



# ***La Cátedra de Estudios Afrocolombianos:***

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y METODOLÓGICA  
DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

- CLAUDIA NAYIBE LÓPEZ HERNÁNDEZ
- ALCALDESA MAYOR DE BOGOTÁ
- Bogotá – Colombia
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL
- Edna Bonilla Sebá
- Secretaria de Educación
- Andrés Mauricio Castillo Varela
- Subsecretario de Calidad y Pertinencia
- Marcela Bautista Macia
- Directora de Educación Preescolar y Básica
- Docente autora
- Luz Yehimy Chaves Contreras<sup>1</sup>
- Equipo Proyecto de Transformación Pedagógica
- Yeimy Carolina Rodríguez Rincón
- Claudia Esperanza Aparicio Escamilla
- Corrección de estilo:
- Fredy René Aguilar Calderón
- Andrea Alesandra Muñoz Coderque
- Diseño y diagramación:
- Laura Milena Melo Sánchez

➤ <sup>1</sup> Docente de aula en ciencias sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en historia y candidata a doctora en historia de la Universidad Nacional de Colombia.





# RESUMEN >>>

El documento es el resultado de un proceso de acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, que buscó sistematizar una experiencia curricular relacionada con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA -, como parte integral del desarrollo del área de ciencias sociales en el ámbito escolar. A través de la autorreflexión crítica se estableció cuáles fueron los elementos pedagógicos y metodológicos que permitieron dicha implementación curricular. Para ello, la descripción y el análisis de la experiencia, junto con la propia construcción de lo vivido por parte de la maestra, así como la identificación de la información en registros y entrevistas, permiten evidenciar los procesos de planeación e implementación que incidieron en los cambios curriculares del área de ciencias sociales para ajustar la CEA. Finalmente, el ejercicio destaca que esta propuesta puede ser replicable en otras instituciones educativas.





# PALABRAS CLAVES >>>

- ☀ *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*
- ☀ *Experiencia pedagógica*
- ☀ *Didáctica*
- ☀ *Implementación curricular*



# A MODO DE INTRODUCCIÓN >>>

El reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y multicultural de la ciudadanía va más allá de lo plasmado en la carta constitucional. Para hacer real dicho reconocimiento y valoración, se requiere sin duda de un compromiso desde la escuela, en este caso la escuela bogotana, que acoge la multiculturalidad de la sociedad colombiana y la diversidad étnica y regional de todo un país. Por eso, cualquier esfuerzo que contribuya a repensar las prácticas pedagógicas y didácticas de aula siempre será un valioso aporte para apreciar positivamente las diferencias que constituyen una parte integral de las ciudadanías.

En este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en adelante CEA, se plantea desde la política educativa como una cátedra de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país (MEN, 2010, p. 33), se traza para esta experiencia pedagógica y didáctica como parte integral de los conocimientos propios de las ciencias sociales escolares, es decir que los estudios

sociales e históricos de los africanos y sus descendientes, están presentes dentro de la enseñanza y los aprendizajes que se desarrollan en el área de ciencias sociales y no como simples temas cercanos, pues constituyen parte integral de las explicaciones por la identidad cultural de la sociedad en Colombia; por ello, el lugar de enunciación de esta implementación se enmarca en la importancia de la enseñanza de la historia de Colombia<sup>2</sup> y del lugar de los pueblos afrodescendientes dentro de la historia nacional.

La deuda formativa es un proceso continuo que en ocasiones puede llegar a ser subsanado, según la frase célebre de Paulo Freire *nadie nace profesor o marco para serlo*, para ello invita a maestras y maestros que están en el aula a buscar en cada una de sus prácticas pedagógicas, reflexiones que les permitan formarse de manera constante. El presente trabajo surge precisamente de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de una maestra de secundaria, quien encontró en la CEA una

> <sup>2</sup> Ley 1870 de 2017. Diario Oficial. N. 50459. 27 de diciembre, 2017.





posibilidad de implementación curricular para renovar sus métodos y prácticas pedagógicas dentro del área de ciencias sociales y no como cátedra adicional o paralela, también encontró en ella un vínculo de movilización contra el racismo y las formas de discriminación racial que se puede abordar y combatir desde el aula escolar.

Metodológicamente este ejercicio fue posible a través del acompañamiento del Proyecto 7686 denominado “Innovación y Transformación Pedagógica en los Colegios Públicos de Bogotá para el Cierre de Brechas Educativas”, cuyo objetivo es mejorar la calidad y pertinencia de los PEI y currículos de las IED para la transformación pedagógica. Este acompañamiento contó con cinco fases de desarrollo, las cuales aportaron elementos conceptuales para la definición del eje en torno al cual giró la sistematización: ¿Cuáles son los elementos pedagógicos y metodológicos que permitieron la implementación curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el aula escolar?

En la primera fase se identificaron los actores participantes y el tipo de experiencia a sistematizar; en la segunda, se definió el eje de la sistematización y la identificación de las fuentes de información con un cronograma preliminar; en la tercera fase se reconstruyó el momento vivido a través de la narración y el ordenamiento de los registros y las

evidencias junto a un video de clase, allí también se llevaron a cabo varias entrevistas con los actores que participaron en la experiencia: la asesoría experta de María Isabel Mena<sup>3</sup>; el jefe de área de Ciencias Sociales, Joseph Tobón Rey; y dos exalumnos que vivieron la experiencia, Carol Gómez Ávila y David León Arevalo. En la cuarta fase se generó un proceso de reflexión propositiva y de construcción de interpretaciones críticas sobre lo vivido. Finalmente, en la quinta fase se presentó este informe síntesis.

El documento está organizado en cuatro subtítulos: A. Planeación pedagógica de contenidos de la CEA, allí se evidencia un balance para conocer lo que se ha abordado sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos, luego se describe la planeación curricular que se desarrolló para integrar la CEA al área de ciencias sociales, y finaliza con los procesos de retroalimentación curricular para su planeación. El subtítulo B. Implementación didáctica de la CEA, aborda principalmente el qué y el cómo se llevó a cabo esta cátedra en el aula escolar. El subtítulo C. Reinención de la CEA en el aula escolar, corresponde al espacio en el que se evalúan los procesos ejecutados y las mejoras que podrían desarrollarse a esta propuesta. Finalmente, en el subtítulo D. Conclusiones y lecciones aprendidas, además de dar respuesta al eje de la sistematización, se esbozan algunas conclusiones que surgen luego de la implementación de la CEA.

