPECTO				OBSERVACIONES
	PRESENTE		INEXISTENTE	NO APLICA	
	Implícito	Explícito			
1. Se tienen en cuenta (algunos de) los objetivos planteados por la CEA					
2. Se incluyen las o alguna de las dimensiones propuestas por la CEA (Sociopolítica, lingüística, investigativa, internacional, ambiental, espiritual, geopolítica y pedagógica).					
3. Se utiliza alguna de las opciones metodológicas de aplicación que propone la CEA.					
4. Se promueven los saberes afrodescendientes.					
5. Promueve o propone la realización de actividades específicas respecto de la CEA.					
6. Se relacionan los temas o contenidos con la CEA.					

Anexo 3. Ejemplo de matriz tabulación y categorización de entrevistas

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA ASIGNATURA DE CENCIAS SOCIALES		
PARTICIPANTES	PREGUNTAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
	PREGUNTA 2: Para usted ¿cuáles son los temas y conocimientos más importantes que se enseñan en su área?	
P1	<p>Mmm.... ¿Los temas más importantes? La historia, sobre todo, la historia occidental</p> <p>Toda la parte de..... Por ejemplo en grado sexto se trabajan las civilizaciones antiguas, en grado séptimo edad media, feudalismo, renacimiento, ehhhh.... En grado octavo, novenos.... No en octavo sería edad moderna, y.... Noveno, décimo y once sería historia de Colombia y ciencias políticas.</p> <p>En grado séptimo se trabaja todo lo de la edad media, todo lo que pasó en Europa en la edad media y descubrimiento de américa y sus consecuencias, y en grado octavo se trabaja edad moderna.</p> <p>¿Dentro de los temas que usted me acaba de explicar que es lo más importante que enseña?</p> <p>Pues tal vez no busco un conocimiento como tal, sino que de alguna manera los chicos trabajen su pensamiento autónomo, reflexivo, crítico.</p>	<p>La historia, sobre todo, la historia occidental</p> <p>civilizaciones antiguas</p> <p>grado séptimo edad media, feudalismo, renacimiento</p> <p>octavo sería edad moderna</p> <p>Noveno, décimo y once sería historia de Colombia y ciencias políticas</p> <p>séptimo se trabaja todo lo de la edad media, todo lo que pasó en Europa en la edad media y descubrimiento de américa y sus consecuencias,</p> <p>trabajen su pensamiento autónomo, reflexivo, crítico.</p>
P2	<p>¿Los temas y conocimientos más importantes? Pues, mira, ehhh, ha cambiado, cuando ingrese le daba como más importancia a los temas, es decir, en la filosofía se ve como una historia de la filosofía, y la historia de la filosofía esta dividida en cuatro etapas, entonces uno empieza desde la etapa de Grecia hasta la Contemporánea, pues, obviamente no se ven todos los autores, sino se ven como los más relevantes y los que han tenido como más influencia pero con el tiempo, pues he venido como reflexionando eso y me he enfocado más como en el desarrollo de habilidades y detectar como problemas, ya no como autores, sino como problemas, y desarrollo de habilidades.</p>	<p>, en la filosofía se ve como una historia de la filosofía</p> <p>la etapa de Grecia hasta la Contemporánea el desarrollo de habilidades y detectar como problemas,</p>
P3	<p>Pues en el área de sociales tenemos varios componentes, pues el componenteeeee que tiene que ver con el tema de la historia que es de pronto donde yo creería sin entrar a especificar que es donde se hace un mayor énfasis, donde los docentes trabajamos más, también tenemos ehhh, un componente oooo...un espacio dedicado a la geografía y pues recientemente pues hemos venido haciendo unos intentos de constituir de una manera mucho más formal la cátedra por la paz.</p>	<p>el tema de la historia</p> <p>la geografía</p> <p>la cátedra por la paz.</p>

Anexo 4. Ejemplo matriz de tabulación y categorización de documentos

DOCUMENTO	UNIDAD DE ANÁLISIS
MALLA CURRICULAR SOCIALES GRADO SEXTO	2021 Grado 6° CIENCIAS SOCIALES RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Proceso de hominización. Poblamiento de los continentes. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones fluviales: Egipto ETICA Estereotipos, Respeto Y Dignidad. RELIGION La Igualdad Religiosa Y Civilizaciones Antiguas, Su Aporte Al Mito, El Ritual Y Los Misterios.
PLAN DE ESTUDIOS CIENCIAS SOCIALES GRADO SEXTO	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en <u>todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media.</u> pg 2
GUÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE GRADO SEXTO	Grado sexto PRIMER PERÍODO RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Proceso de hominización. Poblamiento de los continentes. SEGUNDO PERÍODO RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones fluviales: Egipto. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Semana de diversidad cultural (afrocolombianidad)
LINEAMIENTOS CURRICULARES CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. pg 6
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE EN SOCIALES PARA GRADO SEXTO	
PEI	El Enfoque pedagógico Histórico - Cultural. Este enfoque pedagógico, se centra en el desarrollo de la personalidad del estudiante, de acuerdo a su origen, a la naturaleza del conocimiento, (fundamento epistemológico), psicológico y a la realidad que lo rodea

Anexo 5. Impronta ciclo 3

IMPRONTA TERCER CICLO: INTERACCIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS POSIBLES. EJE DE DESARROLLO: INDAGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

Es un ciclo con niños y niñas en edades entre 10 y 12 años, en transición de la niñez a la preadolescencia. Esta etapa se caracteriza por fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales. En este período de vida los aprendizajes están orientados por la indagación y experimentación, los procesos que se desarrollan están anclados en las dinámicas de los niños y las niñas que comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y de conversión, sistematizan operaciones concretas, las cuales no solo se refieren a objetos reales, sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles.

El objetivo de este ciclo busca atenuar el impacto que genera en los niños los cambios de la organización escolar de 5° al ambiente de 6° y 7°, que produce, en muchos casos, sentimientos de temor y miedo.

Las prácticas pedagógicas en el tercer ciclo deben fortalecer la capacidad de los niños, niñas para complejizar sus experiencias, su nivel de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y acceder al conocimiento, de tal manera que se desarrollen aprendizajes acordes con las necesidades del ciclo.

Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños

Cognitivas

Requieren espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma espontánea sobre filosofía, ética, economía y política, que los lleven a cuestionar situaciones propias de su entorno. Es importante que el aula de clase se convierta en un espacio para la indagación y la experimentación que les permita inferir y construir herramientas para explicar el mundo, con el fin de entenderlo y comprenderlo.

El currículo debe promover el desarrollo de aprendizajes integrados que les permita a los niños y niñas comprender que el conocimiento y el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes son posibles mediante la colaboración y la interacción con los otros, estos niños y niñas tienen necesidad de pertenecer a grupos, y esto lleva a aceptar que la búsqueda permanente de alternativas y soluciones se realiza en colectivo.

Requieren de espacios para entender la divergencia como parte de la construcción colectiva, errar, equivocarse, no saber y preguntar, no son motivos de exclusión, sino que, por el contrario, permiten desarrollar sus capacidades. Con el dominio del lenguaje que poseen son capaces de acceder al pensamiento abstracto, lo que les da la posibilidad de interpretar y construir juicios críticos.

La lectura, la escritura y la expresión oral, como elementos fundamentales en la construcción del mundo social de los niños y niñas, deben aprovecharse para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones,

las críticas literarias, así como de las metáforas. Es fundamental que en el aula de clase se promueva el uso de la oralidad como una posibilidad de desarrollo cognitivo para razonar y predecir.

Socioafectivo

Requieren de un proceso de socialización externo a la familia. Los amigos y los maestros juegan un papel importante porque favorecen la autoestima y la confianza en sí mismos. En esta etapa los niños y niñas entran en crisis de identidad que los lleva a buscar modelos identitarios. Les llama la atención experimentar situaciones de riesgo y algunas cosas que les están prohibidas.

Necesitan ser escuchados con paciencia por los adultos; esto les ayuda a ubicarse en el mundo y a entender los cambios imprevistos que se presentan en su vida emocional como parte de la crisis de consolidación de su carácter. Se exaltan con facilidad y responden de manera agresiva.

Consideran importante para su desarrollo emocional el éxito y el fracaso escolar, pues les permite tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones como herramientas para conocerse.

Es necesario proporcionarles espacios culturales que aumenten y recreen sus conocimientos, para experimentar actividades nuevas y favorecer el desarrollo de sus iniciativas.

Físicas y creativas

Requieren de espacios para desarrollar los deportes que más les gusta. Los maestros y maestras deben estar atentos a los intereses y habilidades físicas de los niños y niñas de este ciclo, de tal manera que las actividades recreativas y lúdicas que se desarrollen, las potencien.

El juego cobra importancia al convertirse en una actividad para el desarrollo de su personalidad, este establece y fortalece las relaciones con sus pares y mejorar su autoimagen. El juego permite construir normas.

Anexo 6. Base común de aprendizajes grado sexto

AREA O ASIGNATURA	CICLO	ABI (Aprendizajes básicos imprescindibles)	ABD (Aprendizajes básicos deseables)	DOMINIOS	VALORES
CIENCIAS SOCIALES	I	Utiliza diferentes formas de lectura y escritura para reconocer las formas como viven las comunidades. Identifica Características de la organización social y política de su familia.	Se ubica en un entorno físico (planos, mapas). Describe las características del paisaje Identifica formas de Medir el tiempo.	Usa las fuentes para obtener la información que necesita. Elabora gráficos y Jerarquiza los niveles del poder político en la familia y el barrio. Explica las huellas del pasado (museos, Sitios de conservación histórica)	Respeto los diferentes puntos de vista. Se reconoce Como sujeto activo perteneciente a un grupo. Valora el legado cultural de los diferentes grupos étnicos.
	II	Desarrolla actividades de análisis de situaciones propias de su entorno.	Relaciona las características de épocas pasadas con la actualidad. Utiliza coordenadas, escalas y convenciones para ubicarse. Reconoce y valora los diferentes usos del suelo en nuestro país. Promueve acciones concretas para respetar los ecosistemas naturales.	Identifica las instituciones políticas y económicas de la historia colombiana. Conoce los derechos del niño y las instituciones que los defienden y los protegen.	Respeto diferentes puntos de vista. Participa en debates y toma decisiones. Asume una posición crítica frente a situaciones de discriminación y rechazo. Participa en la construcción de normas de convivencia. Usa responsablemente los recursos. Reconoce la importancia de la Constitución Política.

AREA O ASIGNATURA	CICLO	ABI (Aprendizajes básicos imprescindibles)	ABD (Aprendizajes básicos deseables)	DOMINIOS	VALORES
CIENCIAS SOCIALES	III	Valorar legado Cultural de las grandes civilizaciones y la influencia de sus aportes en el momento actual.	Describe características organizativas de algunas culturas y civilizaciones antiguas. Reconoce el impacto de sus legados culturales en nuestra vida. Identifica situaciones que han generado conflicto y sus consecuencias. Identifica algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes períodos históricos. Recolecta y registra sistemáticamente información que obtengo de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas, virtuales...).	Participa activamente en la conformación del gobierno escolar Plantea soluciones a situaciones de la vida cotidiana que fomentan la discriminación. Establece en la vida cotidiana relaciones de género equitativas y respetuosas.	Usa la libertad de expresión y respeta las opiniones ajenas. Analiza y fomenta la paz y la solidaridad para crear relaciones de convivencia pacífica, entre los pueblos y culturas distintas, respetando su dignidad
	IV	Reconocer y analizar la interacción permanente entre el Espacio geográfico y el ser humano; y avalúa críticamente los avances y limitaciones de esta relación, como generadores de cooperación, conflicto y/o identidad en nuestro país.	Explica las características de las revoluciones del siglo XIX y XX. Explica la influencia de la colonización en la periferia. Analiza las condiciones de cambio social que se dan entre las clases sociales. Analiza críticamente documentos e identifica sus tesis.	Elabora gráficos y mapas y los analiza correctamente. Utiliza fuentes de información para realizar ejercicios de investigación ambiental. Propone soluciones a problemas ambientales de la actualidad. Clasifica y Analiza información recibida en los diferentes medios de comunicación.	Respeto las Diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. Reconoce los derechos fundamentales de las personas y las formas de hacerlos respetar pacíficamente. Toma decisiones Importantes frente al cuidado de sí mismo. Asume una posición crítica frente al cuidado del medio ambiente.

AREA O ASIGNATURA	CICLO	ABI (Aprendizajes básicos imprescindibles)	ABD (Aprendizajes básicos deseables)	DOMINIOS	VALORES
CIENCIAS SOCIALES	V	Asumir una posición crítica frente a las situaciones políticas y económicas del entorno.	Reconoce las disimilitudes geopolíticas propias de nuestro país, originadas por las diferencias espaciales físicas y naturales de Colombia. Describe las relaciones causales y consecuentes del desarrollo económico frente a los problemas del desequilibrio natural del planeta.	Demuestra su capacidad constructiva de espacios novedosos en el desarrollo de la alteración actual del orden perjudicial que no garantiza su ascenso como sujeto contributivo de soluciones a sus entornos inmediatos y circundantes de su vida. Aplica modelos de incursión a organizaciones sociales y políticas alternativas a las viejas y perjudiciales costumbres de control social en nuestra querida Colombia.	Plantea su punto de vista, respetando la oposición de ideas de los otros. Toma decisiones responsables frente al cuidado de los recursos naturales y fiscales Valora las diferencias económicas de la sociedad civil.

Anexo 7. Malla curricular de Ciencias Sociales

MALLA CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES POR GRADO Y PERIODO ACADÉMICO

PERÍODO/GRADO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO
PRIMERO	<p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral. Democracia y participación política.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Origen y evolución del: Universo Planeta Proceso de hominización. Poblamiento de los continentes. Geografía física de Asia, África y Europa.</p>	<p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral Derechos Humanos Derechos fundamentales de la constitución. Mecanismos para la protección y defensa de los derechos.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Componentes de la cartografía Geografía política de Europa, Asia y África.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Características del imperio romano Decadencia del Imperio Romano Invasiones bárbaras Imperio bizantino Imperio carolingio Imperio árabe o islámico</p>	<p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno Escolar y proceso electoral. Analiza los cambios sociales, económicos, políticos y culturales generados por el surgimiento y consolidación del capitalismo en Europa y las razones por las cuales este sigue siendo un sistema económico vigente -Geografía de la población -Las Revoluciones burguesas.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES. Comprende el fenómeno de las migraciones en distintas partes del mundo y cómo afectan a las dinámicas de los países receptores y a países de origen. Comprende el fenómeno de las migraciones en distintas partes del mundo y cómo afectan a las dinámicas de los países receptores y a países de origen.</p>	<p>GOBIERNO ESCOLAR RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES GEOSISTEMAS COLOMBIANOS Definición, clases, características y localización. Explotación ambiental (frontera agrícola, turismo desmedido, explotación minera y deforestación).</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS SOCIEDAD COLOMBIANA EN EL SIGLO XX PRIMERA MITAD Geopolítica de Colombia.: Modernización: urbanización, desarrollo industrial y movimientos sindicales. SEGUNDA MITAD: Características sociopolíticas.</p>
SEGUNDO	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones fluviales: Mesopotamia y Egipto. India y China. Civilizaciones europeas: Grecia y Roma.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS <i>Semana de diversidad cultural</i> (afrocolombianidad)</p>	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Feudalismo Cruzadas Humanismo- Renacimiento Surgimiento de ciudades y del comercio Monarquías Absolutas Reforma –Contrarreforma Ilustración y el Despotismo Ilustrado</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Descubrimientos geográficos Mercantilismo <i>Semana de diversidad cultural</i> (afrocolombianidad)</p>	<p>SEMANA DE LA DIVERSIDAD RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS PROCESOS MIGRATORIOS EN COLOMBIA SIGLO XX - XXI Definición, Causas y consecuencias. Movimientos poblacionales del siglo XXI: emigración e inmigración.</p> <p>ECONOMÍA EN COLOMBIA Analiza los procesos de expansión territorial desarrollados por Europa durante el siglo XIX y las nuevas manifestaciones imperialistas observadas en</p>	<p>SEMANA DE LA DIVERSIDAD RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS PROCESOS MIGRATORIOS EN COLOMBIA SIGLO XX - XXI Definición, Causas y consecuencias. Movimientos poblacionales del siglo XXI: emigración e inmigración.</p> <p>ECONOMÍA EN COLOMBIA Causas y efectos de las crisis económicas en el mundo, América Latina y Colombia. Características y consecuencias de las crisis económicas en Colombia.</p>

			las sociedades contemporáneas	Regiones económicas en Colombia: crecimiento e impacto social.
PERÍODO/GRADO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO
TERCERO	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Geografía física del continente americano. Geografía física de Colombia. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones mesoamericanas y andinas. Colombia y sus culturas precolombinas. RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS <i>Semana por la paz.</i>	HISTORIA Y LAS CULTURAS RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Geografía urbana Conceptos: urbano, crecimiento, área metropolitana, asentamientos, planificación urbana Fenómenos sociales y problemáticas del urbanismo (sobrepoblación, movilidad, violencia, pobreza migraciones, industrialización) RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS <i>Semana por la paz.</i>	CÁTEDRA Y SEMANA POR LA PAZ Las relaciones interpersonales como base para una buena convivencia	CÁTEDRA Y SEMANA POR LA PAZ DERECHOS RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS FUNDAMENTALES Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO Definición y caracterización. Derechos constitucionales. Mecanismos de participación ciudadana e Instituciones de protección de los DDHH en Colombia. LA MUJER EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA Mujeres en la historia de Colombia. Formas de violencia contra la mujer. Identidad de género. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Causas, características y consecuencias de los conflictos. Impacto del conflicto armado. Alternativas para la solución de conflictos.