➤ <sup>3</sup> Docente investigadora, líder de los seminarios taller “África en la escuela”.



# A. PLANEACIÓN PEDAGÓGICA DE CONTENIDOS DE LA CEA >>

Entre las muchas implicaciones que tiene ser profesional en un área de conocimiento, sin duda está la actualización de su campo de acción y los saberes que ello involucra, por ejemplo, los médicos con los últimos avances y tratamientos de la ciencia médica, los abogados al tanto de los recientes fallos de las Altas Cortes, los contadores públicos conocedores de los cambios tributarios, los deportistas que se mantienen al día sobre las diversas formas para mejorar el rendimiento físico, los escritores alimentando constantemente sus conocimientos sobre el uso de la palabra y los diferentes lenguajes, son algunos ejemplos de diversos campos del saber. Allí también están presentes los y las profesionales de la educación, la pedagogía y las didácticas específicas, que renunciaron a quedar con los conocimientos básicos que recibieron de la formación universitaria y continúan desde la educación formal o informal, reflexionando, actualizando y aprendiendo desde su práctica educativa y/o desde las innovaciones, investigaciones y novedades.

Es precisamente este primer paso de planeación, el que se relaciona con la revisión de documentos en cuatro grupos fundamentales: el primero, los documentos que tienen que ver con políticas educativas para el área de ciencias sociales (disposiciones curriculares). El segundo, con los involucrados con Cátedra de Estudios Afrocolombianos (lineamientos y producción académica); el tercero con la revisión algunos trabajos vinculados con las didácticas específicas, es decir, con ciencias sociales y la historia; y el último grupo de producción académica que hace referencia a los estudios disciplinares, tanto históricos como sociales y culturales que se relacionan con el continente africano, la diáspora africana y sus descendientes.

Es por ello que los ejercicios de planeación pedagógica involucran, en un primer momento, preguntarse por el *"qué enseñar"*, antes del *"cómo enseñar"*, un ejercicio del profesional de la educación que reúne los conocimientos antiguos y nuevos, en este caso sobre políticas educativas





en ciencias sociales escolares, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, didácticas específicas y los estudios africanos.

Este diálogo sobre el *qué y el cómo enseñar* ha sido permanente con otros colegas del área de ciencias sociales. Es importante evocar aquí las conversaciones con el profesor Joseph Tobón Rey, doctor en Educación y jefe del área de ciencias sociales del Colegio Centro Integral José María Córdoba:

*“Es importante porque transversalmente hay unos proyectos y cátedras que se desarrollan en el área de las Ciencias Sociales y uno de ellos es el tema afro, en este encuentro multicultural nos reconocemos como diferentes. Es fundamental abrir estos espacios de discusión, encuentro y aprendizaje dentro de la institución, aunque le falta formalización suficiente. Si porque permite un acercamiento que entabla diálogos de saberes debido a las particularidades culturales que de alguna manera dan significado a lo que somos hoy”.*

Además de la evidente necesidad de llevar el tema al aula, también se necesita establecer la ruta que materialice las *“buenas intenciones”* que las maestras y maestros tienen

en sus propuestas metodológicas y de contenido que afectan el currículo, los planes de área y la cotidianidad de la escuela, para que no se quede simplemente en *“buenas intenciones”* sino que se traduzca en proyectos reales que tengan incidencia en el diario vivir de las prácticas pedagógicas de aula.

*“La rigurosidad, sistematicidad, preparación previa con la cual organizó el video, fue un ejercicio meticuloso y detallado. Sabía de su relación con la cátedra de afrocolombianidad a partir de unas investigaciones que la profesora estaba desarrollando y su recorrido académico. Por esta razón sabía sobre el tema y el interés de la profesora” (Joseph Tobón, entrevista para esta sistematización).*

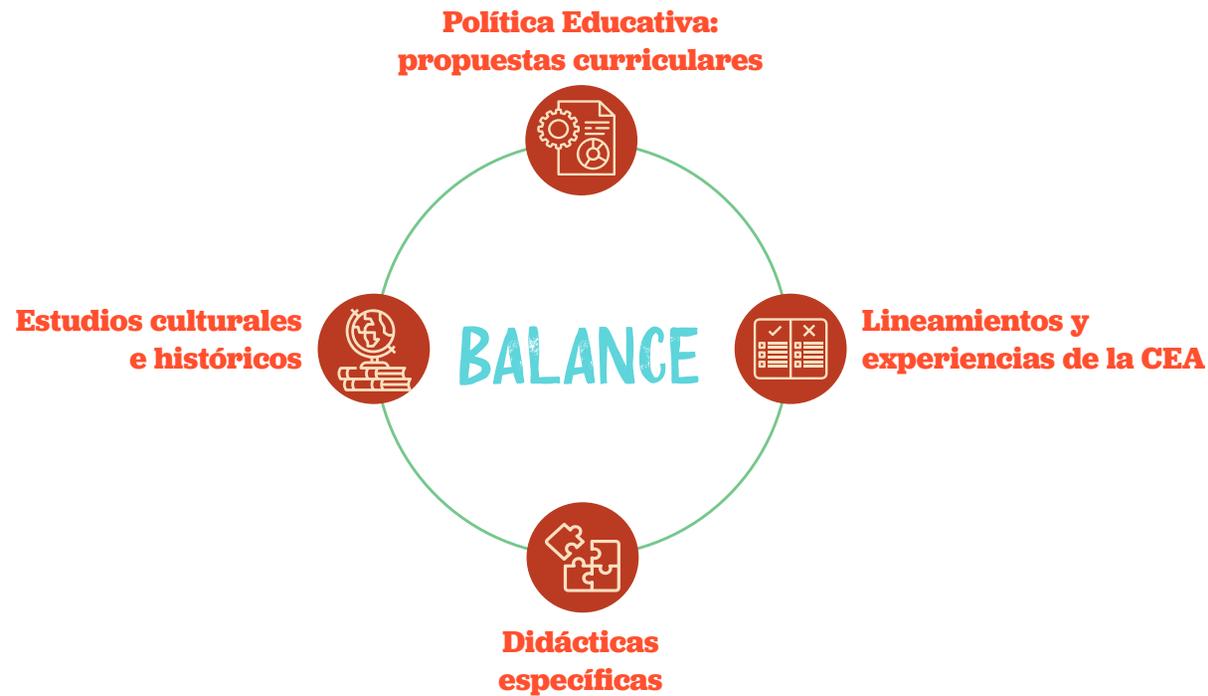
Estas conversaciones se suman a otras que se habían desarrollado de manera presencial y fueron el impulso definitivo para dejar evidencia sobre el proceso que se llevó a cabo en aula, y que permitió reflexionar sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área de ciencias sociales. Aquí se presenta, a la IED José María Córdoba y a las comunidades educativas, una posible ruta metodológica y didáctica por la cual comenzar el abordaje de la cátedra.