PERÍODO/GRADO	DÉCIMO		UNDECIMO	
	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.
PRIMERO	<p>PRIMER PERIODO</p> <p>1. Introducción a la filosofía Preguntas problema: ¿Qué es filosofía? ¿Es diferente la filosofía de las ciencias? ¿sí o no? ¿Por qué? ¿Qué significa filosofar? ¿Para qué sirve la filosofía? Temas</p> <p>1. ¿Qué es la filosofía? 2. Características de la filosofía: pregunta, duda, asombro 3. Utilidad de la filosofía 4. La actividad de la filosofía 5. Las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas 6. Qué puedo saber, qué debo hacer, qué me está permitido esperar y, finalmente, quién soy.</p> <p>2. Filosofía y la lógica Preguntas problema: ¿Qué es la lógica? ¿Qué es un razonamiento? ¿Qué es un argumento? ¿Qué es una inferencia?</p> <p>Temas</p> <p>1. Lógica y filosofía 2. ¿Qué es la lógica? 3. ¿Qué es un argumento? 4. ¿Qué es una proposición? 5. ¿Qué es una inferencia?</p> <p>3. Relaciones del hombre con la naturaleza Preguntas problema: ¿Cuál es el principio o elemento (arché) que originó la Naturaleza y por el que están formados los seres naturales? ¿Qué es un mito? ¿Cuál es la diferencia entre mito y filosofía?</p> <p>Temas</p> <p>1. El origen de la naturaleza: la mitología griega 2. El mito de la creación 3. El problema del origen del cosmos planteado por los filósofos presocráticos: ¿cuál es el principio o elemento (arché) que originó la Naturaleza y por el que están formados los seres naturales?</p>	<p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno Escolar y proceso electoral. I y II Guerra Mundial: Contexto geopolítico. Consecuencias geopolíticas y desarrollo tecnológicos y militares cmju de las Guerras mundiales.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES. Recursos hídricos: localización e importancia. Minería en Colombia y su impacto ambiental: pérdida de la biodiversidad.</p>	<p>1. Las preguntas de la actividad filosófica Preguntas problemas: ¿Por qué preguntar por el origen del universo? ¿Cuál es el sentido de la existencia? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es el mal? ¿Cuáles son las razones para justificar la confianza que se tiene hoy en el conocimiento científico? ¿Qué es la utopía?</p> <p>1. Preguntas filosóficas: El origen del universo El sentido de la existencia La muerte El origen del mal La ciencia La utopía</p> <p>2. Concepciones filosóficas sobre el ser humano: Cuerpo y alma: Platón, Aristóteles, Descartes, Marx Nietzsche</p>	<p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral Estado y administración. Constitución política de Colombia. Mecanismos de Protección y control. Organización política y económica de Colombia. Conflictos sociales y políticos en Colombia. Antecedentes del conflicto armado en Colombia.</p>

	4. Origen del universo			
--	------------------------	--	--	--

PERÍODO/GRADO	DÉCIMO		UNDÉCIMO	
	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.
SEGUNDO	<p>1. Planteamientos filosóficos sobre el hombre Preguntas problema: ¿Qué es el ser humano? ¿En qué medida se puede hablar de una crisis del humanismo en la actualidad?</p> <p>1. El ser humano pensado desde los filósofos: Platón (los dos mundos), Aristóteles, Agustín, Sto. Tomás, Hobbes, Kant, Nietzsche, Marx, Lipovetsky.</p> <p>2. Conocimiento y realidad Preguntas problema: ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué se puede conocer? Qué es el conocimiento Los grados del conocimiento Los modelos explicativos del conocimiento</p>	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Violencia en Colombia en el siglo XX. Tipos de violencia y caracterización. Conflictos asociados en Colombia.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES. Demografía global. Principales organismos internacionales. Tipos de Estados y sus características.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS <i>Semana de diversidad cultural</i> (afrocolombianidad)</p>	<p>1. La filosofía y la búsqueda de la felicidad Preguntas problema: ¿qué es la felicidad?</p> <p>1. Desde la filosofía qué se dice sobre la felicidad: Aristóteles, los Estoicos, Epicúreos, Nietzsche.</p> <p>2. Lógica y filosofía Preguntas problema: ¿Qué es un argumento? ¿Qué es una falacia? ¿Qué es una inferencia?</p> <p>1. Tipos de argumentos 2. Falacias argumentativas 3. ¿Cómo evitar falacias argumentativas? 4. ¿Cómo sacar conclusiones a partir de argumentos?</p>	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Procesos de paz en el mundo (el salvador, Sudáfrica, Irlanda del norte, Nepal). Proceso de paz en Colombia</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS <i>Semana de diversidad cultural</i> Guerra fría Causas consecuencias Geopolítica Conflictos geopolíticos del siglo XX- XXI Conflictos actuales. Globalización Características económicas y políticas Consecuencias positivas y negativas de la globalización</p>

PERÍODO/GRADO	DÉCIMO		UNDÉCIMO	
	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.	FILOSOFÍA	CIENCIAS POL. ECONÓM.
TERCERO	<p>CÁTEDRA Y SEMANA POR LA PAZ</p> <p>DERECHOS RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS FUNDAMENTALES Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO</p> <p>Definición y caracterización. Derechos constitucionales. Mecanismos de participación ciudadana e Instituciones de protección de los DDHH en Colombia.</p> <p>LA MUJER EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA</p> <p>Mujeres en la historia de Colombia. Formas de violencia contra la mujer. Identidad de género.</p> <p>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>Causas, características y consecuencias de los conflictos. Impacto del conflicto armado. Alternativas para la solución de conflictos.</p>	<p>1. La moral y la ética</p> <p>Preguntas problema: ¿Qué es la moral? ¿Qué es la ética? ¿Es necesaria la moral en una sociedad? ¿Qué es la libertad? ¿Qué es el determinismo? ¿Qué es la autonomía?</p> <p>Temas</p> <p>1. Diferencia entre ética y moral</p> <p>2. Libertad y determinismo</p> <p>3. Libertad como autonomía: La mayoría de edad kantiana</p> <p>4. Libertad como autonomía</p> <p>5. El existencialismo: un concepto radical de la libertad</p> <p>6. La responsabilidad</p>	<p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS</p> <p>Diversidad cultural vs. Violencia política. Diversidad cultural. Discriminación. Exclusión. Mecanismos de protección de los DD.HH.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS</p> <p><i>Semana por la paz.</i></p>	<p>La estética como fundación del mundo:</p> <p>Preguntas problema: ¿Qué es la estética? ¿Qué es el arte? ¿Qué criterios se establecen para llamar a una cosa una obra de arte?</p> <p>1. El arte como representación de la realidad: Platón</p> <p>Aristóteles</p> <p>2. La creación estética, Nietzsche: El arte apolíneo</p> <p>El arte dionisiaco</p> <p>La metafísica del artista.</p> <p>3. ¿Qué es la obra de arte?</p>

Anexo 8. Plan de estudios de Ciencias Sociales

GRADO	APRENDIZAJES Y HABILIDADES ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL 2020
Sexto	<p style="text-align: center;">APRENDIZAJES CIENCIAS SOCIALES: GOBIERNO ESCOLAR, ORIGEN DEL UNIVERSO, ERAS GEOLOGICAS, CIVILIZACIONES ANTIGUAS (EGIPTO, MESOPOTAMIA, INDIA CHINA, GRECIA Y ROMA), CIVILIZACIONES MESOAMERICANAS (INCA, MAYA Y AZTECA).</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES ETÍCA: ESTEREOTIPOS, RESPETO Y DIGNIDAD. LA ÉTICA Y EL SENTIDO DE VIDA, PRÁCTICAS DELIBERATIVAS Y NUEVOS ESPACIOS DE INTERACCIÓN: ESTUDIO DE CASO: INTERNET.</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES RELIGIÓN: LA IGUALDAD RELIGIOSA Y CIVILIZACIONES ANTIGUAS, SU APORTE AL MITO, EL RITUAL Y LOS MISTERIOS.</p> <p style="text-align: center;">HABILIDADES: AUTONOMÍA, LIDERAZGO, MANEJO DE LAS TIC's, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, PENSAMIENTO CRITICO, DESARROLLO DE TEXTOS ESCRITOS.</p>
Séptimo	<p style="text-align: center;">APRENDIZAJES CIENCIAS SOCIALES: GOBIERNO ESCOLAR, CARTOGRAFÍA, IMPERIO ROMANO, EDAD MEDIA (INVASIONES, FEUDALISMO, IMPERIOS), EDAD MODERNA (HUMANISMO Y RENACIMIENTO).</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES ETÍCA: LOS ÁRBOLES: AMIGOS QUE TRATAMOS COMO ENEMIGOS, IGUALDAD ENTRE ANIMALES: UN RETO ALCANZABLE, PETRÓLEO Y GAS A TRAVES DEL FRACKING: UN RECURSO ENERGÉTICO Y UNA TÉCNICA PARA ALCANZAR, DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES, DERECHOS UNIVERSALES DE LOS ANIMALES.</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES RELIGIÓN: ORIGEN DEL CRISTIANISMO.</p> <p style="text-align: center;">HABILIDADES: AUTONOMÍA, LIDERAZGO, MANEJO DE LAS TIC's, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, PENSAMIENTO CRITICO.</p>

GRADO	APRENDIZAJES Y HABILIDADES ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL 2020
Octavo	<p align="center">APRENDIZAJES CIENCIAS SOCIALES GOBIERNO ESCOLAR, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS, DISCRIMINACION, PESTE NEGRA Y COVID, GEOGRAFIA HUMANA, GEOGRAFIA DE LA POBLACION, ORIGEN DE LAS REVOLUCIONES BURGUESAS (RENACIMIENTO, HUMANISMO E ILUSTRACION), REVOLUCIONES BURGUESAS (INGLESA, INDEPENDENCIA DE EE. UU, FRANCESA E INDUSTRIAL).</p> <p align="center">APRENDIZAJES ETÍCA: GRUPOS SOCIALES (PRIMARIOS Y SECUNDARIOS), LA FAMILIA, DISCRIMINACIÓN Y TOLERANCIA, PROYECTO DE VIDA.</p> <p align="center">APRENDIZAJES RELIGIÓN: SISTEMAS RELIGIOSOS OCCIDENTALES Y ORIENTALES, DIVERSIDAD RELIGIOSA, MATRIARCADO Y PATRIARCADO, SINCRETISMO RELIGIOSO Y POLÍTICO.</p> <p align="center">HABILIDADES: AUTONOMÍA, LIDERAZGO, MANEJO DE LAS TIC´s, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, PENSAMIENTO CRITICO.</p>
Noveno	<p align="center">APRENDIZAJES CIENCIAS SOCIALES GOBIERNO ESCOLAR, INICIOS DEL SIGLOXX EN EL MUNDO (EUROPA Y REPERCUSIÓN EN COLOMBIA), INICIO SIGLO XX EN COLOMBIA, HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA.</p> <p align="center">APRENDIZAJES ETÍCA: EL CUERPO COMO TERRITORIO DE PAZ.</p> <p align="center">APRENDIZAJES RELIGION: EL ALMA.</p> <p align="center">HABILIDADES: AUTONOMIA, LIDERAZGO, COMPRENSION LECTORA, MANEJO DE TIC´s, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, PENSAMIENTO CRITICO.</p>

GRADO	APRENDIZAJES Y HABILIDADES ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL 2020
Decimo	<p>APRENDIZAJES CIENCIAS POLITICAS: GOBIERNO ESCOLAR, GEOPOLÍTICA DESDE: GUERRAS MUNDIALES, AVANCES TECNOLOGICOS Y MILITARES DE LAS GUERRAS MUNDIALES, GUERRA FRIA, GLOBALIZACIÓN, ORGANISMOS MULTILATERALES Y TRATADOS COMERCIALES EN COLOMBIA.</p> <p>APRENDIZAJES FILOSOFÍA: APROXIMACIÓN ¿QUÉ ES FILOSOFÍA?, CARACTERISTICAS DE LA FILOSOFÍA: PREGUNTA, DUDA, ASOMBRO. FILOSOFÍA Y LÓGICA: ¿QUÉ ES LA LÓGICA? ¿QUÉ ES UN RAZONAMIENTO? ¿QUÉ ES UN ARGUMENTO? ¿QUÉ ES UNA INFERENCIA? INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE PLATON.</p> <p>APRENDIZAJES ÉTICA: DILEMAS ÉTICOS, BIOÉTICA Y LUCHAS SOCIALES Y POLÍTICAS POR EL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS.</p> <p>APRENDIZAJES RELIGIÓN: ¿QUÉ ES EL DEÍSMO?, ¿ES LA CIENCIA UN DIOS PARA LA HUMANIDAD?</p> <p>HABILIDADES: AUTONOMIA, LIDERAZGO, COMPRENSION LECTORA, MANEJO DE TIC's, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, TRABAJO COLABORATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO, DESARROLLO DE TEXTOS ESCRITOS.</p>
Once	<p>APRENDIZAJES CIENCIAS POLITICAS: GOBIERNO ESCOLAR, DERECHOS HUMANOS, CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (ORGANIZACIÓN DEL ESTADO COLOMBIANO), GEOPOLÍTICA Y GLOBALIZACIÓN.</p> <p>APRENDIZAJES FILOSOFÍA: CONCEPCIONES FILOSÓFICAS DEL SER HUMANO: ¿QUÉ ES EL SER HUMANO EN PLATON, ¿ARISTÓTELES, SAN AGUSTÍN, SANTO TOMÁS, PICO DE LA MIRANDOLLA, ¿DESCARTES, MARX? FILOSOFÍA Y LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD: EL CASO DE EPÍCURO.</p> <p>APRENDIZAJES ETICA: ¿QUÉ ES LA FELICIDAD?, APARATOS IDEOLÓGICOS Y SU IMPACTO EN LAS CLASES SOCIALES Y ÉTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.</p> <p>APRENDIZAJES RELIGIÓN: ¿ES LA ECOLOGÍA Y EL ANIMALISMO UNA NUEVA RELIGIÓN?, NUEVAS TENDENCIAS RELIGIOSAS.</p> <p>HABILIDADES: AUTONOMIA, LIDERAZGO, COMPRENSION LECTORA, MANEJO DE TIC's, COMUNICACIÓN, FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES Y DESARROLLO PROCESUAL DE LA GUÍA, CREATIVIDAD, EXPOSICIÓN, INTERPRETACION DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS, TRABAJO COLABORATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO, DESARROLLO DE TEXTOS ESCRITOS.</p>

¿Cuáles son las Habilidades del SIGLO XXI que podrían Fortalecerse desde la Asignatura en el 2021?

**CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICA, ECONÓMICAS Y FILOSOFÍA
HABILIDADES**

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, PENSAMIENTO CRITICO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, APRENDER A APRENDER, CIUDADANIA LOCAL Y GLOBAL, APROPIACION DE TECNOLOGIAS DIGITALES, MANEJO DE LA INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN, COLABORACIÓN.

**ÉTICA-RELIGIÓN:
HABILIDADES**

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, PENSAMIENTO CRITICO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, APRENDER A APRENDER, CIUDADANIA LOCAL Y GLOBAL, APROPIACION DE TECNOLOGIAS DIGITALES, MANEJO DE LA INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN, COLABORACIÓN, VIDA Y CARRERA Y RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.

GRADO	PROYECCION DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL 2021
Sexto	<p>CIENCIAS SOCIALES</p> <p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Proceso de hominización. Poblamiento de los continentes.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones fluviales: Mesopotamia y Egipto. India y China. Civilizaciones europeas: Grecia y Roma.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Civilizaciones mesoamericanas y andinas.</p> <p>ETICA Estereotipos, Respeto Y Dignidad. La Ética Y El Sentido De Vida Prácticas Deliberativas Y Nuevos Espacios De Interacción: Estudio De Caso: Internet.</p> <p>RELIGION La Igualdad Religiosa Y Civilizaciones Antiguas, Su Aporte Al Mito, El Ritual Y Los Misterios.</p>

GRADO	PROYECCION DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL 2021
Séptimo	<p style="text-align: center;">CIENCIAS SOCIALES</p> <p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral Derechos Humanos Derechos fundamentales de la constitución.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Características del imperio romano Decadencia del Imperio Romano Invasiones bárbaras</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Feudalismo Humanismo- Renacimiento Ilustración y el Despotismo Ilustrado</p> <p style="text-align: center;">ÉTICA</p> <p>Los Árboles: Amigos Que Tratamos Como Enemigos Igualdad Entre Animales: Un Reto Alcanzable Petróleo Y Gas A Través Del Fracking: Un Recurso Energético Y Una Técnica Para Alcanzar Derechos Humanos De Las Mujeres, Derechos Universales De Los Animales.</p> <p style="text-align: center;">RELIGIÓN</p> <p>Origen Del cristianismo.</p>
Octavo	<p style="text-align: center;">CIENCIAS SOCIALES</p> <p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno Escolar y proceso electoral.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Geografía de la población.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Las Revoluciones burguesas. Revolución Inglesa. Independencia De Estados Unidos Revolución Francesa Revolución Industrial.</p> <p style="text-align: center;">ÉTICA</p> <p>Grupos Sociales (Primarios Y Secundarios) La Familia Discriminación Y Tolerancia Proyecto De Vida.</p> <p style="text-align: center;">RELIGIÓN</p> <p>Sistemas Religiosos Occidentales Y Orientales Diversidad Religiosa Matriarcado Y Patriarcado Sincretismo Religioso Y Político.</p>

GRADO	PROYECCION DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL 2021
Noveno	<p align="center">CIENCIAS SOCIALES</p> <p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno Escolar y proceso electoral.</p> <p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES Caracterización geográfica de Colombia. Explotación ambiental (frontera agrícola, turismo desmedido, explotación minera y deforestación).</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS</p> <p>Historia del Siglo XX y conflicto armado en Colombia Sociedad Colombiana En El Siglo XX.</p> <p align="center">ÉTICA</p> <p>Construyendo el soporte social: Normas y límites. Competencias Inter e intrapersonales. Construyendo el éxito.</p> <p align="center">RELIGION</p> <p>EL ALMA. (PENDIENTE IVONNE)</p>
Decimo	<p align="center">CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS <u>PENDIENTE ANA MILENA</u> FILOSOFÍA</p> <p>¿Qué es filosofía? Características de la filosofía: pregunta, duda, asombro. Filosofía y lógica: ¿Qué Es La Lógica? ¿Qué Es Un Razonamiento? ¿Qué Es Un Argumento? ¿Qué Es Una Inferencia? Introducción A La Filosofía De Platón.</p> <p align="center">ETICA</p> <p>Dilemas Éticos Bioética Luchas Sociales Y Políticas Por El Cumplimiento De Los Derechos.</p> <p align="center">RELIGIÓN</p> <p>¿Qué Es El Deísmo? ¿Es La Ciencia Un Dios Para La Humanidad?</p>

GRADO	PROYECCION DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL 2021
Once	<p>CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS</p> <p>RELACIONES ÉTICO – POLÍTICAS Gobierno escolar y proceso electoral Estado y administración. Mecanismos de Protección y control. Conflictos sociales y políticos en Colombia.</p> <p>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS Geopolítica Conflictos geopolíticos del siglo XX- XXI Conflictos actuales. Organizaciones políticas y económicas en América latina</p> <p>FILOSOFÍA Concepciones Filosóficas Del Ser Humano: ¿Qué Es El Ser Humano En Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Pico De la Mirandolla, ¿Descartes, Marx? Filosofía Y La Búsqueda De La Felicidad: El Caso De Epicuro.</p> <p>ETICA ¿Qué Es La Felicidad? Aparatos Ideológicos Y Su Impacto En Las Clases Sociales Ética En Tiempos De Pandemia.</p> <p>RELIGIÓN ¿Es La Ecología Y El Animalismo Una Nueva Religión? Nuevas Tendencias Religiosas.</p>

Anexo 9. DBA en Ciencias Sociales para grado sexto

Ciencias Sociales • Grado 6°

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.1

- 1.** Comprende que existen diversas explicaciones y teorías sobre el origen del universo en nuestra búsqueda por entender que hacemos parte de un mundo más amplio.

Evidencias de aprendizaje

- Interpreta diferentes teorías científicas sobre el origen del universo (Big Bang, inflacionaria, multiversos), que le permiten reconocer cómo surgimos, cuándo y por qué.
- Explica los elementos que componen nuestro sistema solar: planetas, estrellas, asteroides, cometas y su relación con la vida en la Tierra.
- Compara teorías científicas, religiosas y mitos de culturas ancestrales sobre el origen del universo.
- Expresa la importancia de explorar el universo como una posibilidad para entender el origen y el cambio de las formas de vida en la Tierra.

Ejemplo

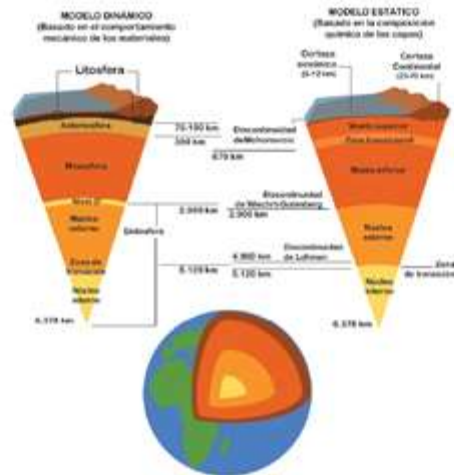
A partir de la lectura de tres textos cortos sobre el origen del universo: de la Biblia, el Génesis (1:1-10); de La historia jamás contada, de Carl Sagan, teoría del Big Bang; y el mito de Chiminigagua (mito muisca), completa el siguiente cuadro:

	Génesis	La historia jamás contada	Mito Muisca
Argumentos			
Similitudes			
Diferencias			
Su opinión			

- 2.** Comprende que la Tierra es un planeta en constante transformación cuyos cambios influyen en las formas del relieve terrestre y en la vida de las comunidades que la habitan.

Evidencias de aprendizaje

- Describe las interacciones que se dan entre el relieve, el clima, las zonas bioclimáticas (cambios en la temperaturas, mareas, vientos, corrientes marinas, nubes, radiación solar) y las acciones humanas.
- Explica la teoría de la deriva continental y la dinámica interna de la Tierra reconociendo los efectos que esta genera: sismos, tsunamis, erupciones volcánicas y cambios en el paisaje.
- Diferencia las repercusiones de algunos fenómenos climáticos (huracanes, tornados, fenómeno del niño y de la niña, lluvias tropicales) en la vida de las personas.
- Argumenta a partir de evidencias los efectos de un sismo en la población (tomando como ejemplo uno sucedido en Colombia) y conoce las recomendaciones a seguir, en caso de un sismo.



Derechos Básicos de Aprendizaje • v.1

- 3.** Analiza los aspectos centrales del proceso de hominización y del desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria, para explicar las transformaciones del entorno.

Evidencias de aprendizaje

- Diferencia las características fisiológicas y anatómicas presentes en los *australopithecus*, *homo habilis*, *homo erectus*, *homo neanderthalensis* y *homo sapiens sapiens*, reconociendo los factores que incidieron en estos cambios.
- Identifica los cambios tecnológicos que tuvieron los homínidos (piedras talladas, huesos, conchas...) así como las repercusiones en su vida y en el entorno.
- Explica el papel del trabajo de los homínidos (caza, pesca, recolección) y la importancia de estas actividades en la organización social y en el proceso de humanización.
- Discute teorías sobre las posibles formas de poblamiento en los diferentes continentes.



- 4.** Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas.

Evidencias de aprendizaje

- Relaciona el origen de la agricultura con el desarrollo de las sociedades antiguas y la aparición de elementos que permanecen en la actualidad (canales de riego, la escritura, el ladrillo).
- Explica el papel de los ríos Nilo, Tigris, Éufrates, Indo, Ganges, Huang He y Yangtsé Kiang, en la construcción de las primeras ciudades y el origen de las civilizaciones antiguas y los ubica en un mapa actual de África y Asia.
- Establece las implicaciones del proceso de sedentarización, la domesticación de animales y el empleo de mano de obra esclavizada, en la revolución agrícola para la humanidad.
- Expresa opiniones sobre la influencia de la agricultura, el surgimiento de las ciudades, las primeras obras de ingeniería en la antigüedad y, su desarrollo en las sociedades actuales.



Derechos Básicos de Aprendizaje • v.1

5. Analiza los legados que las sociedades americanas prehispánicas dejaron en diversos campos.

Evidencias de aprendizaje

- Representa y sitúa en un mapa los espacios geográficos en que se desarrollaron sociedades prehispánicas como mayas, aztecas, incas, chibchas u otros grupos ancestrales.
- Describe los aportes tecnológicos y culturales de las sociedades prehispánicas como el calendario maya, la arquitectura, los aspectos religiosos, la astronomía y las técnicas de cultivo.
- Compara la estructura social, política y económica de las sociedades prehispánicas, con las sociedades actuales del continente americano, y establece similitudes y diferencias en sus procesos históricos.
- Explica la importancia de alimentos domesticados en América como el maíz, el tomate y la papa, en la gastronomía del mundo contemporáneo.



Machu Picchu (Perú). Fotografía tomada de: www.pixabay.com (banco de imágenes) en: goo.gl/BFM3xO

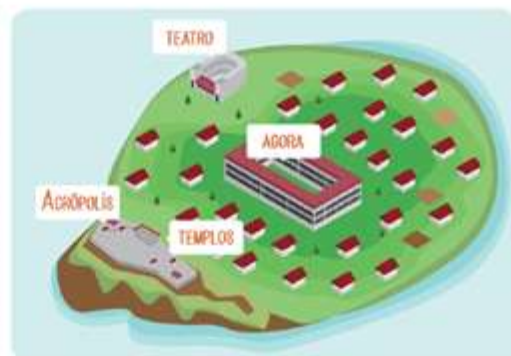


Teotihuacán (México). Fotografía tomada de: www.pixabay.com (banco de imágenes) en: goo.gl/BFM3xO

6. Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo.

Evidencias de aprendizaje

- Reconoce algunas formas de gobierno que se desarrollaron en las sociedades antiguas (tiranía, aristocracia, monarquía, teocracia, democracia ateniense) e identifica aquellas que permanecen en la actualidad.
- Compara las características de la democracia ateniense, del poder feudal, del absolutismo y de la democracia parlamentaria.
- Explica cómo en la antigüedad se accedía al poder, cómo se justificaba (origen divino), cómo se mantenía (uso de la fuerza y creación de ejércitos) y cuál era el protagonismo de las personas en la elección de sus gobernantes.
- Describe semejanzas y diferencias que se observan entre la democracia ateniense y las democracias actuales, en especial la colombiana, para señalar fortalezas, debilidades y alternativas que conduzcan a una mayor democratización.



Derechos Básicos de Aprendizaje • V.1

- 7.** Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos.

Evidencias de aprendizaje

- Describe el origen de la ciudadanía, los cambios que ha tenido en el tiempo y su significado actual.
- Argumenta la importancia de participar activamente en la toma de decisiones para el bienestar colectivo en la sociedad, en el contexto de una democracia.
- Explica, a partir de ejemplos, las consecuencias que pueden tener, sobre sí mismo y sobre los demás, la no participación activa en las decisiones de una comunidad.
- Plantea razones que permitan comprender la importancia de respetar las opiniones ajenas y aportar constructivamente a las discusiones en el grupo.



- 8.** Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.

Evidencias de aprendizaje

- Reconoce que las personas tenemos derecho a no ser discriminadas, a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Nacional de Colombia de 1991.
- Argumenta cómo los derechos de las personas se basan en el principio de la igualdad ante la ley, aunque cada uno viva y se exprese de manera diferente.
- Explica que pertenece a una sociedad multicultural y cómo ésta, ha contribuido a la construcción de su identidad (familia, colegio, barrio, región, país).
- Reconoce a partir de situaciones de la vida cotidiana que el respeto hacia el otro es inherente a la condición humana.



Anexo 10. Plantilla guía de aprendizaje colegio ALM



COLEGIO ALFONSO LOPEZ MICHELSEN IED
"Una Vida para la Excelencia"



PROTOCOLO DE EVALUACIÓN SEGUNDO PERIODO			
Grado	Asignatura	Periodo	
Docentes			
DESEMPEÑOS			
Actitudinal			
Cognitivo			
Procedimental			

ASPECTO	INSTRUMENTO/CRITERIO DE EVALUACION	% EN EL PERIODO
ACTITUDINAL		
COGNITIVO		
PROCEDIMENTAL		
AUTOEVALUACION 10%		
TOTAL		

<h3 style="margin: 0;">DIGITAR EL NOMBRE DE LA ASIGNATURA</h3>	MODULO DE TRABAJO SEP –OCT
--	-----------------------------------

FECHAS DE ENTREGA:	Plazo Máximo 15 Octubre
FORMA DE ENTREGA:	Describir la forma como se entrega: fotos, pantallazos, audios de ws o llamadas de voz. Dejar registrada la información en el cuaderno de la asignatura, carpeta de la asignatura, etc... *INDICAR QUE MARQUEN TODOS LOS TRABAJOS QUE ENVIEN
MEDIO DE ENTREGA	Correo: xxx@gmail.com Colocar en el Asunto: Curso y Nombre Completo del estudiante. Ws Docente de la asignatura: 318xxxxxx. Iniciar el envío de las actividades con el Curso y Nombre Completo del estudiante.
MEDIO DE ASESORIA Y ACLARACIÓN DE DUDAS	Llamadas de voz, o mensajes de Texto o WS al cel 318xxxxxx

ENTO, MOTIVACION Y EXPLICACION A LOS APRENDIZAJES (Tiempo estimado: X horas)

El propósito de este primer momento es acercar a los estudiantes a la temática mediante actividades previas como la presentación de situaciones, textos, material gráfico y actividades, que por su atractivo motivan a los

Colocar una frase de Motivación, ánimo, aliento, superación personal para el trabajo en casa...!!

jóvenes y con ello establece un primer acercamiento a los contenidos que se abordan. Igualmente, pretende indagar por los saberes previos que traen los estudiantes, a través de situaciones variadas.

Los contenidos se elaboran de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de cada grado, lo que implica una adecuada selección de los mismos y su profundidad, presentación y lenguaje adecuado. Se presentan los conceptos nuevos para el estudiante, explicación de procedimientos y ejemplos paso a paso entre otros.

Colocar toda la información que necesitan en la guía, recordar que no tienen posibilidades de acceder a los medios tecnológicos.

II MOMENTO, EJERCITACION Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO (Tiempo estimado: X horas)

Este momento tiene por objeto trabajar las habilidades propias que desarrolla el área. Por ello, las actividades que se realizan enfrentan al estudiante a una situación real o de contexto para que logren un aprendizaje significativo. Ejercicios, estudio de casos y otras estrategias que les permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos en el momento de conceptualización.

NOTA: Toda la información que requieran los estudiantes debe estar contenida en la unidad, pues este grupo de estudiantes no cuenta con acceso a internet, ni libros de consulta. Las herramientas de trabajo para desarrollar las diferentes actividades deben estar a la mano en el hogar.

**TIEMPO ESTIMADO: Indicar el tiempo estimado que el estudiante durara realizando la actividad. Esto permitirá dosificar mejor el trabajo. Aunque el material está planteado para dos meses, 8 semanas, solo se enviara trabajo para 6 semanas, de modo que se de un espacio para corregir y para evaluar al docente*

II MOMENTO, CIERRE Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES (Tiempo estimado: X horas)

Presenta al estudiante una síntesis de los temas desarrollados durante el modulo, para lo cual destaca su importancia y aplicabilidad.

Puede incluir actividades de autoevaluación, Co evaluación de la actividad por parte de adulto acompañante, Llenado de rubricas de Evaluación, Test de preguntas abiertas, Cuestionarios tipo ICFES, Matrices de METAGOGNICION (EJ: Que sabía, que aprendí, que se me dificultó) Sopas de letras Crucigramas entre otras.

REFERENCIAS

Por favor digitar las referencias de las cuales se tomó información para diseñar la guía, esto para evitar incurrir en plagio y respetar los derechos de autor, en caso que las actividades sean tomadas de otra persona,

Colocar una frase de Motivación, ánimo, allento, superación personal para el trabajo en casa...!!

Anexo 11. Ejemplo de guía pedagógica diseñada



COLEGIO ALFONSO LOPEZ MICHELSEN IED
"Una Vida para la Excelencia"



Ciencias Sociales		MODULO DE TRABAJO ABRIL - MAYO	
FECHAS DE ENTREGA:	Plazo Máximo 28 de mayo		
DOCENTE Y CURSOS:	IVONNE RODRÍGUEZ - 601	GLORIA BALANTA - 602-603-604	
FORMA DE ENTREGA:	Desarrollar las actividades en la carpeta, tomar fotografías o escanear la información y subir las a la plataforma en un solo archivo en PDF o Word, según indicaciones de la docente.		
MEDIO DE ENTREGA	Plataforma: CLASSROOM 601: yjqp5y2	Plataforma: TEAMS 602: k1et7k5 603: xsc2sd1 604: 4zqmddq	
MEDIO DE ASESORIA Y ACLARACION DE DUDAS	Correo: jerodriguez@educacionbogota.edu.co Colocar en el Asunto: Tema, curso y Apellidos y nombre completo del estudiante.	Correo: cienciasociales5alm@educacionbogota.edu.co Colocar en el Asunto: Tema, curso y Apellidos y nombre completo del estudiante. Plataforma Teams	

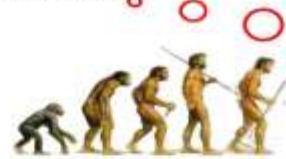
Esta guía plantea el desarrollo y fortalecimiento de habilidades lectoras y socioemocionales. Trabajaremos aspectos relacionados con el proceso de hominización y humanización; así como el poblamiento de América y las primeras civilizaciones antiguas: Mesopotamia y Egipto. En cada página hallaras actividades que te permitirán interactuar todo el tiempo con la temática expuesta y comprenderla de mejor manera.

MUY IMPORTANTE:

MARCA EN LA PARTE SUPERIOR Y CON ESFERO NEGRO O ROJO ÚNICAMENTE, CADA UNA DE LAS HOJAS QUE UTILICES PARA REALIZAR TU ACTIVIDAD. DEBEN LLEVAR TUS NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS, CURSO, FECHA DE ENTREGA, Y GUARDALAS EN UN SOLO ARCHIVO EN PDF O WORD.
LOS TRABAJOS QUE NO CUMPLAN CON ESTAS ESPECIFICACIONES NO SERÁN TENIDOS EN CUENTA Y DEBERÁN CORREGIRSE PARA PODER SER CALIFICADOS.

TEMA 4: PROCESO DE HOMINIZACIÓN Y HUMANIZACIÓN
(Fecha máxima de entrega: ABRIL 16)

SABÍAS QUE...



Los procesos de hominización y humanización se relacionan, ya que el primero es el desarrollo biológico que ha tenido el ser humano, y el segundo su desarrollo cultural, los cuales se han dado a la vez.

DIAGNÓSTICO

Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. Solo responde desde lo que has aprendido hasta ahora en los años escolares anteriores, no uses diccionario ni Google. La idea es saber que tanto recuerda.

a. ¿Sabes, qué es la prehistoria?

Teorías sobre el Origen del Hombre		<p>Las distintas religiones afirman que el hombre ha sido creado por un ser sobrenatural, estas teorías de origen religioso se llaman creacionistas.</p> <p>La ciencia intenta encontrar causas naturales y pretende probarlas. El naturalista Charles Darwin fue el primero en llegar a una conclusión que hombres y monos tenían un antepasado en común, <i>los homo</i>.</p>
---	--	---

"Tú debes ser el cambio que deseas ver en el mundo". Mahatma Gandhi

El ser humano alcanzó sus rasgos físicos y psíquicos actuales tras un proceso de adaptación constante que duró millones de años. Este proceso se conoce como *hominización*, un ser emparentado con los primates evolucionó hasta convertirse en el humano de hoy. Este proceso tuvo lugar en el continente africano hace más de cuatro millones de años.

Los seres humanos pertenecemos a la especie homo sapiens.

El ser humano actual pertenece a al especie *homo sapiens* y forma parte de un gran grupo de primates. De todos ellos los más cercanos a al ser humano son: el orangután (*pongo sp.*) gorila (*gorila sp.*) chimpancé (*pan sp.*) ya que compartimos una serie de características como:

- Capacidad craneal elevada en comparación con su tamaño.
- Visión en tres dimensiones. Gran importancia de visión en comparados con otros mamíferos en los que predomina el sentimiento del olfato.
- Dedos pulgares oponibles en las cuatro extremidades. El ser humano ha perdido esta capacidad en los pulgares de los pies.
- Tendencia al bipedismo, que solo es completa en el ser humano.
- Estructura y comportamiento en sociedad complejo.
- Periodo de cuidado de las crías muy prolongado.
- Ausencia de la cola presente en otros tipos de primates.



Las ventajas del bipedismo

La capacidad de caminar de pie se llama bipedismo. El bipedismo ofreció numerosas ventajas a los primates. El pie pudo ser mejor al caminar y distinguir al terreno. Esto les permitió ir más lejos a los árboles peligrosos y buscar refugio a tiempo. El bipedismo también les dio una mayor facilidad para recoger alimentos y usar las manos, tanto para agarrar cosas como para agarrar pedras con el fin de defenderse o de cazar.

LAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA HOMINIZACIÓN SON:

- Adquisición del bipedismo es decir la capacidad de andar en las dos patas, de manera erguida, es decir con una postura vertical, cuello y cabeza levantados.
- La adquisición de la bipedestación, lo que permitió liberar las manos y el desarrollo del pulgar oponible, lo que favoreció utilizarlas las manos en la realización de tareas como construir herramientas y útiles en la defensa contra los depredadores.
- Disminución del prognatismo, es decir la mandíbula se reduce para acomodarse y mejorar la dentición.
- Aumento progresivo de la capacidad craneana y con ello la evolución paralela de la cultura en el género *homo*. es decir, se desarrolló del conjunto de prácticas, comportamientos y manifestaciones que son transmisibles por aprendizaje, independientes de la genética.
- Adquisición de la racionalidad, de manera que el comportamiento no fue simplemente instintivo, sino en gran parte supeditado a la razón.
- Algunos aportes culturales relacionados con la capacidad craneana fueron: fabricación de utensilios sencillos, sencilla organización social, dominio del fuego, ritos funerarios, utensilios de piedra pulida, decoración de pinturas rupestres, desarrollo de lenguaje, estas características son propios del proceso de humanización.

Chimpancé	Ser humano	Chimpancé	Ser humano	Chimpancé	Ser humano
El peso del cuerpo recae en pies y piernas. Ello comporta un menor gasto energético en los desplazamientos.	Manos y brazos quedan libres, posibilitando el transporte de alimentos para compartir con las crías.	Se acortan los dedos de los pies y el pulgar deja de ser oponible.	Se alargan los dedos de las manos para facilitar la manipulación.	La cabeza se sitúa en la parte superior del eje central del cuerpo. Los bipedatos pasan a tener un mayor alcance visual y a conocer mejor su entorno.	La unión de la columna al cráneo tiene lugar en la base del cráneo.
• Los pies se alargan y dejan de estar flexionados.	• Se acortan los brazos.				