# PRIMER PASO DE LA PLANEACIÓN: BALANCE >>>

El balance de este primer paso dio como resultado revisar las propuestas curriculares contenidas en las políticas educativas, además de las ya conocidas (ver figura 1): Lineamientos curriculares de ciencias sociales (MEN, 2002); Estándares en ciencias sociales (MEN, 2006); y Estándares de competencias ciudadanas (MEN, 2004a). De igual manera, desde el año 2016 circuló el segundo borrador de los Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA, los cuales se presentan como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes (MEN, 2016, p. 5). En 2017 el MEN presentó las mallas de aprendizaje en ciencias sociales de grado 1° a grado 5° de educación básica primaria, compuestas por 4 categorías: espacialidad, temporalidad, institucionalidad y DD.HH. (Derechos Humanos) y culturalidad (ámbito identitario, cultural y étnico); las mallas se presentaron como un recurso de implementación a los DBA (MEN, 2018), según el MEN las propuestas de las mallas son flexibles y requieren ser enriquecidas por cada uno de los maestros de manera que se adapten a la realidad pluriétnica y multicultural de nuestro país (MEN, 2018).





**Figura 1 Primer Paso de la planeación Balance. Elaboración Propia**

Es de aclarar que tanto los Derechos Básicos de Aprendizajes en ciencias sociales – DBA - como las mallas de aprendizaje en esta misma área, fueron disposiciones curriculares que quedaron inconclusas, los DBA como documento borrador y las mallas solo hasta grado quinto de primaria. Esto, como consecuencia de la aprobación de la Ley 1874 de 2017 con la cual se establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en

la educación básica y media (Ley 1874, artículo 1) y la creación de un órgano consultivo para la orientación del diseño curricular (Ley 1874, artículo 6), por tanto, los DBA en ciencias sociales y sus mallas no fueron finalmente aprobadas como parte de las orientaciones curriculares, contrario a lo que sucedió en otras áreas escolares. De esta manera, el balance del primer grupo de documentos sobre currículo en ciencias sociales hace que la maestra o el maestro para su planeación se encuentre al tanto de la discusión sobre las disposiciones curriculares del área.

En cuanto a las disposiciones y los documentos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el balance de la documentación pudo establecer que se formularon lineamientos curriculares para esta cátedra: un primer documento en el año 2004 que contextualiza las luchas del movimiento afro por rescatar la identidad cultural e histórica en el sistema escolar; una explicación por la etnoeducación y su importancia; las dimensiones de la CEA que permean cualquier contexto educativo escolar a través del PEI; y las propuestas de lecturas básicas para llevar con éxito su implementación (MEN, 2004b). En este documento llama la atención aclaraciones de tipo conceptual, como, por ejemplo: etnónimo (nombre de un grupo étnico<sup>4</sup>) afrocolombiano:

*“afrocolombiano nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial construida sobre elementos objetivos y/o subjetivos; implica una resignificación, un reconocimiento del hombre negro, de su humanidad, de sus raíces culturales africanas y colombianas” (MEN, 2004b, p. 11).*

Esta precisión conceptual, solo por señalar un ejemplo, hace que el docente o la docente en ejercicio, reflexione acerca del vocabulario académico que debe implementar para referirse a un sector de la población, sin importar la

cercanía o lejanía que el docente o la docente tenga con las comunidades étnicas y sus integrantes, el texto señala la importancia de las rupturas lingüísticas y conceptuales que se pueden desarrollar en sus clases, en este caso, que se aleja de las clasificaciones etnoraciales que prevalecieron a lo largo del tiempo en el país. Sin duda, esas *rupturas* activas son claridades conceptuales que todo profesor o profesora debe tener en cuenta, más aún si desea implementar la CEA.

En 2008 la Universidad del Cauca presentó un texto titulado *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*, (Rojas, 2008), un documento que explica en su primera parte las ventajas y desventajas de trabajar la CEA como proyecto transversal, como asignatura o como cátedra de las ciencias sociales. Además, el documento también desarrolla aclaraciones conceptuales sobre lo que se entiende por racismo, esclavizados, sociedad multicultural, entre otros conceptos fundamentales y, en su segunda parte, cuenta con una serie de explicaciones históricas, sociales y culturales para comprender las trayectorias de la población afrodescendiente: diáspora africana, los esclavizados en el Nuevo Reino de Granada, desarrollo demográfico de la población afrodescendiente en Colombia, saberes y tradiciones afrodescendientes, etc. Sin duda, el texto se constituye en una guía clara para maestras y maestros interesados en conocer más de la

> <sup>4</sup> Ver diccionario <http://etimologias.dechile.net/?etno.nimo>





cultura afro y de su enseñanza, pues expone claramente los caminos o ejes para llevarla a la escuela. Este texto se convierte en una posibilidad (no la única) de formación sobre estudios afrodescendientes, bien sea para acercar a la maestra o maestro a estos “nuevos” ejes temáticos o para discutir sobre sus conocimientos previos.