Si quieres saber más, ingresa a: **Hominización y humanización:**
<https://youtu.be/DtG7K4andM8>
Proceso de hominización:
<https://youtu.be/ErLjrtPamxY>



RESPONDE:

1. Escribe dos características de la hominización y explícalas con tus palabras.

TABLA DE EVOLUCIÓN DEL HOMBRE

ESPECIE	Australopitecos Vivió hace 2-3 millones de años en África del Sur. Es considerado un homínido, es decir, familia de primates	Homo Habilis Vivió aproximadamente desde 2,5 hasta 1,6 millones de años antes del presente en territorio de África, al comienzo del Pleistoceno	Homo Erectus Vivió entre 1,2 millones de años y 50.000 años antes del presente. Yacimientos en China y Java. Emigran hacia Europa, Asia y Oceanía	Hombre de Neanderthal Del género Homo que habitó Europa y partes de Asia occidental desde hace 230.000 hasta 29.000 años atrás, durante el Pleistoceno medio y superior y culturalmente integrada en el Paleolítico medio.	Homo Sapiens Apareció desde hace aproximadamente 150.000 años de antigüedad y existió con el neandertal, hace referencia la ser humano actual
AVANCES	Su papel del en la historia de la evolución del hombre es verdaderamente importante. Fue el primero en caminar de una manera bípeda, tal y como lo hacemos nosotros.	Fabrican instrumentos rudimentarios. Fue el primero en construir y utilizar herramientas de piedra Sus herramientas eran hechas de huesos, madera y principalmente piedra lascada	Su gran avance fue el Descubrimiento del fuego y herramientas más elaboradas	Ya gozaban de bípedismo completo. - sepultura a los muertos - un lenguaje hablado pues tienen una capacidad cerebral y vocal parecida a la nuestra. - fabricaban y uso de herramientas de manera, hueso y piedra	- Creó y desarrolló un lenguaje articulado, fonéticamente primero ,escrito después. - Desarrollo de instrumentos adecuados para ir perfeccionando actividades como la caza, la adquisición de hábitos cada vez más complejos(vestimentas, dominio del fuego)

Para recordar

Los procesos de hominización y humanización hacen referencia a las etapas de desarrollo que ha sufrido el hombre por medio de la evolución (biológico), y su transición de un ser salvaje a uno civilizado (cultural).

Existen dos teorías principales que tratan de explicar la evolución del ser humano: una religiosa y otra científica. Una de las características biológicas más importantes en la evolución del hombre es su capacidad de andar en dos piernas, llamado bípedismo.

ACTIVIDAD 4: HOMINIZACIÓN Y HUMANIZACIÓN
(Fecha máxima de entrega y EVALUACIÓN: ABRIL 16)

El diagnóstico y los puntos 1, 2 y 3, debe resolverse en o cuaderno cumpliendo las especificaciones que se indican en el cuadro del inicio de la guía y subirse a la plataforma en la tarea llamada: **ACTIVIDAD 4: HOMINIZACIÓN Y HUMANIZACIÓN**

2. Realiza un afiche en un octavo de cartulina, sobre la especie que más te llamo la atención, (*australopithecus*, *homo habilis*, *homo erectus*, *homo Neanderthal*, *homo sapiens*, *homo sapiens sapiens*), escribe el título y por medio de dibujos muestra las características de su evolución o avances técnicos o culturales, también escribe un pequeño párrafo en la parte inferior donde expliques porque escogiste esa especie.

3. Realiza el siguiente crucigrama. (En el punto 2 se encuentran los nombres de las especies correctamente escritos).

Horizontales

3. Se cree que este fue el primer homínido que descubrió y utilizó el fuego.

5. La especie a la que pertenecemos nosotros es la del ...

6. Son el grupo de homínidos más remoto que se conoce. Los restos fósiles hallados en África tienen una antigüedad de 4 millones de años.

Verticales

1. El ser humano alcanzó sus rasgos físicos y psíquicos actuales tras un proceso de adaptación que duró millones de años. Este proceso se llamó ...

2. Hace unos 2 millones de años apareció en la sabana africana el homínido que comenzó a crear sus herramientas y armas; a este se le conoce como el ...

4. El Homo Erectus fue sucedido por el Homo ...

CRUCI_EVOLUCIÓN_01

EVALUA TU APRENDIZAJE Y LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE TU DOCENTE PARA EL TEMA 4

Aspectos para considerar	MUCHO	POCO	NADA
1. Conocía algo sobre las temáticas expuestas en la guía.			
2. Cuánto considero que aprendí con las actividades propuestas.			
3. Las habilidades desarrolladas con las actividades propuestas me sirven para la vida.			
4. Las actividades propuestas fueron fáciles y sencillas para mí.			
5. Me gustaron las actividades propuestas en la guía.			

TEMA 5: POBLAMIENTO DE AMÉRICA
 (Fecha máxima de entrega: ABRIL 30)

SABÍAS QUE...

La "Era del hielo" es una época de la prehistoria en la cual el hombre apareció en el continente Americano, y que su primer y mayor descubrimiento fue el fuego.



DIAGNÓSTICO:

Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. Solo responde desde lo que has aprendido hasta ahora en los años escolares anteriores, no uses diccionario ni Google. La idea es saber qué tanto recuerda.

- a. Define con tus palabras qué es un continente.
- b. ¿Cuántos continentes hay?



POBLAMIENTO DE AMÉRICA

¿CUÁNDO EMPEZÓ A POBLARSE NUESTRO CONTINENTE?

Durante muchos años, numerosos investigadores han elaborado teorías, sobre la procedencia de los primeros antepasados en el continente americano, así como su forma de vida y costumbres. Se han basado en los hallazgos arqueológicos y antropológicos encontrados en diferentes lugares, que han dado luces sobre las culturas indígenas en América antes de la llegada de los europeos, y han hecho suponer que la antigüedad del hombre americano es de unos 25 a 30.000 años.

Hasta hoy el poblamiento inicial del continente americano no ha podido ser explicado con certeza, aunque se da casi por seguro que diversos grupos humanos, a través del tiempo, se trasladaron del continente asiático al continente americano, tomando diferentes rutas.

Según los científicos el hombre apareció en **África**. Años después los primeros pobladores de América se vinieron de Asia cruzando por el estrecho de Bering durante la glaciación, siendo América el último continente en poblarse.



Los primeros pobladores de América eran nómadas y venían en grupos pequeños, se alimentaban de frutos que recolectaban y de la carne de los animales que cazaban, usaban armas y herramientas de piedra, madera o huesos. Estos hombres vivían en cuevas o refugios temporales.

Instrumentos del hombre primitivo



Herramientas del hombre primitivo



RESPONDE

1. ¿En qué continente apareció el primer hombre?
2. ¿De qué se alimentaban los primeros pobladores que llegaron a América?

5. Lee y colorea la siguiente ficha:

Los primeros pobladores de América...

Hace 40,000 años los primeros pobladores de América cruzaron el estrecho de Bering que estaba congelado, lo que permitió pasar caminando. A lo largo del año recorrían diferentes lugares, cazando y recolectando frutos.

Se dedicaban a la caza, a la pesca y a la recolección de frutos. Esto los hacía ser grupos nómadas, es decir, no vivían en un lugar fijo.

LEE. COLOREA.

La cacería se volvió cada vez más difícil, aumentó la observación del crecimiento de las plantas, empezando a protegerlas donde las encontraban. Aprendieron a cuidar las semillas y plantarlas en las tierras más fértiles comenzando así la agricultura.

A partir de que el hombre descubrió la agricultura se convirtió en sedentario, dedicándose también a la cría de animales.

En Colombia cultivaron yuca, papa y maíz.

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL: RECORDAR Y APRENDER Yo - CEE MARTA GUTIÉRREZ

Para recordar

- El primer hombre se originó en África.
- Durante la época de las glaciaciones, específicamente la conocida como **Era del Hielo**, los hombres llegaron a América.
- Los primeros pobladores de América, probablemente utilizaron diferentes rutas para ingresar al continente, y lo hicieron en busca de alimento principalmente.
- Estos primeros hombres eran primero nómadas, pero luego domesticaron animales, cultivaron diferentes productos quedándose en un solo sitio, volviéndose sedentarios.
- Descubrieron el fuego, y utilizaron las partes de los animales para su provecho: la carne para alimentarse; la piel para vestirse, y los huesos para elaborar armas y herramientas.
- Todos estos acontecimientos hacen parte del período llamado **prehistoria**.



ACTIVIDAD 5: POBLAMIENTO DE AMÉRICA

(Fecha máxima de entrega y EVALUACIÓN: ABRIL 30)

El diagnóstico y los puntos 1, 2, 4 y 5, deben resolverse en el cuaderno cumpliendo las especificaciones que se indican en el cuadro del inicio de la guía y subirse a la plataforma en la tarea llamada **POBLAMIENTO DE AMÉRICA**.

5. Comprensión lectora (para trabajarla también en la actividad del encuentro virtual).

"LA FAMILIA PICAMÁRMOL"

(Lee con atención y subraya las cosas que aparezcan y que no tengan lógica en esta historia o en la época en que ocurre.)



Mi familia Picamármol vive en la Edad de Piedra, somos cinco miembros, pero cuando mis padres llegaron a la cueva donde vivimos, se encontraron a un señor que estaba allí pintando en las paredes. Dijo llamarse "Pintapiedras" y ahora mis hermanos y yo le llamamos tito Pinta, porque a mamá le gustó mucho cómo le estaban quedando las paredes y decidió adoptarlo.

Hace unos días, tito Pinta, nos dijo que se iba de viaje para conocer cómo se pinta en Nueva York y así aprender nuevas técnicas. De manera que un buen día puso el despertador, nos dio un besito, mientras dormíamos y se fue en autobús para América.



Mi padre es una persona importante en la tribu, ya que - él mismo- se nombró alcalde, porque decía que tenía la cachiporra más grande de todos y que, al que se atreviera a ir en su contra, se la daría a probar en la cocorota. Así que todos pensaron que con esas razones era el mejor candidato para el puesto.

Pero, aunque parezca muy bruto, es una persona muy buena, educada y limpia. Por las noches no deja que nos acostemos sin lavarnos los dientes con el cepillo del pelo, y no nos deja saltar en la cama, pues dice que los muelles del colchón no resisten nuestras piruetas.



Cuando nos vamos de caza, ha inventado un juego con la cachiporras que le ha puesto de nombre "A que te arreo". Él nos lanza una piedra y mi hermano y yo tenemos que intentar que no nos descalabre, dándole fuerte a la piedra con las mazas. Una vez organizamos un partido con toda la tribu y aunque la mayoría no querían participar, porque decían que coincidía con la hora de su programa favorito en la televisión; mi padre, decidió animarnos visitando cueva por cueva para enseñarnos lo brillante y limpio que tenía su cachiporra.

Al final hubo tanta gente que quería jugar que muchos tuvieron que hacer de espectadores y aplaudir las grandes jugadas que hacía mi padre. En una de ellas lanzó la piedra tan alto que le dio a un pajaraco que volaba por encima de nuestras cabezas. Aquella noche mi madre lo preparó al microondas y no tuvimos que salir de caza para la cena.

Fue una tarde tan estupenda y divertida que las tribus vecinas decidieron crear un campeonato, pero, en lugar de lanzarnos las piedras unos a otros, se hizo una variación del juego que consiste en derribar el mayor número posible de pajaracos. Al juego lo llamaron "Tiro de Pichón" en honor a Pichón - un vecino de una tribu cercana - que demostró ser el que mejor puntería tenía.

A mi tito Pinta, que lo queremos como si fuese de la familia, le hemos contado todo por carta y nos contestó con un correo electrónico pidiendo la receta del pajaraco que preparó mi madre y de paso nos dijo que les contó a unos amigos americanos el juego de lanzarse piedras unos a otros. Les gustó tanto que lo han convertido en un juego al que llaman "Beispiedra".



actiludis.com (cc) BY-NC-SA
 Texto: José Miguel de la Rosa Sánchez
 Comprensión lectora: Silvia Asuero
 Imagen: philipponet/istock

- Lee con atención y escribe o subraya las cosas que aparezcan o que no tengan lógica en esta historia o en la época en que ocurre.
- ¿Cuántas personas pertenecían al principio a la familia "Picamármol"?
- ¿Cuántos son ahora que han llegado a la cueva? ¿Por qué son más?

EVALUA TU APRENDIZAJE Y LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE TU DOCENTE PARA EL TEMA 5

Aspectos para considerar	MUCHO	POCO	NADA
1. Conocía algo sobre las temáticas expuestas en la guía.			
2. Cuánto considero que aprendí con las actividades propuestas.			
3. Las habilidades desarrolladas con las actividades propuestas me sirven para la vida.			
4. Las actividades propuestas fueron fáciles y sencillas para mí.			
5. Me gustaron las actividades propuestas en la guía.			

C I V I L I Z A C I Ó N D E E G I P T O

Los primeros egipcios eran nómadas y se movían en todo el valle del Río Nilo, fueron asentándose y organizando hasta convertirse en imperio.

La historia del Antiguo Egipto se divide en:
Imperio Antiguo. 3.000 a C – 2.050 a C. Se construyen las pirámides y florecen las artes.
Imperio Medio. 050 a C – 1.800 a C. Fortalecimiento de la economía gracias a una descentralización del poder político y económico.
Imperio Nuevo. 1567 a C – 1085 a C. Expansión conquistadora.

CREENCIAS RELIGIOSAS: culto politeísta, es decir que adoraban a diversos dioses. Además, implementaban la zoolatría, que es la adoración y el culto a los animales.

APORTES E INVENTOS: De Egipto más destacados son: Las pirámides, los papiros, el maquillaje, el calendario, la irrigación en los cultivos, la pasta dental, el vidrio, reloj de sol, pelucas, calendario, maquillaje, instrumentación quirúrgica o la momificación.

Economía: dependía básicamente del río Nilo, donde cultivaban seda, lino, cereales, trigo, algodón y arroz. En el comercio utilizaban medios terrestres y marítimos. Exportaban principalmente el papiro, planta utilizada para la creación de material para escribir, también se explotaban minas de oro y cobre, para la fabricación de elementos de exportación y comercio.

3. ¿Cuántas clases sociales existieron en Egipto?
 ¿Cuáles eran?

Si quieres saber más, ingresa a:
https://www.youtube.com/watch?v=CffNymmk_Jn8&t=23s

Para recordar

- Las civilizaciones antiguas fueron aquellas que se dieron durante el período Neolítico.
- Estas civilizaciones fueron muy avanzadas, nos dejaron grandes aportes y se ubicaron en todos los continentes.
- Las civilizaciones antiguas se clasifican en fluviales, occidentales y mesoamericanas o americanas.
- Mesopotamia y Egipto fueron civilizaciones fluviales porque se desarrollaron alrededor de uno o varios ríos.
- Mesopotamia se considera la cuna de la civilización, ya que fue allí donde se inventó la agricultura y la ganadería.
- Egipto, tiene una de las siete maravillas del mundo: las pirámides. Además, fueron expertos y pioneros en técnicas de medicina.

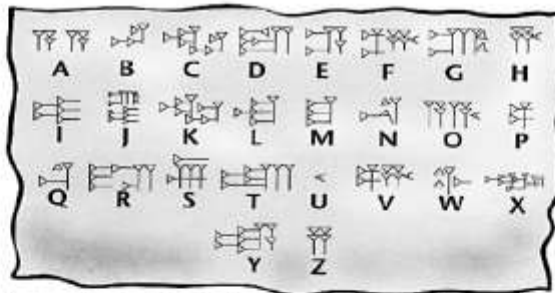


ACTIVIDAD 6: MESOPOTAMIA Y EGIPTO

(Fecha máxima de entrega y EVALUACIÓN: MAYO 21)

Los puntos 1, 2, 3, 4, 5 y 6, debe resolverse en la carpeta o cuaderno cumpliendo las especificaciones que se indican en el cuadro del inicio de la guía y subirse a la plataforma en la tarea llamada **MESOPOTAMIA Y EGIPTO**

4. TALLER DE ESCRITURA EGIPCIA Y MESOPOTAMICA



hace más de 5000 años; con ella finaliza la prehistoria y finaliza la historia. La escritura de Mesopotamia fue desarrollada por el pueblo sumerio y se llamó cuneliforme (pues sus símbolos tenían forma de cuña); esta evolucionó de pictogramas a símbolos, que se escribían sobre una tablilla de arcilla que luego se dejaba secar al sol.

Los egipcios desarrollaron tres sistemas de escritura. La primera y más importantes fue el jeroglífico, este se utilizó estrictamente en las tumbas y templos. Poco después crearon la hierática, una simplificación de los jeroglíficos y, por último, la escritura demótica utilizada en obras menores.

Gracias a la escritura por parte de los mesopotámicos y egipcios hoy podemos descubrir el desarrollo de la vida cotidiana y la naturaleza sagrada. Los mesopotámicos descubrieron la escritura



Cada uno de ustedes van a viajar en el tiempo y se convertirán en escriba y su misión será: con base en la imagen del abecedario egipcio y mesopotámico, debes elaborar un cuadro comparativo y escribir en los siguiente:

- Tú nombre completo y el de un familiar
- Egipto y Mesopotamia (dibuja o pega el mapa de cada civilización)
- El nombre de dos dioses, cada nombre acompañado por su dibujo y característica.

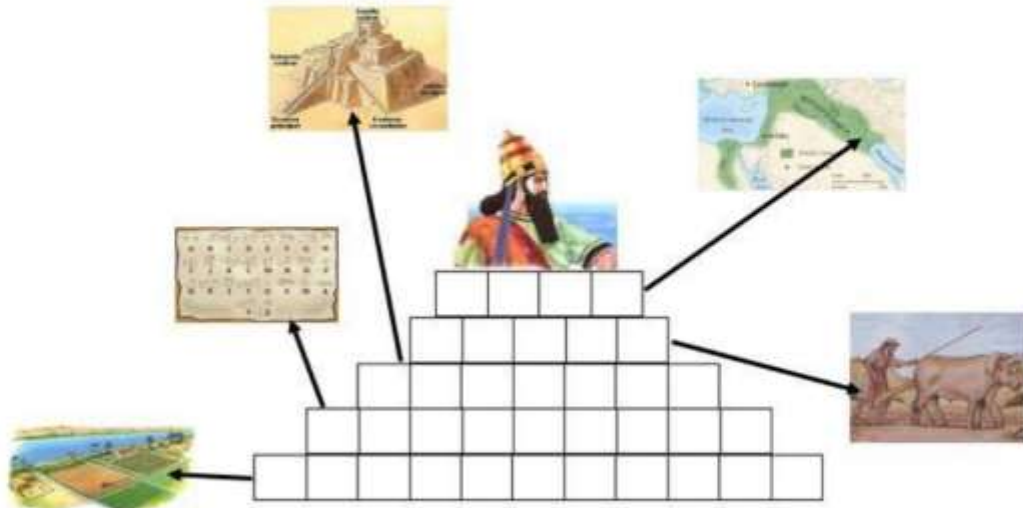
5. Resuelve el siguiente crucigrama respondiendo cada una de las pistas, y colocando esas respuestas de acuerdo a la numeración indicada. Debes hallar la palabra secreta que se indica con la flecha. La palabra es: _____
 Además, colorea las imágenes del crucigrama y escribe que representa cada una.

Civilización de Egipto

PISTAS

1. Río alrededor del cual se desarrolló la civilización egipcia.
2. Egipto se dividió en tres.
3. Son las arquitecturas más importantes de Egipto, consideradas una de las maravillas del mundo.
4. Conjunto de convicciones religiosas.
5. Durante este imperio se fortaleció la economía.
6. Máximo jefe para los egipcios.
7. Se hallan en la base de la pirámide social egipcia.
8. Fue el papel de los egipcios.
9. Eran quienes enseñaban a leer y escribir.
10. Fue una característica de los primeros egipcios.
11. Así se le dice a quienes adoran muchos dioses.
12. Este imperio existió entre el 1567 a.C. y el 1085 a.C.
13. En este continente se ubicaron los egipcios.
14. Es la adoración y el culto a los animales.
15. Se ubican en el mismo lugar que los nobles en la pirámide social.
16. Durante este imperio se construyeron las pirámides.
17. Con estos símbolos escribían los egipcios.
18. Fue uno de los productos cultivados por los egipcios.
19. Fue una de las actividades económicas de los egipcios.

6. Escribe frente a la flecha el nombre correspondiente a la imagen o lo que representa, además, escribe porque cada uno de los términos o palabras son importantes para los mesopotámicos:



EVALUA TU APRENDIZAJE Y LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE TU DOCENTE PARA EL TEMA 3

Aspectos para considerar	MUCHO	POCO	NADA
1. Conocía algo sobre las temáticas expuestas en la guía.			
2. Cuánto considero que aprendí con las actividades propuestas.			
3. Las habilidades desarrolladas con las actividades propuestas me sirven para la vida.			
4. Las actividades propuestas fueron fáciles y sencillas para mí.			
5. Me gustaron las actividades propuestas en la guía.			

REFERENCIAS

Rueda W y otros. Contextos Sociales 6. Editorial Santillana S. A. 2004
 Ciencias Sociales 6°. Guía del estudiante. EN <https://bit.ly/3pqhpTc>
 Tomado de Primeros pobladores de América y Colombia En https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Primeros_pobladores_de_Am%C3%A9rica_y_Colombi_a#Colombia:la_puerta_de_ingreso_a_Suram.C3.A9rica
 Tomado de Ejercicio de lecturas absurdas: La familia Picamármol En <https://es.liveworksheets.com/c?a=c&m=n&is=y&ia=y&lm=ym&i=nssunc&r=sp>
 Tomado de Colombia indígena En <https://sites.google.com/site/descubrimientodeamericalebcis7/-que-es-el-descubrimiento-de-america/consecuencias/colombia-indigena>
 Tomado de Características de la cultura Egipcia. En <https://concepto.de/mesopotamia/#ixzz6P3oLaanE>
 Tomado de Los 13 Inventos de Mesopotamia Más Importantes. En <https://www.lifeder.com/inventos-de-mesopotamia/>
 Tomado de Historia del antiguo Egipto. En <https://www.arteespana.com/historiaantiguoegipto.htm>
 Tomado de Características de la cultura Egipcia. En <https://www.caracteristicas.co/cultura-egipcia/#ixzz6P5Sdj8EM>
 Tomado de LAS PRINCIPALES CIVILIZACIONES AGRÍCOLAS. En http://colegiobikit.edu.mx/microsS/subnivel06/primeras_civilizaciones_agricolas.html
 Historia universal 2do año. Santillana Venezuela, Tradición educativa con talento nacional. Publicado el 20 de mayo de 2014. https://issuu.com/santillanavenezuela/docs/historia_universal_2/10
 Biología 3er año- Conexos. Tradición educativa con talento nacional. Publicado el 20 de mayo de 2014. https://issuu.com/santillanavenezuela/docs/biologia_3/30
 Los viajes de Yaki: Egipto: <https://zakoyaki.blogspot.com/?m=0>

Anexo 12. Matriz final de entrevistas categorías principales

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CURRÍCULO	Definición de currículo	organización, contenidos, formativo, prácticas, distribución, conocimientos, metodología	es como los programas, mmm... como los planes de estudio que se ven dentro de las instituciones educativas para llevar a cabo los procesos académicos en los colegios	La noción sobre currículo que tiene los doctores entrevistados son diversas, pero están enfocadas hacia la organización de contenidos, prácticas y metodologías con fines formativos. Al contrastarse las definiciones observadas, podemos observar que la mayoría se ajusta a una de las siete definiciones que plantea Posner (2005, p.6-7) que equivale al "Esquema de contenido", es decir, se especifican las temáticas a enseñar. Sin embargo se observa repetidamente la asociación con un "Plan de estudios" que para el mismo autor sería otro tipo de currículo, específicamente el que él denomina "Ruta de estudio". Sin embargo, en términos de organización y su carácter formativo, se asemeja a la definición que propone Gimeno (2010), al equiparar este con la organización de los contenidos que un estudiante ha de aprender durante toda su vida escolar y la forma cómo debería hacerlo. (p. 21). Desde este sentido, tienen un concepto válido respecto del significado sobre currículo. Cabe anotar, que como enfatizan Posner y Gimeno, su significado es tan relativo, como el fin con el cual se utilice, pero que en suma no puede desligarse de lo que se enseña, a quién se enseña y cómo se enseña.
			una organización de un conjunto de conocimientos... No! De saberes, de acuerdos..., siguiendo unos criterios epistemológicos, mmm... también, debo incluir así, también como un criterio, no se, como éticos	
			Son los temas establecidos para cada grado.	
			es el conjunto de prácticas, estrategias, metodologías, didácticas, planes de estudio, contenidos programáticos que se ejecutan para	
			es donde están todos los contenidos de acuerdo a cada uno de los grados que está relacionada	
			es organizar esos contenidos, o temas que vamos a impartir a lo largo del año escolar, de acuerdo a los	
			planeamos, como se va a dictar esa clase, y también la puesta en marcha como tal de cada	
			: la parte como, como digamos como legal	
			como lo vamos a estructurar	
			como cotidianamente nosotros planeamos y planificamos ehm, eh cada uno de los contenidos también hace parte del currículo la práctica que, con la que nosotros desarrollemos la temática, es decir, el	
			también hace parte del currículo, las funciones, las tareas que los chicos tienen que desempeñar	
			plan de estudios	
son como como esos planes de estudios, los temas, las metodologías				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CEA	Objetivos y propósitos de la CEA	plan de estudios, DBA, Lineamientos, Malla, Tiempos escolares, metodologías	<p>digamos que de manera... im... explícita, implícito, no, no necesariamente</p> <p>incentivar el conocimiento de nuestras raíces culturales y sociales, para entender un poco de la diversidad de nuestro país</p> <p>desarrollar los valores de... de la... De los afrocolombianos</p> <p>reconocer en la población afro, ehhhh, pues, su aporte a la construcción del país,</p> <p>es resaltar la importancia de la diversidad étnica y cultural y puesss, todo el aporte que dicha cultura hace a nuestra sociedad y a nuestra cultura.</p> <p>la Cátedra, el propósito principal sería reconocer a el el aporte, el aporte histórico, el aporte cultural que tiene la la población afrodescendiente al país: valorarlo, reconocerlo, identificarlo y no solo como desde la parte histórica si no comoo, como es cotidiano ese, ese... digamos ese aporte a la conformación de la cultura cambiar esa visión de la afrocolombianidad,</p>	Aunque los docentes no conocen directamente la CEA y sus propuestas, imaginan cuál es el propósito más importante de la CEA y no están muy alejados de ella. Recordar que el sentido de la CEA radica en hacerla extensiva a todos los colombianos para así resignificar, valorar y reconocer su legado histórico y cultural a la nación colombiana. Es curioso observar, que a n cuando os docentes saben de la existencia de la CEA, trabajan guiados por estándares básicos, no desarrollan esta.
	Formas en las que se trabaja la CEA	actividad, conmemoración, feria, exposición, encuentro virtual, adecuación del tema	<p>se hace una actividad el día de la afrocolombianidad</p> <p>acto conmemorativo en, en el mes de mayo</p> <p>expositivos, donde los niños se preparan sobre el tema y los ponen a... ¡como una feria! Se han hecho como ferias de afrocolombianidad.</p> <p>una actividad muy interesante la semana de la afrocolombianidad</p> <p>el mapa de Colombia y habalaste sobre el territorio y esas</p> <p>exxplicito, no. Hay actividades, se genera... Hay una docente encargada del proyecto</p> <p>en los últimos años desarrollando actividades durante él mes correspondiente a al la fecha de la afrocolombianidad</p> <p>de alguna manera de pronto se tocan, si el tema del grado da para que se mencione</p> <p>voy a rescatar ehhhh, el trabajo que hiciste este año con el tema de la afrocolombianidad, estuvimos en un encuentro virtual</p> <p>... en el curso que ya está este año pues únicamente lo mencionamos</p> <p>el currículo del área, siii -paua larga- pues, si aparece como unas ciertas actividades a desarrollar.</p>	Es indudable que la CEA no existe en el PEI de la institución de ninguna forma, ni siquiera se nombra, y que en la malla curricular del área se nombra como una actividad aislada a desarrollar, lo que hace que os docentes la vean de la misma forma. Todos concuerdan en que no está integrada al currículo del área y que si se desarrolla, como una actividad o acto conmemorativo un día durante el mes de la afrocolombianidad. Sin embargo, si se analiza, esta manifestación no cumple con los requisitos expedidos por el MEN en los lineamientos de la CEA pues su desarrollo no tiene realmente significado relevante para los estudiantes y la comunidad en general; es solo una actividad que se hace el día "que toca" y no trasciende más allá de esa pasajera realidad. Lo que finalmente conlleva y refuerza la tendencia a la folclorización de lo negro ya que carece de un significado u objetivo transcendental. La CEA propone "exaltar, reconocer, dignificar, resignificar, reconstruir, reintegrar y fomentar la cultura y la historia de loa fro en el país" y eso solo será posible desde el pensarse la difusión de la CEA como algo aislado. Es necesario