En 2010, el MEN publicó una nueva versión de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra De Estudios Afrocolombianos, que recogió el documento elaborado por la Universidad del Cauca, amplió los ejes temáticos desde el aporte de los estudios culturales e históricos sobre las poblaciones afrodescendientes y adicionales explicaciones en cuanto a la relación de los lineamientos de la CEA de 2004, con los estándares básicos de competencias ciudadanas y ciencias sociales. Sin duda estas orientaciones aclararon el camino que la maestra estaba buscando en cuanto a las implicaciones pedagógicas y curriculares que tienen estos ejercicios justificados en el aula de clase, sin desconocer, la libertad de cátedra que enmarca la Ley General de Educación y que permite a los maestros y maestras identificar cuáles son los conocimientos y las prácticas en los que se espera formar a sus estudiantes de acuerdo con los contextos específicos, Proyectos Educativos Institucionales y comunidades educativas.

El último documento consultado sobre la CEA fue la compilación “Relatoría VII Seminario Nacional África en la escuela” publicado en 2013, (veinte años de la Ley 70,

logros y retos en Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos). Allí, se recogen las ponencias presentadas en el VI seminario de África en la Escuela, convocado anualmente desde 2006, por la maestra María Isabel Mena, un espacio que reúne académicos, líderes, colectivos, redes y maestros vinculados a los estudios afrocolombianos aplicados a la educación. Este documento es de gran valor para la planeación ya que las experiencias allí relatadas constituyen ejemplos claros de cómo han sido las apuestas alrededor de la CEA, desde el ámbito académico en diferentes contextos escolares y con diversos enfoques pedagógicos, didácticos y disciplinares.

En cuanto al balance didáctico, esta experiencia consultó un documento teórico y otro con material didáctico. El documento teórico fue de Antoni Santisteban Fernández, titulado “El tratamiento de la diversidad en la escuela desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”, en el cual se proponen dos ejes fundamentales para tener en cuenta sobre las didácticas, la metacognición y la empatía, el primero aborda esa capacidad de reflexionar acerca de cómo pensamos nosotros mismos sobre un tema y el segundo, cómo piensan otras personas, y en qué se diferencian de nuestra manera de pensar (Santisteban, 2015).

En esa misma línea, Pantoja (2017), señala la didáctica de la historia como un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los

procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado (p. 66). A partir de esa preocupación, Nancy Palacios Mena se concentra en indagar las habilidades de pensamiento histórico en el aula escolar y en las herramientas didácticas que necesitan los docentes, tales como: el uso de fuentes históricas, construcción de narrativas históricas que permitan desarrollar inferencias para conceptos históricos complejos, desarrollar habilidades de pensamiento histórico como la explicación causal, el cambio y la continuidad, la relevancia y la conciencia histórica en las aulas (Palacios et, at. 2022). Sin duda son elementos para tener en cuenta en la formulación de las actividades de aprendizaje que abordan el pensamiento histórico-social y, en el caso de la CEA, la valoración de la diversidad étnica y cultural.

Para este balance didáctico también se consultó el material que tiene la “Caja de Herramientas de Cátedra Estudios Afrocolombianos” publicado por la SED en 2015, el cual contiene un conjunto de cuadernillos: Cuaderno de *Etnociencia*; Cuaderno de *Etnomatemática africana*; Cuaderno *Braiding Networks of Freedom*; *Con buen modo se saca al cimarrón del monte III*; Cuaderno *La otra historia*; *Cuento ilustrado Mamá Avó*; *Herencia africana: calendario intercultural* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015). Además, el material se apoya en videos, imágenes,

fuentes primarias y secundarias, preguntas orientadoras para desarrollar en la clase y que le permiten al maestro o a la maestra elegir entre ese ramillete de posibilidades, de acuerdo con sus intereses y sus comunidades, si es el material que necesita para trabajar en sus clases, o si por el contrario construye su propio material. Sin duda la Caja de Herramientas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos permitió encontrar un balance que constituye y amplía las ideas sobre el tipo de actividades que se pueden desarrollar en aula.

Finalmente, el balance frente a estudios africanos retomó algunas lecturas que desde la disciplina histórica se han elaborado, la primera, el texto de Aline Helg “¡Nunca más esclavos!: una historia comparada de los esclavos que se liberaron en las Américas”, un texto de 2018 que explica con detalle, los diferentes procesos históricos que los pueblos traídos de África, y sus descendientes, padecieron antes de conseguir la abolición de la esclavitud en el siglo XIX, sin duda, un texto que humaniza la tragedia de un pueblo que sobrevivió para recuperar su libertad (Helg, 2018). El segundo texto consultado fue “El Atlas de Culturas Afrocolombianas”, una colección del Ministerio de Educación Nacional que contiene material documental sobre la CEA, allí se revisó el acápite *África en Colombia*, que señala la procedencia, los oficios, los conocimientos y las especialidades que estas comunidades africanas





traían desde antes de su captura y trata en América entre el siglo XVI y XVIII, (MEN, 2003); otra lectura que humaniza y rompe con los estereotipos que se construyeron alrededor de los esclavizados, pues recupera a esos seres humanos con saberes específicos en una sociedad que dividía el trabajo antes y después de la diáspora africana.

El balance se efectuó en un bimestre escolar, sin embargo, gran parte del material había sido previamente consultado por la maestra, y una segunda mirada buscó organizar un ejercicio de planeación mucho más consciente de los elementos necesarios para tener en cuenta a la hora de formular una unidad didáctica. Las nuevas y antiguas lecturas son necesarias para estar al día con las discusiones en el campo de la educación, la pedagogía y la disciplina histórica, es allí donde un maestro actualizado pone a prueba sus destrezas para reflexionar sobre su práctica pedagógica, su renovación y su propuesta en la implementación de diversos ejercicios significativos para aprender y enseñar. Sin duda, resuelto el qué enseñar, es momento de pasar al cómo enseñar, paso siguiente de esta experiencia.