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
	Saberes o conocimientos que deberían enseñarse sobre la CEA	conciencios, cultura, creencias, costumbres, gastronomía, cosmovisión, afrocolombianidad, religiosas, riqueza cultural, historia, cosmogonía, lenguaje, danza, arte, dimensiones	conocimientos ancestrales	Los lineamientos de la CEA establecen ocho diemnsiones a través de la cual se puede o se propone ejecutar esta. Mirando desde el currículo las dimensiones por medio de las cuales puede llevarse a la práctica la Cea serían: la Sociopolítica, la Lingüística, la Espiritual, la Ambiental y la Geohistórica (MEN; 2001, p. 13). Estas dimensiones configuran e integran todos los saberes que deben ser enseñados sobre los afrocolombianos y su ancestros. Y son básicamente los conocimientos que los docentes entrevistados refieren. Estos saberes surgen primordialmente del desconocimiento que como maestros tienen al respecto, y que necesitan para poder apropiarse del discurso y orientarlo a sus estudiantes. Aquí se hace entonces indispensable la formación docente -vista más aelante como un limitante por los misos docentes-. Algo interesante que se observa, es la articulación que someramente y a raíz de los cuestionamientos planteados, muchos docentes se piensan lo que desde su disciplina podrían aprender y enseñar a los estudiante. Y no solo desde su disciplina, sino desde la vocación en la que forma la institución, que se prestan de forma contundente a taratar estas temáticas. Es el caso del docente de filosofía. Como lo afirma Henao (2007): "Profundizar sbre las diversas representaciones que construimos y que otros construyen sobre lo que somos o lo que debemos ser como afrocolombianos, deben hacer parte de las propuestas de implementación de la CEA" (p. 90). Y eso, solo puede hacer evidente si se profundizan en las diversas dimensiones que propone la Cátedra.
conocimientos propios de la cultura colombiana.				
También conocer un poco de su, de su cultura, de sus costumbres de sus creencias				
esas costumbres, pensamientos				
la cosmovisión de la... de... de las personas afro.				
patrones culturales y como estos influyeron en.. en nuestra cultura nacional				
temas propios de la afrocolombianidad				
no solo desde la afrocolombianidad sino desde saberes propios del país.				
la cosmogonía				
las fiestas				
ideas religiosas, ehhhh, costumbres				
su historia y a qué conflictos y problemas se enfrentan				
la historia				
los aportes que que se... que genera la comunidad en la actualidad				
Sería como le digo, rastrear, rastrear ehhhhhh... comooo... desde la filosofía como ha ido evolucionando una idea o un pensamiento que hace parte de esaaaa, de esa cultura.				
de qué maneraaaa ehhhh, pues participan ahorita en el país y qué conflictos y qué problemas enfrentan.				
hay que teorizar				
sería bueno que se primara la educa.... la historia colombiana dentro de los currículos académicos.				
un acercamiento desde la filosofía a partir de la, pues, acercar a la cultura afrocolombiana es, mirar es como como desde la antropología filosófica se, ehhhh, se puede rastrear es... cómo se ha configurado la historia del ser humano				
hablar de la historia de la afrocolombianidad, la incidencia que han tenido los afro en nuestra cultura y en... en la construcción que tenemos como patria				
lo que tiene que con su gastronomía, ehmmm, el lenguaje, ehmmm, no sé, la danza y el arte que se promueve tanto en nuestra institución.				
la importancia de la comunidad afro ehhhh colombiana, en la, eh, no solo en el aporte cultural que hacen, el rescate a toda esa, ehhh ese conocimiento ancestral que tiene la misma población,				
esa cultura				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CEA	Obstáculos para ejecutar la CEA	desconocimiento, pruebas Saber, formación docente, exigencias externas, directrices, tradición, inexistente, voluntad, condiciones inadecuadas, tiempos y espacios.	<p>hoy en día -paua- permean la sociedad colombiana; porque ellos dentro de sus saberes, eh... pues se desarrollan en nuestra cultura y eso a... ha permitido que los apropiemos muchas veces sin conocerlo</p> <p>es obvio que hay que presentar un examen del Icfes pues ahí le van a exigir esas, esas habilidades.</p> <p>he tratado de direccionar sobre todo en los grados décimo y once para la presentación de la Prueba Saber</p> <p>dígamos que la formación académica que yo tuve fue esa</p> <p>lineamientos que nos deja el gobierno son esos, se estipulan son esos, entonces, como le dije anteriormente en el colegio se va muy ligado a lo que proponga el ministerio</p> <p>porque como maestros muchas veces estamos sujetos a lo que se impone desde los lineamientos curriculares,</p> <p>a lo que sería las pruebas de estado</p> <p>tiempo esa limitante de la experiencia del maestro y que no dejamos de un lado esa estructura curricular que es un poco antigua</p> <p>no va transversales en la malla</p> <p>... no hemos todavía hecho como el ejercicio de vincular esas</p> <p>no he privilegiado dichos conocimientos dentro de el. desarrollo de... de los contenidos programáticos que planeo para los chicos</p> <p>desconocer nuestra cultura</p> <p>¡Cómo voy a enseñar temas de la afrocolombianidad siiii he tenido poco contacto con eso!</p> <p>si miramos el área no solo tiene esa cátedra, sino hay otras, entonces se... incluimos a la población afro... descendiente, pero también tenemos abandonada a la población indígena, entonces ahí es donde... como que uno también entra en el choque,</p> <p>el hecho de tener por ejemplo estudiantes afro, izando bandera el día de la afrocolombianidad, ¡no! Que sería también como una manera de de excluirlos</p> <p>uno ve que en la cotidianidad cuando llega un chico de la costa y le dice a un profe "seño", entonces el profe se violenta al decirle que no le diga seño</p> <p>sin embargo, si encontramos esa graann, ese gran limitante y es el tema de no tener un espacio, una intensidad horaria adecuada para trabajar ese tipo de contenidos</p> <p>digamos algo que dificulta el trabajo en afrocolombianidad como en cátedra por la paz y es el no tener una horas disponibles para ese trabajo.</p> <p>no se ahonda en sus tradiciones, cultura, procesos históricos</p>	<p>Desde su creación en el 2001, la CEA ha presentado cualquier cantidad de obstáculos y tropiezos para su implementación. Los docentes participantes de esta investigación, recalcan reiteradamente esos limitantes que no han sido ajenos a la institución ALM. El primer limitante que es necesario mencionar está referido al desarrollo de habilidades y conocimientos específicos relacionados con las Pruebas Nacionales (Prueba Saber Icfes); los maestros refieren que: Esta realidad conlleva a que los docentes se enfoquen en la orientación de sus clases y contenidos a esta exigencia lo que le resta importancia a la enseñanza de saberes y conocimientos que no serán valorados en las pruebas estandar. Bien lo menciona Ibagón (2015) "se configura por parte de los agentes educativos una visión jerárquica desde la que se da una visión diferenciada de las normas curriculares, proceso en que el marco legal y pedagógico de la CEA, es entendido como inferior frente a otras leyes y disposiciones curriculares. Por lo general esas prioridades curriculares giran en torno a la <i>evaluación</i> y el peso que tienen, por ejemplo el examen de estado [...], las pruebas internacionales (PISA) y locales (SABER) que busca medir las competencias de los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento" (p. 16). Otro limitante que aducen los entrevistados es la formación académica de los mismos; formación de corte tradicional y que se continúa reproduciendo desde una visión occidental que impera en las formas como se orientan las temáticas que desde las diferentes disciplinas se dan. Rojas (2008) en Aportes par maestros se refiere a esta situación así: "es frecuente que los maestros argumenten su inadecuada o no pertinente formación para el desarrollo de la Cátedra, vista como una tarea de los maestros de ciencias sociales, o de quienes se reconocen como afrocolombianos" (p.44). La inexistencia o poca presencia de la CEA en las normativas que dirigen el currículo de ciencias sociales, es otro obstáculo que encuentran los maestros a la puesta en práctica de la CEA, pues su práctica se guía por lo que establece el MEN la SED (secretaría de Educación Distrital) y la misma institución, pues como lo refuerza Rojas (2008) la CEA aun mantiene "su condición de marginalidad se mantiene y en ocasiones es el producto de las acciones aisladas de un maestro</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CEA	Propuestas para ejecutar la CEA en el colegio ALM	reflexiones, integración a la malla, lúdica, tiempos definidos, capacitación docente, proyecto pedagógico articulado.	reflexiones cómo a partir de la filosofía	Metodologicamente las propeustas que pantean los docentes del colegio ALM para que la CEA pueda ser tabajada están encaminadas a que ésta se aplique de la misma forma como se orientan las demás asignaturas, con horaos y tiempos establecidos (CITAR TESTIMONIOS); sin embargo esto es algo complejo también en palabras de los mismos docentes puesto que requeriría de un experto en el tema que lidere tal asinatura o capacitación o solo para los docentes del área sino tmbién para todo el cuerpo docente, pues reiteran el desconcimeto por parte del cuerpo docente no permitiría ejeuctar de forma positiva la Cátedra. (Buscar cita de apoyo). Entre las opciones que plantean los docnetes están: reflexiones desde las áreas sobre la CEA, hacerla de form más vivencial, con exposiciones y dramatizaciones; seguir trabajando como se ha venido hciendo. Sin embargo, es posible percibir que no se estaría actuando en el marco que establece la CEA, ya que no hay sentido de su función e implementación; continuan siendo actividades aisladas y desligadas del propósito fundamental de CEA. también se plantea dedicarle al menos una hora semanal dentro del currículo de ciencias sociales, lo que implacría su integración al PEI del colegio ALM pero también una reducción de las horas que ya se tienen en las diferentes disciplinas del áreas, que igal se han ido reduciendo año con año a cuasa de otras prioridades, esto se empieza a ver con desgano pues ya se hizo una reducción para incluir la Cátedra de la Paz. De todas formas, la designación de
			información porque es propia de nuestra cultura	
			debería otorgarse dentro de la misma malla curricular de las instituciones,	
			se organice como se organizaaaa la temática propia de las ciencias sociales	
			hacer una reflexión	
			hacer dramatizaciones, como exposiciones de como ellos perciben es... como ellos valoran esa... o que tanto comprendieron de la cultura, como ellos la pueden expresar y como se pueden relacionar con ella, con la cultura.	
			debería haber un espacio como tal para el estudio de la afrocolombianidad en el país, es decir, que tuviéramos una hora, como mínimo una hora semana	
			determinando históricamenteeee, por grados	
			una hora destinada para ese trabajo	
			trabajar de manera transversal	
			; es obviamente interés de todos los docentes, no solamente de ciencias sociales	
			o seguir trabajando en el tema del festival de la afrocolombianidad que se ha venido haciendo, que tú lo has venido liderando y que ha sido muy positivo para todos.	
			hacerlo un poco más vivencial	
			capacitaciones a los docentes del área	
charlas trans versales				
capacitación de todo el cuerpo docente				
articular una comisión específicamente en un proyecto que tenemos en el colegio que es el MUNAL,				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
PEI	Enfoque institucional	enfoque, aplicación, función, relación	el enfoque del colegio es, mmmm, histórico cultural.	Se observa en general un desconocimiento del enfoque institucional, sin embargo, los docentes en su mayoría aunque al inicio se confundieron, terminaron determinando el enfoque institucional. Se visualiza que se confunde mucho con el lema de la institución. El enfoque del colegio es el histórico cultural, el cual es definido por los docentes así: (CITAR). Dentro de estas definiciones cabe resaltar que por el carácter del enfoque y su relación con el área es mucho más factible intuir su acepción. Y es algo en lo que concuerdan los entrevistados, en que el enfoque está estrechamente relacionado con el área y que por ende es mucho más sencillo aplicarlo desde esta. Desde este punto de vista, es posible reconocer que el enfoque se presta muy acorde con lo que plantea la CEA acerca de la valoración, reconocimiento y otras actitudes que permitan a los estudiantes y a la sociedad en general generar conciencia crítica y reflexiva acerca de la realidad de la nación, de forma que se puedan comprender y resignificar procesos históricos y culturales de las comunidades afrocolombianas en la construcción del país como nación. Por ende, en el sentido en el que PEI propone la formación de agentes críticos desde la lectura de su contexto histórico y su contrastación con el actual, la CEA se convierte en una herramienta idónea para tal fin. Caicedo (2011), "en su texto "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela" habla de la CEA como una innovación pedagógica que "ha permitido la incorporación de formas de enseñanza, de contenidos y de relaciones en el aula que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana" (p. 14) lo que no contradice las pretensiones del PEI del colegio ALM, al contrario las refuerza. (BUSCAR UN APARTE DEL PEI). Es posible articular la CEA al PEI gracias a su enfoque a través del cual se promueve la importancia del contexto histórico y cultural para determinar procesos educativos incluyentes, pero sobre todo resignificativos en donde el origen y procedencia de cada estudiante es determinante y significativo para comprender el mundo en el que se encuentra hoy. Esto, a través del fortalecimiento de competencias basadas en el desarrollo del pensamiento, la comunicación y la expresión. Habilidades que se integran con las diferentes dimensiones que desde la CEA se pueden abordar para su aplicación.
			La verdad no tengo mucho conocimiento al respecto, no lo manejo con claridad	
			me imagino que uno debe tener ehmmm, un contexto base para poder entender las prácticas cotidianas de la sociedad	
			el colegio de nosotros es histórico cultural,	
			si uno tiene como miras el enfoque, el enfoque del colegio	
			El enfoque.... Comunicación -pausa larga, se queda pensando-. El enfoque, si, histórico cultural.	
			Pues lo que tengo entendido es que a través deeeee... se busca con ese enfoque generar en los estudiantes una reflexión y una crítica sobre... el contexto	
			rastrear ellllll. como, como los rasgos esenciales de de la cultura, que el estudiante se centre ahí, reconozca como sus raíces de donde viene y a partir de eso pueda comprender como el contexto donde está, sea más crítico ante su realidad.	
			El enfoque histórico cultural	
			, reconoce como tal el contexto en el que se circunscribe el colegio	
			dentro de los objetivos y la misión del colegio es resaltar un poco los valores del liderazgo y la capacidad de transformación del contexto de los estudiantes.	
			el área de sociales va, o está como muy acorde con el tema, o la misión que tiene el colegio	
			comunicación y expresión.... ¿no?... Arte, comunicación y expresión... no entonces no sé.	
			Histórico cultural.	
las temáticas que nosotros orientamos en el colegio deben estar ligadas con el contexto y las realidades de la comunidad educativa,				
pues a grandes rasgos es como eso como ligar esos conocimientos a la cotidianidad y a la situación que rodea a cada uno de los estudiantes.				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
PEI	Habilidades que desarrollan los docentes relacionadas con el PEI	pensamiento, vida, emocionales, cognitivas, lógica, espacio	pensamiento crítico	Los docentes del área de sociales, consideran muy importante el desarrollo de competencias y habilidades basicamente del pensamiento para posibilitar la formación de individuos reflexivos y críticos ante la sociedad en la que sse adscriben. Habilidades esenciales como el liderazgo, la autonomía, la reflexión, la crítica y el empoderamiento son fundamentales desde la ciencias sociales para hacer conscientes y participes a cada estuadinte del contexto con el que interactua.
			reflexivos	
			memorizar,	
			analizar	
			interpretar un texto	
			evaluar ese texto o ser crítico con lo que está leyendo y que pueda emitir una liderazgos	
			la idea es tener jóvenes transformadores que aporten a su contexto	
			reflexión	
			tipo emocional,	
			la autonomía, la toma de decisiones	
			liderazgo	
			pensamiento crítico y que nuestros jóvenes puedan asumir posturas frente a las diferentes situaciones que puedan enfrentar.	
			competencia basada en la lectura y la escritura	
			comprensión de textos	
			análisis de tablas, estadísticas	
			más que ellos aprendan fechas y... lugares es... específicos	
			que reconozca el estudiante que hace parte del del del medio ambiente	
			algo de ubicación geográfica	
			ubicación espacio temporal,	
			grado décimo más orientado hacia el pensamiento crítico	
			análisis y argumentos.	
			trabajen su pensamiento autonomo, reflexivo, crítico.	
			creativas	
			reflexionar alrededor del tema de la afrocolombianidad.	
formación ciudadana				
liderazgos				
la idea es tener jóvenes transformadores que aporten a su contexto				
fomentar en el estudiante un pensamiento crítico, que tenga capacidad de argumentar, de analizar y obviamente con el lema, que se sepa expresar, escribir un argumento, interpretar un argumento				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES	Temas priorizados en el área	Historia: edad media, conflicto armado, indígenas, esclavitud, América, civilizaciones antiguas, feudalismo, renacimiento, edad moderna, filosofía, antropología, griega, contemporánea, tradicional, occidental, catedra de paz. Geografía: cartografía, población, espacio. Valores, ética, medio ambiente, historia eurocéntrica	el enfoque es más hacia la historia	Como se explico en la metodología, este año (al igual que el anterior) la flexibilización en los contenidos fue necesaria por cuestiones de la pandemia y el cambio en las dinámicas escolares; como lo manifiestan algunas de las docentes entrevistadas (CITARLAS). Aunque pareciera no afectar pues para los otros docentes ese dato pasó desapercibido, si lo hace la momento de enfatizar las temáticas que se desarrollan (aunque no lo hagan explícito). Algo que si es recurrente en los testimonios de los docentes es el hecho de que las temáticas que se rientan se hacen desde una visión occidental o eurocéntrica, pauta que ha demarcado lo que se debe enseñar dentro del corpus de las ciencias sociales (no solo de la historia y la geografía). Por ello dentro de la flexibilización que se puede notar realizaron los docentes, no hay temas específicos o propósitos que se correspondan con la CEA. Al contrario como lo expresa la docente de noveno grado: (CITAR), lo que se percibe que lo afro solo se tiene en cuenta (y en realidad ni siquiera es así, es mera coincidencia) cuando el tema a tratar lo permite; de lo contrario no se piensa dentro del esquema curricular de los contenidos a orientar. Por otro lado, hay tema como por ejemplo la historia reciente de Colombia, trabajada por la décimo, pero que aunque es ese tipo de historia, ella no encuentra ninguna relación con lo que plantea la CEA; sin embargo ella menciona que trabaja sobre un estudio de caso del Salao, (CITAR) además de 1 proceso de desplazamiento y conflicto armado en Colombia, un tema bastante propicio para el trabajo de las repercusiones del conflicto sobre 1 comunidades negras del país. En resumen, se observa que el tratamiento de tópicos referidos a lo afro, es más cuestión de voluntad que de imposibilidad, pues es visible desde los ejemplos que los docentes mismos manifiestan, que "engarzar o atrevesar" la CEA en cada uno de los grados si es posible desde las dimensiones que en ella se propone. BUSCAR CITA DE APOYO
			la historia de la Edad media, y en ciencias políticas estamos abordando un poco del conflicto armado en el país.	
			población indígena	
			nuestra malla curricular en estos momentos y debido también a las condiciones de pandemia en que estamos pues ehhhh, se ha tenido que reestructurar el tema de américa se trabaja el tema de esclavitud	
			La historia, sobre todo, la historia occidental	
			civilizaciones antiguas	
			grado séptimo edad media, feudalismo, renacimiento	
			octavo sería edad moderna	
			Noveno, décimo y once sería historia de colombia y ciencias políticas	
			séptimo se trabaja todo lo de la edad media, todo lo que pasó en europa en la edad media y descubrimiento de américa y sus consecuencias,	
			en la filosofía se ve como una historia de la filosofía	
			la etapa de Grecia hasta la Contemporánea	
			el tema de la historia	
			la geografía	
			la cátedra por la paz.	
			la historia reciente	
			al conocimiento del pensamiento geográfico	
			historia de europa, los derechos humanos	
			la parte de los países asiáticos, orientales y africanos están fuera de esos lineamientos	
			la historia reciente de Colombia	
			en grado séptimo, la educación valores;	
			once y décimo, ehhhmm, la ética para la vida	
			el concepto de la ética profesional,	
			décimo: proyecto de vida	
			el trabajo de la historia reciente, los derechos humanos	
			Derechos... humanos	
			Historia reciente	
			pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía que dio el ministerio, esas son como más DBA, pues no son DBA pero son como, esas orientaciones que envía el ministerio	
			geografía a partir de la cartografía	
			grado séptimo	
			imperio romano	
			feudalismo y surgimiento de ciudades y la burguesía... y el renacimiento.	
			geografía poblacional	
			el surgimiento de la burguesía, mmmm, y las revoluciones	
			Antropología, concepciones antropológicas del ser humano	
			el problema del medio ambiente, el problema de la felicidad y la libertad.	
			el eje histórico, y el eje del componente, eh el de espacio geográfico	
			la historia de lo que los lineamientos curriculares establecen	
			también lo que cada maestro considere que es pertinente	
			grado séptimo	
			la caída del imperio romano	
			feudalismo y el movimiento renacentista;	
			grado décimo	
Catedra por la paz				
conflicto armado en el país				
tenemos como un estudio de caso que es la masacre del Salado				
pensamiento geográfico, conocimientos ehhhh, acerca de de nuestro país.				
Historia de Colombia, siglo XX				
Históricos				
el ministerio de educación dentro de sus documentos, eh, es... estipula ese tipo de historia				
la historia de un poco, una manera más tradicional, estamos viendo una historia evidentemente eurocéntrica, una historia medieval,				
la historia reciente de Colombia				
la catedra por la paz				
en noveno pues como estábamos hablando algo de la campaña libertadora,				
desarrollo colonial				
como se introduce la esclavitud; obvio tenemos que hablar sobre la población... la llegada de la población negra al... al continente; se habla algo también de los grupos cimarrones que participaron de esas campañas libertadoras, pero digamos que sea el centro, no! Se tocan por que el tema los trae a colación.				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES	Documentos normativos utilizados para el diseño curricular del área y sus diferentes disciplinas	normativa desempeños, malla curricular, DBA, plan de estudios, lineamientos, Ley 115, EBC, orientaciones pedagógicas.	los desempeños... los DBA	De acuerdo a las normativas que dirigen la estructura curricular dentro del área de ciencias sociales se observa que los docentes siguen teniendo el referente de los documentos de siempre: Ley 115, Lineamientos, Estándares (CITAR A IVONNE); pero es también notorio que a hoy su base no solo para la organización de la malla sino también del plan de estudios y de lo que se enseña en la clase son indiscutiblemente los DBA. (CITAR). El privilegio que se le da a los DBA en el área deriva de dos motivaciones: la primera, porque es el documento más reciente en cuanto a legislación curricular dentro del área que dice basarse en los documentos antes mencionados; pero además porque es una directriz administrativa de la misma institución (CITAR). Y aunque las disciplinas de Filosofía, y Ética y Valores no poseen un documento como este, existen orientaciones (para Filosofía) (CITAR) y unos estándares para Ética que los docentes toman como guía para el desarrollo de su práctica pedagógica. También es reiterativo el hecho de la simplificación de contenidos en el plan de estudios (ver anexo) y en la malla a causa de la pandemia. Lo que dice que indudablemente la pandemia ha sido un factor determinante para decidir qué, cómo, y cuándo enseñar lo establecido.
			la malla está entre lo que se propone en lineamiento y los mínimos exigidos en los DBA	
			los DBA	
			malla del plan de estudios	
			lineamientos curriculares del área	
			derechos básicos de aprendizaje, los lineamientos de la ley, de la 115	
			los desempeños básicos de aprendizaje	
			la malla curricular	
			los temas deben ir relacionados con la malla curricular	
			los lineamientos curriculares de ciencias sociales	
			los estándares básicos, los DBA	
			en mi asignatura no hay DBA,	
			orientaciones pedagógicas para, para la enseñanza de la filosofía	
			los lineamientos y los DBA	
			lineamientos, pero sobre todo los derechos básicos de aprendizaje, los dba, en ciencias sociales	
			los DBA	
			lineamientos expedidos desde el Ministerio de Educación	
			los DBA, solo eso	
			planes de aula	
			desde mi punto de vista en el colegio tenemos cierta autonomía en el diseño curricular del área,	
adecuamos nuestra malla curricular a los DBA, los derechos básicos de aprendizaje, ehhh a raíz de la pandemia también hemos hecho algunas reestructuraciones entonces tenemos como la gran ventaja de tener una autonomía en ese sentido.				
hace como unosss cuatro añossss, cinco añossss, ehhh, se empezó a a, digamos como a, a modificar la malla;				
la malla inicialmente venía tal cual los lineamientos laaaa, la otorgaban, el Ministerio, entonces a esa malla se le adecuaba también los tiempos				
alrededor de hace cuatro años se tiene en cuenta queeee o se da la indicación desde la coordinación que se tienen que tener en cuenta los desempeños... Los DBA				
entonces digamos que la malla está entre lo que se propone en lineamiento y los mínimos exigidos en los DBA lo masss, lo mássss, como lo más simplificada posible dada la intensidad horaria.				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES	Fuentes o materiales usados en la planeación	libros, autores, vídeos, testimonios, lecturas, entrevistas, internet	l... Libros de texto... yo consulto muy poco libros de texto, me gusta más bien traer al estudiante de una vez a la fuente, que lea, que lea un fragmento de un autor y ahí cruzo esa información, si de repente encuentro por ahí algún vídeo o algo, algo que apoye	Para la planeación de las temáticas los docentes utilizan en su mayoría libros de texto, vídeos, páginas de internet y en algunas clases se va más al contexto del estuiante usando los testimonios que puedan servir para recrear la hisotria que se imparte. Algunps docentes refieren y enfatizan en que esa información generalmente está mediada por el discurso de occidente, pro ninguno mencion que se tuviera en cuenta el contexto para esa elección, a excepción de los testimonios que utiliza la docente de grado noveno.
			las actividades didácticas,	
			o cruzo con otra información, con otros textos que que, que voy leyendo, que me voy enterando,	
			todos los teóricos de la filosofía asociados a la ética básicamente	
			Aristóteles y la ética aristotélica, Spinoza y la ética de Spinoza	
			libros de texto	
			, lecturas de testimonios	
			la consulta deee, o entrevistas	
			que consulten y en la clase lo que se haga sea como orientarlos,	
			libros, libros de texto, utilizó libros de historia, internet, información de internet, y vídeos también de internet.	
			textos de referencia, ehhhh, documentos, páginas que encuentras en Google	
			virtualidad que también es un proceso en el que se ha venido avanzado	
			los textos del Centro nacional de memoria histórica,	
			los DBA, pienso que esa es una de las fuentes, emmmm, me baso mucho ennnn libros de textoooo, más exactamente editoriales como McGraw Hill	
Videos,				
, los testimonos, ósea, es clave el trabajo de testimonios,				

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	ANÁLISIS
CULTURALIDAD	Ideas alrededor de la interculturalidad	Contexto, diversidad, reconocimiento, respeto a la diferencia	<p>el contexto en el que se encuentran</p> <p>en respeto a la diversidad, hacia la cultura, digamos que la aceptación</p> <p>ahí no respetamos la diferencia,</p> <p>necesitamos de entender, reconocer a otro para, para entrar como en</p> <p>reconocemos, entendemos, y reconocer pues las diferentes culturas, y las diferentes formas que se tienen de ver el mundo</p> <p>la identificación y la reivindicación de, de todo el aporte que se genera histórico cultural a la nación.</p> <p>como de sacar pues la riqueza pluriétnica y multicultural que tiene</p> <p>había que re... resignificar el tema de la afrocolombianidad en el país,</p> <p>reconocer esa raza, eh, multi... multiculturalidad del país</p>	<p>BUSCAR CITAS DE APOYO EN CAICEDO, GUIDO, WALSH, ROJAS, DIETZ, CANDA U</p> <p>La puesta en práctica de la CEA requiere esfuerzos de todos los actores y agentes. Un aspecto que no puede dejarse de mencionar es la importancia que adquieren los estudios pedagógicos interculturales en esta puesta en escena, pues desde otro escenario es imprescindible su aplicación. Recordar primero que la interculturalidad es ese diálogo de saberes que se puede establecer entre todas las culturas, etnias, historias, etc, sin diferenciación. En Walsh ()... Cuando los maestros daban sus testimonios, en su discurso habían vestigios de ideas sobre lo intercultural, ideas en frases como (CITAR). Todas estas ideas sin indistintamente formas de expresar lo intercultural y que desde la escuela se hace imprescindible para abrir nuevos espacios y dar luz a otras formas de ser y estar en esta. A formas otras de reconocerse y de reconocer posibilidades de visibilizar historias y culturas ocultas; sino también a desmitificar el mismo saber y visibilizar todos aquellos que se desvalorado por el sistema y saber importante (BUSCAR CITAS DE APOYO)</p>
	Discursos desde la interculturalidad	puntos de vista, tipo de educación, receptores de la educación	<p>es una historia muy eurocéntrica</p> <p>modelo constructivista,</p> <p>pero si hacemos énfasis en otro tipo de población también, pues... que vale la pena resaltar que es la población indígena en el país.</p> <p>Occidental también</p> <p>para que tanto la población afro sea reivindicada en su importancia histórica y actual, pero también la población indígena</p>	<p>Empezar a romper los esquemas epistémicos que rigen el mundo, es abrir oportunidades y caminos para reinventar nuevas historias, añadir nuevos conocimientos, para valorar lo nuestro, nuestros orígenes, que son igual de valiosos que los de aquellos que nos inspiran, una cultura, una sociedad que no es nuestra. Cuando los docentes hablan de una visión occidental (CITAR), cuando hablan de modelos educativos, de la inclusión de otras poblaciones en esa resignificación, se están pensando y visionando desde una perspectiva intercultural. ¿Porqué intercultural? Porque se está visibilizando a toda una sociedad diversa, multicultural y pluricultural que solo puede ser comprendida en relación con esos otros que conoce pero que desconoce sustancialmente. Transformar la escuela desde la CEA, es una tarea de la educación desde la interculturalidad. Hoy, necesitamos escuelas interculturales, que se abran al debate y den entrada a nuevas expresiones sin miedo de rescatar lo olvidado, ocultado e inferiorizado; mas si con ánimos de re-constituir, innovar, reconocer y valorar lo que nos hace una sociedad, la sociedad colombiana. BUSCAR CITAS DE APOYO</p>

Anexo 13. Matriz final de documentos categorías principales

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL	
Currículo y las Ciencias Sociales	Concepto de PEI	Definición	se centra en el desarrollo de la personalidad del estudiante, de acuerdo a su origen, a la naturaleza del conocimiento, (fundamento epistemológico), psicológico y a la realidad que lo rodea.	El enfoque de la institución ALM se basa en lo histórico cultural, a través del cual se propende con conectar a los estudiantes con su contexto inmediato a través del desarrollo de habilidades del pensamiento que potencien la reflexión y crítica constantes y los hagan personas conscientes de su entorno, identidad y transformadores de su sociedad. Para lograr esto se proyectan estrategias metodológicas como la reflexión, el uso de los espacios académicos que son espacios de los grados para crear una proyecto conjunto y potenciar la investigación de los estudiantes desde temáticas interesante e incluyentes. Sin embargo, la predominancia de una enseñanza tradicional dificulta la articulación de este tipo de proyectos. Además, la sujeción que se tiene a las orientaciones públicas en cuanto al currículo escolar también lo hace más difícil. De todas formas, la CEA se proyecta como una espléndida oportunidad para reestructuras el currículo de sociales en el colegio ALM, además porque fuera de su carácter obligatorio, también se una herramienta idónea para cercar a los estudiantes a su contexto y hacerlos reflexionar, recrear y resignificar otras historias desde las existentes y marginadas. Es importante tener en cuenta aquí que la formación docente en estos temas y tipo de metodología es supremamente urgente y relevante, pues será la forma correcta de orientar estos procesos, ya que hoy en día no se realizan por desconocimiento, formación tradicional de los mismos maestros, desinterés incluso de ellos y del mismo colegio, poco tiempo y espacios inadecuados. De todas formas, los contenidos que se han mantenido por siglos en la enseñanza de las ciencias sociales pueden adaptarse al nuevo esquema curricular que plantea la Cea, pero la idea sería reestructurar ese currículo y potenciarlo don elementos del CEA y desde una propuesta pedagógica intercultural.	
	Competencias que se desarrollan desde el PEI y la ciencia sociales	Sociedad, desarrollo del pensamiento, participación, fortalecimiento de valores ciudadanos	transformación de la sociedad		formar personas pensantes, críticas y creativas
			resolución de los problemas que afecten a la sociedad.		implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes el desarrollo del pensamiento crítico y de los valores ciudadanos.
			interpretar y construir juicios críticos.		Analiza y fomenta la paz y la solidaridad para crear relaciones de convivencia pacífica, entre los pueblos y culturas distintas, respetando su dignidad
			reflexión permanente sobre el currículo		Los ejemplos pueden ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos especiales.
			Fomentar el estudio de idiomas nacionales y extranjeros y de lenguajes especiales.		Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional.
	Estrategias metodológicas desde el PEI y las ciencias sociales.	Reflexión, autonomía, integrados al diseño curricular, actividades del pensamiento, expresiones culturales, temas transversales, espacios académicos	Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.		Identifica situaciones que han generado conflicto y sus consecuencias.
			La investigación		La integración desarrollo de los temas transversales
			diseño e implementación de actividades que fomenten el avance en los procesos de pensamiento		Los espacios académicos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
Currículo y las Ciencias Sociales	Componentes curriculares	Proyectos pedagógicos, la evaluación, organización escolar, objetivos de aprendizaje, plan de estudios, estrategias metodológicas, áreas obligatorias y fundamentales, aprendizajes estructurantes, orientaciones del MEN y la SED	La evaluación es un proceso permanente y continuo	El enfoque de la institución ALM se basa en lo histórico cultural, a través del cual se propende con conectar a los estudiantes con su contexto inmediato a través del desarrollo de habilidades del pensamiento que potencien la reflexión y crítica constantes y los hagan personas conscientes de su entorno, identidad y transformadores de su sociedad. Para lograr esto se proyectan estrategias metodológicas como la reflexión, el uso de los espacios académicos que son espacios de los grados para crear un proyecto conjunto y potenciar la investigación de los estudiantes desde temáticas interesantes e incluyentes. Sin embargo, la predominancia de una enseñanza tradicional dificulta la articulación de este tipo de proyectos. Además, la sujeción que se tiene a las orientaciones públicas en cuanto al currículo escolar también lo hace más difícil. De todas formas, la CEA se proyecta como una espléndida oportunidad para reestructurar el currículo de sociales en el colegio ALM, además porque fuera de su carácter obligatorio, también se una herramienta idónea para cercar a los estudiantes a su contexto y hacerlos reflexionar, recrear y resignificar otras historias desde las existentes y marginadas. Es importante tener en cuenta aquí que la formación docente en estos temas y tipo de metodología es supremamente urgente y relevante, pues será la forma correcta de orientar estos procesos, ya que hoy en día no se realizan por desconocimiento, formación tradicional de los mismos maestros, desinterés incluso de ellos y del mismo colegio, poco tiempo y espacios inadecuados. De todas formas, los contenidos que se han mantenido por siglos en la enseñanza de las ciencias sociales pueden adaptarse al nuevo esquema curricular que plantea la Cea, pero la idea sería reestructurar ese currículo y potencializarlo con elementos del CEA y desde una propuesta pedagógica intercultural.
			que se generen proyectos tendientes al análisis cultural, a la intervención y transformación social	
			el desarrollo de proyectos. organizado por grupos de grados que conforman ciclos.	
			ajustada a la propuesta de la SED.	
			el año escolar está organizado en tres periodos académicos. Para cumplir con las cuarenta semanas reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional.	
			diferentes áreas del conocimiento escolar y apoyar la articulación y coherencia del ciclo	
			la impronta de cada ciclo se convierte en los objetivos de aprendizaje y de enseñanza	
			al plan de estudios, las estrategias de integración curricular; las relaciones escolares con el conocimiento (conocimientos de las áreas o disciplinas); relaciones interpersonales e interinstitucionales	
			esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas	
			El plan de estudios del colegio contiene para cada área los siguientes aspectos: a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.	
			La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo	
			Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada grado.	
			b) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje. La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares	
			establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales	
	en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular			
		, se debe afectar el plan de estudios en el área de las Ciencias Sociales y el conjunto de los procesos curriculares.		
Relación con la CEA	Concientización, protección ante la discriminación, fortalecimiento de valores, fomentar la diversidad cultural	Reconoce que las personas tenemos derecho a no ser discriminadas		
		Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.”		
		. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.		
		Valorar legado cultural de las grandes civilizaciones y la influencia de sus aportes en el momento actual.		
		Reconoce el impacto de sus legados culturales en nuestra vida.		
		Plantea soluciones a situaciones de la vida cotidiana que fomentan la discriminación		
		Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.		

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
Currículo y las Ciencias Sociales	Temas y contenidos de las Ciencias Sociales	Interdisciplinariedad, integración de conocimientos, valores ciudadanos, constitución, valores humanos, filosofía, ética, economía y política, civilizaciones antiguas, origen del universo, formas de gobierno, poder político contemporáneo, revolución agrícola, aportes culturales	<p>saberes y competencias que se deben desarrollar promoviendo la interdisciplinariedad del conocimiento y de la vida cotidiana.</p> <p>integración del conocimiento de la vida (social y cotidiana) con el conocimiento científico con el fin de dar respuesta a las problemáticas de los contextos.</p> <p>La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.</p> <p>El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política</p> <p>filosofía, ética, economía y política,</p> <p>características organizativas de algunas culturas y civilizaciones antiguas.</p> <p>características sociales, políticas y económicas de diferentes períodos históricos.</p> <p>explicaciones y teorías sobre el origen del universo</p> <p>las sociedades antiguas</p> <p>origen de la agricultura</p> <p>construcción de las primeras ciudades</p> <p>proceso de sedentarización, la domesticación de animales</p> <p>la revolución agrícola para la humanidad</p> <p>las primeras obras de ingeniería en la antigüedad y, su desarrollo en las sociedades actuales</p> <p>formas de gobierno ejercidas en la antigüedad</p> <p>poder político en el mundo contemporáneo</p>	<p>El enfoque de la institución ALM se basa en lo histórico cultural, a través del cual se propende con conectar a los estudiantes con su contexto inmediato a través del desarrollo de habilidades del pensamiento que potencien la reflexión y crítica constantes y los hagan personas conscientes de su entorno, identidad y transformadores de su sociedad. Para lograr esto se proyectan estrategias metodológicas como la reflexión, el uso de los espacios académicos que son espacios de los grados para crear una proyecto conjunto y potenciar la investigación de los estudiantes desde temáticas interesante e incluyentes. Sin embargo, la predominancia de una enseñanza tradicional dificulta la articulación de este tipo de proyectos. Además, la sujeción que se tiene a las orientaciones públicas en cuanto al currículo escolar también lo hace más difícil. De todas formas, la CEA se proyecta como una espléndida oportunidad para reestructuras el currículo de sociales en el colegio ALM, además porque fuera de su carácter obligatorio, también se una herramienta idónea para cercar a los estudiantes a su contexto y hacerlos reflexionar, recrear y resignificar otras historias desde las existentes y marginadas. Es importante tener en cuenta aquí que la formación docente en estos temas y tipo de metodología es supremamente urgente y relevante, pues será la forma correcta de orientar estos procesos, ya que hoy en día no se realizan por desconocimiento, formación tradicional de los mismos maestros, desinterés incluso de ellos y del mismo colegio, poco tiempo y espacios inadecuados. De todas formas, los contenidos que se han mantenido por siglos en la enseñanza de las ciencias sociales pueden adaptarse al nuevo esquema curricular que plantea la Cea, pero la idea sería reestructurar ese currículo y potencializarlo don elementos del CEA y desde una propuesta pedagógica intercultural.</p>
	El docente en las ciencia sociales	capacitación docente, alteración diámicas escolares, espacios de discusión, retroalimentación, posibilidades de capacitación	<p>Los procesos de formación docente han sido permanentes y han permitido fortalecer y mejorar en quehacer pedagógico.</p> <p>participación en diferentes cursos, capacitaciones y eventos.</p> <p>sobredemanda de docentes que se incluyen en cursos y seminarios de capacitación, lo cual genera alteraciones en las dinámicas institucionales en relación con los tiempos de clase y la ausencia de maestros en la jornada laboral.</p> <p>no ha sido posible generar espacios de discusión y retroalimentación de dichas capacitaciones.</p> <p>Continuar proporcionando a los docentes la posibilidad de capacitarse y ordenar prioridades, tiempos y espacios para ello.</p>	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
CEA	saberes propios de los afrocolombianos que deberían enseñarse	Cosmovisión, territorio, historia, formación en valores, espiritualidad, aportes históricos y culturales, relación con el entorno, expresiones culturales, tradiciones ancestrales, lingüística, literatura, religión, folclor, juegos	teorías científicas, religiosas y mitos de culturas ancestrales sobre el origen del universo	La CEA como una oportunidad para visibilizar otras historias en el contexto colombiano, se erige como una herramienta, una oportunidad y una estrategia que debe ser llevada a cabo en todas las instituciones del país ya que no es exclusiva de una población. Esta que ha sido concebida desde las políticas etnoeducativas no es etnoeducación, sin embargo, lineamientos que está maneja fueron la base para su formulación. LA CEA ha de integrarse a los PEI institucionales y desde ahí impregnar los currículos. Dentro del área de ciencias sociales, esta puede ser adaptada desde los aprendizajes tradicionales, de tal forma que cuestione, que interpele la forma cómo esta ha sido enseñada hasta el día de hoy. ¿Por qué después de tantos años se continúa con un esquema de enseñanza sin ningún cambio estructural realmente? ¿Por qué la historia continúa invisibilizando culturas que han hecho parte del proceso histórico cultural de la nación desde sus orígenes? ¿Cómo hacer para revertir ese suceso o para introducir nuevas miradas de la realidad nacional y contextualizarla con participación de todos los actores? La CEA presenta esas posibilidades desde una mirada intercultural crítica y decolonial, desde donde se descentralicen los saberes epistémicos arraigados en una sociedad excluyente como la colombiana. Por ello es necesario visibilizar y reconocer la historia de África en este territorio, rearmar la historia con los afrocolombianos en ella, reescribir el presente desde interpelaciones realizadas al pasado donde se incluyan saberes afro, y saberes de todas las culturas que conforman la pluriétnica colombiana. ha de articularse entonces dichos saberes y prácticas al PEI y al currículo de ciencias sociales en este caso, y adaptar las orientaciones curriculares que indican lo que se debe o no enseñar. Sin embargo, los DA dan autonomía y potestad a los maestros para contextualizar ya adaptar los aprendizajes a los contextos y enfoque institucionales con aras de hacer de la educación un espacio incluyente, pero sobre todo transformador de sociedades como la colombiana. También es voluntad y tarea de los maestros realizar este tipo de adaptaciones ya que son ellos quienes las llevarán a las aulas. Igualmente se debe formar a los docentes en políticas y metodologías incluyentes y transversales para que tengan herramienta e integrar la CEA en la vida escolar y acabar con la estigmatización y folclorización que sobre lo negro se tiene. Los lineamientos establecen la transversalidad desde dos ópticas, pero pueden surgir las que los docentes creen, y aplicarla de la forma más pertinente de acuerdo al contexto de la institución. Los obstáculos deben volverse oportunidades para avanzar en la implementación de la CEA e introducir perspectivas que generen conciencia, y desarraiguen el eurocentrismo dominante en un país totalmente diverso y diferente, donde las uncas políticas que funciona son las que se creen pensado en el contexto cultural e histórico nacional y en la posibilidad de generar nuevas historias desde la interrelación de quienes conforman la nación, pues la CEA no es solo de los afrocolombianos, es de toda la sociedad por ello todos deben reconstruir su historia.
			papel de los ríos Nilo	
			los ubica en un mapa actual de África	
			mano de obra esclavizada	
			forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física	
			Conocer y exaltar los aportes histórico- culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana	
			cosmovisión como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre. pg 7	
			los espacios socioculturales construidos históricamente en regiones y localidades con sus características y ponderaciones propias frente a otros lugares del mismo territorio nacional pg 8	
			acervo cultural enriquece a su vez muchas expresiones culturales en los diferentes países americanos	
			aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político,	
			concepción que se posee de ser humano, de la sociedad, la cultura, la educación, el aprendizaje, y en general, cuál es la filosofía y la misión que orientan su existencia	
			La tradición y la literatura oral afrocolombiana	
			la tradición y la literatura oral se debe rescatar, mantener y explorar como depositaria de la vida espiritual acumuladora de experiencias y conocimientos propios y constructora de memoria colectiva que no envejece;	
			recreado tradiciones ancestrales sobre la apropiación de los recursos del entorno	
			el territorio es una construcción sociocultural que parte de unas condiciones naturales donde se desarrolla la historia de una comunidad	
			los mitos, las leyendas, los ritos fúnebres, los códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones religiosas, las artes, la música, la danzas y los juegos p. 20	
			...la discriminación también se ha planteado en el campo religioso por los enfoques colonialistas o neocolonialistas p. 21/	
sentimientos de fraternidad, tolerancia y respeto por el otro en el contexto de la interculturalidad				
no pueden quedar por fuera de las estrategias formativas, la cuestión de los valores y cambios de las actitudes: la solidaridad, práctica de la tolerancia, rechazo a todo tipo de discriminación, formación para la paz, derechos y libertades				
alcanzaron a fabricar la pólvora. pg 29				