# SEGUNDO PASO DE LA PLANEACIÓN: ESPACIO CURRICULAR >>>

Dentro de los muchos debates que se pueden encontrar hoy en el ámbito educativo escolar, existe uno que llama la atención para esta sistematización y es el tema curricular, ya que muchas veces es valorado negativamente como una formalidad institucional. Sin embargo, ese tipo de miradas reduccionistas e instrumentales desconocen el amplio panorama investigativo que varios teóricos y comunidades académicas han desarrollado alrededor del currículo (Velazco, 2018, p. 3), como elemento estructurante del sistema educativo.

En esta sistematización se entiende el currículo como una dinámica procesual que se compone de las disposiciones legales, las intencionalidades formativas, la

elección y programación de los procesos de enseñanza y las propuestas de elaboración dentro del aula (Cuervo, 2015, p. 16), que no se reduce a la proyección, sino que también involucra “el contexto de una serie de circunstancias concretas, esto es, en la relación docente - estudiante, [...] que sólo es posible llevarlas a la práctica en un contexto específico” (Díaz, 2012, p. 23). De tal modo, que en la construcción curricular maestras y maestros desarrollan sus propuestas del cómo enseñar atendiendo las disposiciones de espacio tiempo, modo y lugar.

Dentro de este proceso de sistematización de la experiencia, se pudo apreciar que fue precisamente la





adecuación curricular un aspecto fundamental, trabajado como una categoría que dinamiza la reflexión sobre la práctica pedagógica: ¿Qué hacer con un cúmulo de información y conocimiento que debe ser enseñado?, ¿a qué se le debe dar prioridad?, ¿cuáles son los aprendizajes que se buscan desarrollar en los estudiantes?, ¿qué materiales se pueden utilizar?, ¿cómo evaluar esos aprendizajes?, son algunas de las preguntas que la maestra se hace para comenzar a construir el espacio de planeación curricular y material didáctico en sus clases.

Dicha construcción generó como resultado una serie de actividades ordenadas (ver Figura 2.), que buscó la mayor coherencia posible para lograr la implementación de la CEA en un bimestre académico como parte integral del área de ciencias sociales para grado once, y contó con las siguientes características: - plan de asignatura desde el área de las ciencias sociales, objetivo general, diagnóstico, secuencia didáctica, instrumentos de evaluación, resultados de aprendizaje y retroalimentación curricular.



# 1 PLAN DE ASIGNATURA >>>



Figura 2. Segundo paso de la planeación. Espacio Curricular. Elaboración Propia

El plan se propuso establecer una correlación entre una pregunta problematizadora de los lineamientos curriculares en ciencias sociales, un estándar curricular de ciencias sociales, un objetivo de los lineamientos de la CEA, una competencia ciudadana y una categoría de los DBA. De tal modo que las disposiciones curriculares del ministerio se encontraran correspondidas y no como disposiciones independientes o sin relación alguna, esta sería la base fundamental de la planeación de la asignatura.

De esta manera el plan de asignatura se materializa así:

- ☀ La pregunta problematizadora de los lineamientos en ciencias sociales: *¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y las condiciones?*; y el ámbito conceptual: *La conservación de las tradiciones culturales, un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.*
- ☀ El estándar de ciencias sociales seleccionado: *Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.*
- ☀ El objetivo que se tomó de los lineamientos de la CEA fue: *conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana* (MEN, 2010, p. 34).
- ☀ La competencia ciudadana para desarrollar: *Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas.*
- ☀ Dentro de los derechos DBA de ciencias sociales se eligió la categoría culturalidad: *Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.* En esta categoría se adaptó la de grado décimo, pues precisamente se ajustaba de forma adecuada a las intenciones del ejercicio<sup>5</sup>.

► <sup>5</sup> Aunque los DBA en ciencias sociales son un documento borrador que no fue aprobado por el MEN, para el momento del diseño y la implementación se tomó en cuenta como parte de propuesta didáctica. Pero en esta sistematización se aclara que los DBA no son documentos oficiales en ciencias sociales.



2

## OBJETIVO GENERAL >>>

*En cuanto al objetivo general para el bimestre académico, se estableció desarrollar la **Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA-** en grado once, en el Colegio Centro Integral José María Córdoba, de una manera integrada desde el área de ciencias sociales. Es de aclarar que no es un objetivo de aprendizaje para los estudiantes, se planteó como la guía que contenía la implementación curricular de la CEA.*



# 3 DIAGNÓSTICO >>>

Según Díaz Barriga (2012), el diagnóstico o evaluación inicial es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo cualquiera que este sea (p. 396). Las investigaciones han advertido que los grupos de estudiantes en los que se aplica una prueba diagnóstica, permite a los profesores utilizar la información para orientar la enseñanza con mejores resultados, (Pazzani 1991, Verdugo 1996, Alvermann & Hynd 1989, como se citó en Palacios, et al., 2020, p. 21). Por ello, en esta planeación se acordó desarrollar una evaluación diagnóstica con los estudiantes y se propuso indagar a través de preguntas orientadoras, por los conocimientos de estos, sobre el continente africano, su ubicación, su actual división política, sus características geográficas, económicas y culturales; de igual forma se planeó preguntar a los estudiantes por sus conocimientos, por las prácticas culturales de los africanos en América.

En la planeación, la evaluación diagnóstica se desarrollaría en el siguiente orden:



En un primer momento las preguntas se plantearían en asamblea.



Luego se distribuiría el grupo de estudiantes para la realización de actividades como sopa de letras, crucigramas y loterías.



Finalmente se socializarían las apreciaciones de los estudiantes frente a los contenidos y las preguntas de la actividad.

Es importante destacar que las preguntas presentadas a los estudiantes buscaban establecer claridades conceptuales e información que debía tener la maestra previamente, y que, para el caso, resalta una valoración positiva de África.

## 4 SECUENCIA DIDÁCTICA >>>

En esta experiencia se entiende la secuencia didáctica como “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013, p. 4). En esta descripción de la planeación de la secuencia didáctica se resalta tanto el eje temático como la actividad para desarrollar con los estudiantes, aclarando que no son los únicos elementos de la secuencia didáctica pero que se constituyen en la guía para que los lectores tengan en cuenta, en relación sobre el cómo se planteó la implementación de la Cátedra.

Algunas de las características de la secuencia fueron:

- El propósito de aprendizaje de la secuencia didáctica: resignificar de manera individual y colectiva, algunos de los aportes de la historia y de la cultura de las comunidades afrocolombianas.
- Los conceptos básicos para trabajar en clase: afrodescendiente, afrocolombianidad, cultura, esclavización, esclavitud, diáspora, migración y el concepto de recordar.
- Cada eje se planeó para desarrollar en máximo dos sesiones de clase y mínimo en una. Las sesiones o encuentros se constituían por un bloque de clase semanal, siendo abordados a lo largo de un bimestre escolar.
- Dentro de los ejercicios de aprendizaje se plantea la importancia de la cartografía social como la comprensión de un espacio social que se logra representar de forma gráfica y simbólica a partir del sentido que el ser humano le da al mismo (Chilito, 2018).
- Es importante tomar en cuenta la propuesta didáctica de Gómez Carrasco, et al, (2018), sobre conceptos metodológicos de historia: relevancia histórica, fuentes históricas, causas-consecuencias, cambio y permanencia (p.p. 42-48), y los conceptos de segundo orden en geografía: territorio, localización, lugar, conexión, región, (p.p. 49-54), que plantean los autores. Dichos conceptos permiten en la práctica, desarrollar el pensamiento histórico y geográfico respectivamente, y son necesarios en el momento de la implementación y la enseñanza de las ciencias sociales.



Las secuencias didácticas hacen parte de un trabajo colaborativo en el que se busca apoyo de expertos o pares, que permitan construir, deconstruir o solucionar dificultades, dudas y temores, pero también son una mirada mucho más crítica sobre las ideas y propuestas que pretende implementar el maestro o la maestra, y que podrían ser mejoradas con la lectura, la orientación o las sugerencias de otros. En este caso se acudió a la maestra inspiradora que estuvo presente desde la formación del pregrado y que sin duda sembró el interés por la importancia que tienen los estudios afrocolombianos en la escuela, esa maestra es María Isabel Mena García, investigadora y experta reconocida en este campo, quien generó la siguiente pregunta:

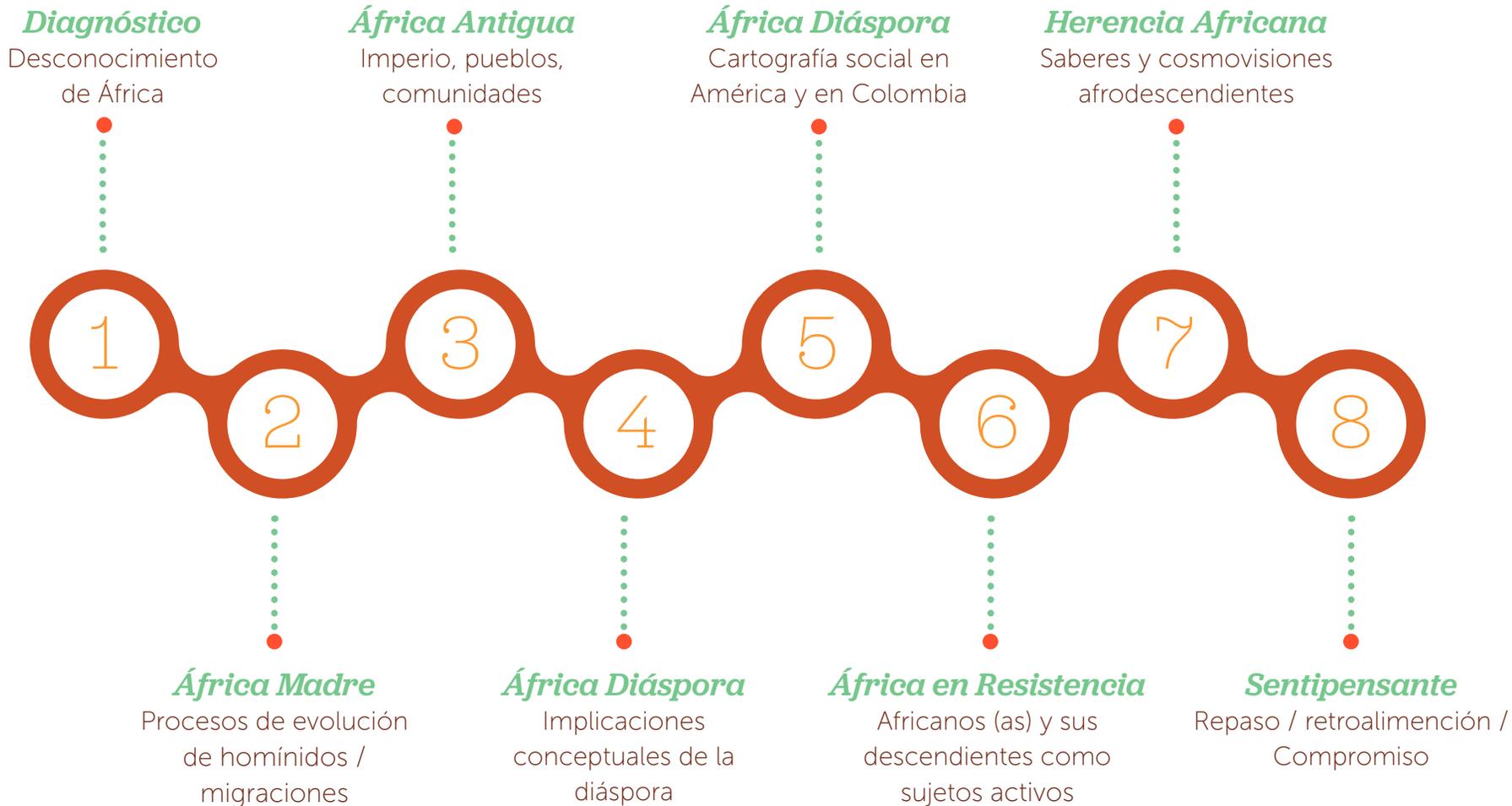
“¿Y por qué no aterrizas esa secuencia didáctica en el orden que una vez desarrollamos en el Seminario de África en la Escuela?”. Tiempo después, en una entrevista para la sistematización de esta experiencia, la misma maestra recordaría dicha pregunta, con las siguientes palabras:

*“La emoción de verla en ese momento preguntándose por la CEA, me llevó a pensar en la necesidad de encontrar muchos docentes*

*que se pregunten por qué no hemos contado la historia de África y sus descendientes, pues no todo lo que contemos va a valer, esto habrá que pasarlo por procesos de investigación e implementación y en este sentido las interrogaciones por qué tipos de temáticas son importantes, el vacío de esas historias, de estos conceptos y de las necesidades de vincularnos a historias mucho más grandes que dentro del eurocentrismo sacrifica una parte importante de la historia de la humanidad. La emoción que sentí encontró la posibilidad con la maestra Yehimy de aterrizar curricularmente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” [Entrevista a experta: Dra María Isabel Mena García].*

A partir de lo anterior se desarrolla la secuencia didáctica a través de cinco ejes: África Madre, África Antigua, África en Diáspora, África en Resistencia, Herencia Africana y finalmente, Rememoración Africana, de tal modo que se pudiera desarrollar un breve pero sustantivo repaso por los estudios históricos de África y sus descendientes (ver figura 3).





**Figura 3 Implementación didáctica de la CEA**





Para conocer mejor cada uno de estos ejes, es necesario comprender sus contenidos y la actividad de aprendizaje que se buscó desarrollar en los estudiantes al momento de su ejecución, tal y como lo muestra la siguiente descripción:

1 En el primer eje África Madre, se propusieron explicaciones alrededor del *Australopithecus afarensis* y los procesos de migración y de evolución de este tipo de homínidos al resto del mundo. La actividad de aprendizaje para que los estudiantes desarrollaran fue lectura y elaboración de mapas migratorios de los homínidos.

2 En el segundo eje África Antigua, se propusieron explicaciones sobre el origen de las personas que capturaron en África y que fueron traídas en condición de esclavizados a las Américas, es decir, el nombre de estos pueblos y las características -conocimientos- que tuvieron sus pobladores; y sobre la ubicación de estos pueblos en los mapas africanos. La actividad de aprendizaje propuesta para los estudiantes fue una lectura junto al trabajo con el mapa de África (pliego), para que ubicaran franjas de los pueblos antiguos del continente dentro la actual división política de África.

3 En el tercer eje África en Diáspora se explica el proceso y las rutas de esclavización que se establecieron desde África hasta América, haciendo énfasis en los principales puertos empleados para este fin en uno y otro continente. La actividad de aprendizaje se planteó sobre lecturas cortas y el trabajo con mapas (pliegos) de América y África para ubicar el desarrollo de la diáspora.

4 En el cuarto eje África en Resistencia se explican los diversos procesos de resistencia que los africanos desarrollaron en tierras americanas: palenques, quilombos y cimarrones; legislación y participación en el proceso de independencia. La actividad de aprendizaje con estudiantes giró en torno a lecturas cortas y trabajo con imágenes.

5 En el quinto eje Herencia Africana, se identifican los saberes, las cosmovisiones y las características culturales de los pueblos africanos en lo que hoy es Colombia. En este eje se quiso hacer énfasis en la lengua palenquera y creole, los alabaos africanos, en los dioses africanos y el proceso de sincretismo religioso. La actividad de aprendizaje para desarrollar con los estudiantes giró en torno a lecturas y videos cortos.

## 6

- El sexto y último eje Rememoración Africana se
- propuso para analizar las voces de personajes
- afro que a través de su cultura dejaron un mensaje
- para el mundo. La actividad de aprendizaje que
- se desarrolló con los estudiantes fue alrededor
- de relatos y narrativas de líderes y lideresas
- afrodescendientes de Colombia y el mundo.

Como se puede observar, los seis ejes son un gran repaso de muchas de las temáticas que se deben abordar en la CEA para la educación secundaria, sin embargo, se pretenden reunir en estos grandes ejes de forma lógica y coherente y secuencial, de tal modo que fueran temáticas conectadas que permitieran dar una mirada amplia a los estudios africanos, pero dentro de un contexto escolar. Es de aclarar que este tipo de secuencias nunca se propuso para hacer un repaso sobre los conceptos escolares en ciencias sociales, sin embargo, luego de mirar el orden propuesto en la planeación, es evidente que la secuencia didáctica contiene una revisión de muchos de los conceptos básicos que permiten conocer la vida social de otros tiempos y otras sociedades. También es importante aclarar que en cada eje la maestra tuvo un rol importante para explicar el tema, de tal manera que las lecturas que los estudiantes realizaran fueran para profundizar el contexto de dicha explicación.



# 5 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN >>>

Los instrumentos de evaluación propuestos giraron en torno a rúbricas, a través de las cuales se puede dar una valoración a las actividades de clase, indagaciones y participaciones de los estudiantes. Ello permitió establecer un diálogo entre el sistema de evaluación institucional que maneja el colegio y las dinámicas de aula para la implementación de la CEA. Es de recordar que la institución educativa en la que se llevó a cabo esta implementación propone en su PEI evaluar los desempeños de aprendizaje en niveles: bajo – básico – alto - superior, a través de “ámbitos de evaluación” como: cognitivo, procedimental, comunicativo y axiológico.

Diseñar un sistema de evaluación, implica que el docente o la docente planifica unos objetivos y resultados esperados, para ello establece unos instrumentos que le permiten constatar si los objetivos se cumplieron

o no (Ruiz, 2014). De tal modo que las rúbricas de evaluación se convirtieron en el instrumento más usado (no el único) para valorar el trabajo de los estudiantes, al tiempo que permitió a la maestra establecer los objetivos de aprendizaje en cada clase y ordenar las actividades que los estudiantes desarrollarían de acuerdo con la planeación. La construcción de las rúbricas se llevó a cabo tomando como ejemplo otras ya construidas en el área de ciencias sociales de la institución educativa, pero en esta ocasión adaptadas a las necesidades de la secuencia didáctica propuesta y sus actividades en clase.