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
CEA				La CEA como una oportunidad para visibilizar otras historias en el contexto colombiano, se erige como una herramienta, una oportunidad y una estrategia que debe ser llevada a cabo en todas las instituciones del país ya que no es exclusiva de una población. Esta que ha sido concebida desde las políticas etnoeducativas no es etnoeducación, sin embargo, lineamientos que está maneja fueron la base para su formulación. LA CEA ha de integrarse a los PEI institucionales y desde ahí impregnar los currículos. Dentro del área de ciencias sociales, esta puede ser adaptada desde los aprendizajes tradicionales, de tal forma que cuestione, que interpele la forma cómo esta ha sido enseñada hasta el día de hoy. ¿Por qué después de tantos años se continúa con un esquema de enseñanza sin ningún cambio estructural realmente? ¿Por qué la historia continúa invisibilizando culturas que han hecho parte del proceso histórico cultural de la nación desde sus orígenes? ¿Cómo hacer para revertir ese suceso o para introducir nuevas miradas de la realidad nacional y contextualizarla con participación de todos los actores? La CEA presenta esas posibilidades desde una mirada intercultural crítica y decolonial, desde donde se descentralicen los saberes epistémicos arraigados en una sociedad excluyente como la colombiana. Por ello es necesario visibilizar y reconocer la historia de África en este territorio, rearmar la historia con los afrocolombianos en ella, reescribir el presente desde interpelaciones realizadas al pasado donde se incluyan saberes afro, y saberes de todas las culturas que conforman la pluralidad colombiana. ha de articularse entonces dichos saberes y prácticas al PEI y al currículo de ciencias sociales en este caso, y adaptar las orientaciones curriculares que indican lo que se debe o no enseñar. Sin embargo, los DA dan autonomía y potestad a los maestros para contextualizar ya adaptar los aprendizajes a los contextos y enfoque institucionales con aras de hacer de la educación un espacio incluyente, pero sobre todo transformador de sociedades como la colombiana. También es voluntad y tarea de los maestros realizar este tipo de adaptaciones ya que son ellos quienes las llevarán a las aulas. Igualmente se debe formar a los docentes en políticas y metodologías incluyentes y transversales para que tengan herramienta e integrar la CEA en la vida escolar y acabar con la estigmatización y folclorización que sobre lo negro se tiene. Los lineamientos establecen la transversalidad desde dos ópticas, pero pueden surgir las que los docentes creen, y aplicarla de la forma más pertinente de acuerdo al contexto de la institución. Los obstáculos deben volverse oportunidades para avanzar en la implementación de la CEA e introducir perspectivas que generen conciencia, y desarraiguen el eurocentrismo dominante en un país totalmente diverso y diferente, donde las uncas políticas que funciona son las que se creen pensado en el contexto cultural e histórico nacional y en la posibilidad de generar nuevas historias desde la interrelación de quienes conforman la nación, pues la CEA no es solo de los afrocolombianos, es de toda la sociedad por ello todos deben reconstruir su historia.
	Metodologías para desarrollar la CEA	Preguntas orientadoras, contextualización del docente, enfoques y metodologías pertinentes, investigación, autonomía del maestro, proyectos pedagógicos, transversalización, interrelación de conocimientos, actualización docente, análisis de textos escolares, innovación pedagógica y didáctica, renovación del enfoque pedagógico y didáctico, formación en temas de etnoeducación.	<p>Las lecturas deben acompañarse de diversos interrogantes que pueden orientar y constituirse en ejes temáticos teniendo en cuenta las dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos p29</p> <p>considerando la composición étnica y cultural heterogénea de la población escolar en el país, todo docente debe ser un etnoeducador con la capacidad de desempeñar su labor en diferentes contextos con el referente regional y comunitario pg27</p> <p>referentes sobre el sentido de los estudios en cuanto a contenidos mínimos, enfoques, consideraciones teóricas y metodológicas que consulten la memoria histórica no sólo de los conquistadores y sus descendientes, sino de los grupos étnicos afros en sus contextos, como protagonistas cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado. Unas lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso. pg 28</p> <p>El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la Comunidad Educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña p27</p> <p>Esta dinámica metodológica se denomina el enfoque socio-afectivo o cómo aprender en la propia piel, promovida por la UNESCO. pg 25</p> <p>los maestros siempre tendrán las posibilidades de proponer y desarrollar sus propios métodos y enfoques. Pg 25</p> <p>se desarrollan dentro de un Proyecto Pedagógico, ya sea con fines de sistematizar contenidos específicos, o de llevar a cabo lo que comúnmente se ha denominado actividades complementarias, como un centro literario, una salida de campo, una feria, un concurso, etc. que no estaban previstos dentro de ninguna asignatura” pg 25</p> <p>atravesar las distintas áreas del conocimiento de tal manera que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares p24</p> <p>Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales y, sobre todo, actitudinales, están distribuidos en las diversas disciplinas, por lo que atraviesan o cruzan como líneas diagonales las verticales de las aéreas del conocimiento, dando sentido a la primeraacepción del término transversalidad. /</p> <p>La segundaacepción tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y aglutinan a su alrededor las diferentes materias, pues su carácter globalizador les permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares. Pg 24</p> <p>existen opciones intermedias y otras que puedan surgir del ingenio y la libertad de los docentes en la elaboración del currículo</p> <p>modelos conceptuales son construcciones históricas y socioculturales de todos los grupos humanos p 21</p> <p>no se propone sustituir los saberes ancestrales sino interrelacionarlos por la vía de la interculturalidad en la búsqueda de acercamientos y síntesis. P22</p> <p>, en términos pedagógicos y didácticos, potencia las comunicaciones no sólo al interior de la institución</p>	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
CEA				La CEA como una oportunidad para visibilizar otras historias en el contexto colombiano, se erige como una herramienta, una oportunidad y una estrategia que debe ser llevada a cabo en todas las instituciones del país ya que no es exclusiva de una población. Esta que ha sido concebida desde las políticas etnoeducativas no es etnoeducación, sin embargo, lineamientos que está maneja fueron la base para su formulación. LA CEA
	<u>Poblacion afectada por la CEA</u>	Instituciones privadas y oficiales, sociedad colombiana	<u>todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. pg 2</u> <u>compromete a la sociedad colombiana en general</u>	ha de integrarse a los PEI institucionales y desde ahí impregnar los currículos. Dentro del área de ciencias sociales, esta puede ser adapta desde los aprendizajes tradicionales, de tal forma que cuestione, que interpele la forma cómo esta ha sido enseñada hasta el día de hoy. ¿Por qué después de tantos años se continúa con un esquema de enseñanza sin ningún cambio estructural realmente? ¿Por qué la historia continúa invisibilizando culturas que han hecho parte del proceso histórico cultural de la nación desde sus orígenes? ¿Cómo hacer para revertir ese suceso o para introducir nuevas miradas de la realidad nacional y contextualizarla con participación de todos los actores? La CEA presenta esas posibilidades desde una irada intercultural crítica y decolonial, desde donde se descentralicen las saberes epistémicos arraigados en una sociedad excluyente como la colombiana. Por ello es necesario visibilizar y reconocer la historia de África en este territorio, rearmar la historia con los afrocolombianos en ella, reescribir el presente desde interpelaciones realizadas al pasado donde se incluyan saberes afro, y saberes de todas las culturas que conforman pluriétnicidad colombiana. ha de articularse entonces dichos saberes y prácticas al PEI y al currículo de ciencias sociales en este caso, y adaptar las orientaciones curriculares que indican lo que se debe o no enseñar. Sin embargo, los DA dan autonomía y potestad a los maestros para contextualizar ya adaptar los aprendizajes a los contextos y enfoque institucionales con aras de hacer de la educación un espacio incluyente, pero sobre todo transformador de sociedades como la colombiana. También es voluntad y tarea de los maestros realizar este tipo de adaptaciones ya que son ellos quienes las llevaran a las aulas. Igualmente se debe formar a los docentes en políticas y metodologías incluyentes y transversales para que tengan herramienta e integrar la CEA en la vida escolar y acabar con la estigmatización y folclorización que sobre lo negro se tiene. Los lineamientos establecen la transversalidad desde dos ópticas, pero pueden surgir las que los docentes creen, y aplicarla de la forma más pertinente de acuerdo al contexto de la institución. Los obstáculos deben volverse oportunidades para avanzar en la implementación de la CEA e introducir perspectivas que generen conciencia, y desarraiguen el eurocentrismo dominante en un país totalmente diverso y diferente, donde las uncas políticas que funciona son las que se creen pensado en el contexto cultural e histórico nacional y en la posibilidad de generar nuevas historias desde la interrelación de quienes conforman la nación, pues la CEA no es solo de los afrocolombianos, es de toda la sociedad por ello todos deben reconstruir su historia.
	Articulación curricular y políticas educativas	Orientaciones del MEN, lineamientos curriculares, plan de estudios, PEI, proyecto pedagógico, ciencias sociales	Otras políticas en torno a la multiculturalidad que favorecen a la etnoeducación son las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional para la fundamentación y desarrollo de las áreas obligatorias del currículo para la discusión y apropiación crítica por parte de los docentes denominada “Lineamientos Curriculares” en donde se destaca el referente étnico y cultural como un común denominador en los procesos de formación en todos los niveles y en las áreas de Ética y Valores Humanos, Constitución Política y Democracia, Educación Física, Recreación y Deportes, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Matemáticas, Lengua Castellana, Idiomas Extranjeros y Educación Artística, y debe ser considerado igualmente en los lineamientos de las Ciencias Sociales en preparación. pg 6 para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todos las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar. Son referentes constantes para la reflexión, los debates sobre la naturaleza y sentido de la educación, la pedagogía, sus relaciones con la didáctica y la tecnología, así como la discusión sobre el currículo, los planes de estudio, los PEIs, los proyectos pedagógicos, la formación de maestros, los textos escolares, el Manual de Convivencia, la Escuela y la Comunidad. pg 15 en el marco de los PEI, “manejar un esquema conceptual amplio, que permita la construcción del quehacer pedagógico, implica saber qué se pretende desde la institución misma Proyecto Pedagógico implica una escuela conectada con nuestros problemas reales, con la vida cotidiana y su entorno, filosofía que se concreta en el Proyecto Educativo Institucional. pg 25	
	Limitantes de la CEA	Predominio del saber colonial, desconocimiento de metodologías transversales, falta de capacitación, prejuicios, desconocimiento.	el concepto de la transversalidad no sólo es susceptible de variadas interpretaciones sino que su aplicación es problemática por diferentes razones: por la organización curricular predominante por asignaturas, por la poca experiencia en el trabajo interdisciplinario y en equipo, especialmente en la selección de los contenidos transversales, por la falta de material bibliográfico y la carencias en la formación de los docentes en el tema de la metodología transversal no se trata simplemente de ampliar el horizonte de las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas: pg 24 las responsabilidades pedagógicas de los docentes frente a los prejuicios de la lengua Castellana y los efectos negativos del desconocimiento de estas manifestaciones de las lenguas criollas en la comunicación y comprensión de miembros de las comunidades en las instituciones	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
Interculturalidad	Ideas interculturales	Construcción de saberes, reconocimiento, explicación y comprensión del mundo, contexto, respeto a la diferencia, cambio de mentalidad, resistencia, acervo cultural	<p>se debe apuntar a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes; y considerar el problema de las estrategias psicopedagógicas de los procesos de aprendizaje y su relación con la estructura cognitiva subyacente</p> <p>reconocimiento de los entornos socio-culturales y la pertinencia de los aprendizajes de tal manera que puedan transformar y mejorar su realidad; desarrollo de la capacidad de participación</p> <p>que el aula de clase se convierta en un espacio para la indagación y la experimentación que les permita inferir y construir herramientas para explicar el mundo, con el fin de entenderlo y comprenderlo.</p> <p>buscan nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural.</p> <p>se busca un cambio de mentalidad y de actitud para el reconocimiento y respeto a las diferencias étnicas y culturales en un país diverso</p> <p>Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.</p> <p>Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.</p> <p>rescate de la importancia de los saberes propios como manifestaciones del saber humano y como alternativa a las diversas realidades y problemas del mundo</p> <p>Crearon un nuevo acervo cultural en el contacto forzoso con el europeo, el indígena y el medio natural, y también como resultado de su resistencia social y política a la esclavitud, de sus actitudes por la supervivencia y continuidad de la cultura ancestral</p>	<p>La interculturalidad se establece como esa doble vía en la cual las sociedad se nutren unas de otras y construyen juntas su historia. Esa herramienta a través de interrelación constructiva que propende por cuestionar lo existe y visibilizar y resignificar lo olvidado. Es desde esta perspectiva que la interculturalidad debe ser tomada dentro del ámbito escolar. Pedagógicamente se convierte en una estrategia que abre caminos a una reconciliación entre las culturas desde la integración y compartición de sabres para resignificar la realidad actual. La educación intercultural plantea la descentralización del poder existente, la descolonización del saber dominante y la reformulación de escenarios incluyentes, estructurantes y resignificarte. Si las educación cultural no sirve para cuestionar y replantear lo que ha sido definido por unos pocos, entonces eso no es interculturalidad y mucho menos pedagogía intercultural. Reconocer al otro, respetarlo y saber que existe no es suficiente; es necesario trascender ese ideal y empezar a forjar entro todos nuevas perspectivas y visiones del mundo. No existe una historia única y tener una sola es un peligro como lo afirma Chimamada Ngozi Adichie. Por ello debemos encontrar en las pedagogía interculturales el eslabón perdido, el puente para construir nuevos mundos, nuevas historias cargadas de humanidad y de participación social. En la escuela está la base del cambio y transformación social, porque es la escuela la que valida el saber, los conocimientos, y es la escuela donde se encuentran todas las culturas, y donde la interculturalidad tiene poder, poder de visibilizar, poder de reconocer y exaltar, poder de reivindicar y resignificar, poder para reconstruir y recontar aquellas historias que nunca han sido contadas y que hacen parte de la construcción de la identidad nacional. Construir significa situarse en un punto de la historia y escudriñar todo aquello que ha sido ocultado, develarlo, interpelarlo, reflexionarlo, resignificarlo y volver a contarlo. Romper con los esquemas y paradigmas dominantes es tarea de escuela desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial, abrir caminos al reconocimiento y a la resignificación es tarea de todos y todas, porque la historia es de todo un pueblo y no de una parte de él. La CEA usa este tipo de perspectiva para movilizar los senderos de la restitución histórica, política, social, cultural e identitaria de los pueblos afrocolombianos en aras de ser reconocidos como partes de una sociedad diversa, que por siglos ha estigmatizado, excluido, ignorado, subvalorado, subaltemizado, inferiorizado, discriminado lo negro, lo afrocolombiano. Se necesitan construir saberes des otros desconocidos y deslegitimados. Se necesita cuestionar la superioridad de pocos y la inferioridad de muchos. Se necesita dejar ingresar a la nuevas perspectivas decoloniales a las escuelas para que reconstruyan la construcción cultural e histórica colombiana, y la CEA brinda esa oportunidad.</p>
	Relaciones y posturas	Nuevas prespectivas, entomo, social cultural e histórico, etnoeducación, contexto histórico-cultural	<p>la comprensión de las perspectivas diferentes de representarse el mundo, las distintas culturas</p> <p>Comprender que el estudio y análisis de los hechos económicos, políticos, sociales, culturales, científicos, tecnológicos o de cualquier aspecto de la realidad, exige ubicarse en el momento histórico que vive como contexto para caracterizar la problemática del siglo que transcurre, para conocer el país, sus regiones y localidades</p> <p>Es el hombre negro de cualquier lugar del mundo y lanzar juicios de valor o chistes a nombre de la raza, es lo que la ONU y el mundo civilizado reconoce como racismo...</p> <p>La etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de interpretar la realidad y producir los conocimientos.</p> <p>la interculturalidad sea una realidad y se puedan redefinir las relaciones entre ellas,</p> <p>la interculturalidad tiene sus fundamentos lógicos e históricos</p> <p>el individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico, esto significa colocar al estudiante en su medio social, político, económico y analizar el origen y desarrollo de esta individualidad, en el contexto histórico-cultural en que se desenvuelve su vida.</p>	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ANÁLISIS FINAL
Interculturalidad				La interculturalidad se establece como esa doble vía en la cual las sociedades se nutren unas de otras y construyen juntas su historia. Esa herramienta a través de interrelación constructiva que propende por cuestionar lo existente y visibilizar y resignificar lo olvidado. Es desde esta perspectiva que la interculturalidad debe ser tomada dentro del ámbito escolar. Pedagógicamente se convierte en una estrategia que abre caminos a una reconciliación entre las culturas desde la integración y compartición de saberes para resignificar la realidad actual. La educación intercultural plantea la descentralización del poder existente, la descolonización del saber dominante y la reformulación de escenarios incluyentes, estructurantes y resignificantes. Si la educación cultural no sirve para cuestionar y replantear lo que ha sido definido por unos pocos, entonces eso no es interculturalidad y mucho menos pedagogía intercultural. Reconocer al otro, respetarlo y saber que existe no es suficiente; es necesario trascender ese ideal y empezar a forjar entre todas nuevas perspectivas y visiones del mundo. No existe una historia única y tener una sola es un peligro como lo afirma Chimamanda Ngozi Adichie. Por ello debemos encontrar en las pedagogías interculturales el eslabón perdido, el puente para construir nuevos mundos, nuevas historias cargadas de humanidad y de participación social. En la escuela está la base del cambio y transformación social, porque es la escuela que valida el saber, los conocimientos, y es la escuela donde se encuentran todas las culturas, y donde la interculturalidad tiene poder, poder de visibilizar, poder de reconocer y exaltar, poder de reivindicar y resignificar, poder para reconstruir y recontar aquellas historias que nunca han sido contadas y que hacen parte de la construcción de la identidad nacional. Construir significa situarse en un punto de la historia y escudriñar todo aquello que ha sido ocultado, develarlo, interpellarlo, reflexionarlo, resignificarlo y volver a contarlo. Romper con los esquemas y paradigmas dominantes es tarea de escuela desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial, abrir caminos al reconocimiento y a la resignificación es tarea de todas y todos, porque la historia es de todo un pueblo y no de una parte de él. La CEA usa este tipo de perspectiva para movilizar los senderos de la restitución histórica, política, social, cultural e identitaria de los pueblos afrocolombianos en aras de ser reconocidos como partes de una sociedad diversa, que por siglos ha
	Interpelaciones	Lo propio y el rechazo, multietnicidad, multiculturalidad, papel del Estado, viejo esquema educativo, prejuicios y estereotipos discriminatorios, actitudes de superioridad y exclusión	<p>Lo anterior puede explicar las actitudes de defensa vehemente de lo propio y el rechazo o desconfianza ante lo foráneo, las experiencias sobre diversos tipos de dominación colonial y atentados al patrimonio cultural.</p> <p>La multietnicidad y multiculturalidad no sólo es una realidad en el pasado sino en el presente</p> <p>cuestionar situaciones propias de su entorno.</p> <p>Explica que pertenece a una sociedad multicultural y cómo ésta, ha contribuido a la construcción de su identidad (familia, colegio, barrio, región, país).</p> <p>un país que además de tener una gran diversidad en su población, posee múltiples regiones que a su vez tienen sus propias expresiones culturales: formas particulares de ser, de pensar, de sentir de hablar y de organizarse.</p> <p>Tienen sus creencias y costumbres, sus tradiciones, sus fiestas y carnavales, su música y sus danzas, en un dinámico proceso de hibridación acelerado por las migraciones forzadas</p> <p>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.</p> <p>muchos de esos "encuentros" entre pueblos diferentes, no han sido cordiales sino hechos de agresión económica, política y cultural con su impronta de la superioridad racial, dejando huellas psicológicas y afectivas en la memoria de agresores y agredidos</p> <p>El Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogenizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural</p> <p>se plantea un debate sobre los modelos de conocimiento y educación occidental, y la existencia de otros modelos interpretativos de la realidad</p> <p>Aunque estos estereotipos no tengan el mismo significado de los que hacen referencia a la raza, generan actitudes de superioridad y exclusión</p> <p>reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo</p>	