Aunque parezca muy formal o tal vez hasta dispendioso el trabajo con rúbricas, es importante destacar la funcionalidad que tienen estos instrumentos al momento de ordenar las ideas y los intereses que el docente pretende manejar en el aula, pues permiten que las

intencionalidades del aprendizaje no se pierdan y por el contrario se establezca una hoja de ruta mucho más clara sobre qué es lo que aprenden los estudiantes y cómo evidencian que han aprendido, esto involucra establecer objetivos de aprendizaje claros.

Sin embargo, una debilidad de estos instrumentos es que pueden llegar a limitar los aprendizajes de los estudiantes e impedir que nuevos o diferentes aprendizajes sean evidenciados. Por tanto, para la valoración de las actividades de clase, indagaciones y participaciones de los estudiantes, además de la rúbrica, se empleó la evaluación formativa, continua, de aclaraciones y retroalimentaciones constantes, que permitió a cada estudiante relacionar los encuentros, las temáticas y las actividades de la unidad didáctica propuesta por la docente. Y para este proceso de sistematización fue importante dejar en evidencia que la evaluación tuvo un lugar destacado tanto en la planeación como en la implementación de la CEA.



# 6 RETROALIMENTACIÓN CURRICULAR >>>

Aunque la retroalimentación fue una tarea constante para la docente, se propuso desarrollar en la sesión final del bimestre un espacio de reflexión, de modo que fuera un repaso por los ejes y finalmente se pudieran establecer compromisos por parte de los y las estudiantes frente al tema. Al respecto, los estudiantes entrevistados para esta sistematización recordaron ese momento en que se revisó qué se había aprendido y qué era lo que más se destacaba de esa clase. Así, en las palabras de David León Arevalo, se evidencian los aprendizajes:

*“Darme cuenta e interiorizar que nosotros no teníamos información sobre la cátedra afro y cómo está conectada con nuestra cultura. Me impactó el comprender la conexión que hay entre la Australopithecus Lucy, hasta la diáspora africana y el proceso de esclavización, porque desde la antigüedad, África hace parte de nuestra cultura. Personalmente nunca he hecho una diferenciación con otras personas, sin embargo, no me imaginé el trasfondo histórico, personas que vienen de otros lugares, como les pasó a los africanos que en contra de su voluntad los trasladaron a América. Otra cosa fue darme cuenta de que no sabía nada de los afros, sino que los conocimos con la profe Yehimy. Como reflexión personal, veo que es muy importante impartir la cátedra a los niños, desde los primeros grados, y no esperar a llegar a once para saber sobre el tema” (sic) [Entrevista a David León Arevalo].*

Sin duda en la rememoración que David desarrolla sobre lo aprendido, no solo toma en cuenta los contenidos históricos, sino la reflexión que hace en lo personal, acerca de lo que siente que cambió y la importancia que le da a la cátedra. También evidencia que les encontró sentido a las explicaciones de clase y, esos sucesos históricos,

los incorporó a su cotidianidad y a la manera de ver el mundo, tal como lo plantea Schmidt (2019) al retomar la teoría de la historia de Jörn R: el pensamiento histórico contribuye para orientar la vida humana hacia adentro (identidad) y hacia afuera (praxis) (p. 24). En ese sentido, pensar históricamente requiere desde la postura de Schmidt, “entender el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica; y considerar la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia histórica” (p. 24).

Si se traspasa la reflexión del exalumno con las posturas de Schmidt, los procesos de aprendizaje evidencian conciencia histórica en la narración del joven, lo cual enriquece este proceso de sistematización y destaca la importancia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como parte de la conciencia histórica de la sociedad, sin que este haya sido el objetivo de aprendizaje, pero sí la consecuencia de un proceso curricular. La retroalimentación evidenció la reflexión por parte de los y las estudiantes sobre la importancia de la cátedra para la vida práctica, no solo como un cúmulo de conocimientos sino como parte de una reflexión personal contra las diversas formas de racismo y discriminación racial.

Del mismo modo, Dra María Isabel Mena plantea, que:

*Es necesario un ejército de maestras y maestros dándole el frente al olvidado tema de África y su afrodescendencia, porque necesitamos que el maestro sea acompañado en su currículo, en su plan de área, en sus unidades didácticas y tenga los elementos necesarios y suficientes para trabajar en ello” (sic).*

Si algo quiere rescatar este ejercicio de sistematización, es que las implementaciones curriculares necesitan de una preparación rigurosa, constante, que deben quedar detalladas en el currículo, en los planes de área, en las unidades didácticas y no pueden ser actividades aisladas o improvisadas, sino que necesitan toda la formalidad y seriedad del caso para ser abordadas. También este espacio permitió buscar los elementos necesarios para que la implementación esté dentro de los marcos normativos, dentro del currículo escolar y los ambientes de aprendizaje que el docente se propone resignificar.





# B. IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA CEA (EL QUÉ, EL CÓMO Y EL PARA QUÉ) >>>

Es necesario que en el aula de clase se genere interés por las problemáticas y/o conocimientos que se abordan, y ese interés debe estar demostrado no solo por los y las maestras, también es necesario generar el interés por parte de las y los estudiantes con los temas trabajados en clase, que los niños, niñas y jóvenes reconozcan la importancia de lo que sucede y se trata en el aula, que se sientan partícipes.

Bajo ese reconocimiento de generar este interés, la maestra comenzó el bimestre académico preguntando a sus escolares si alguna vez habían sentido “discriminación” en sus vidas, las respuestas no se hicieron esperar y cada estudiante contó a modo de anécdota ese momento en la casa, en la calle, en el transporte, en otro barrio, en otra ciudad, con una persona desconocida o con un

familiar cercano, de tal forma que ubicaban el contexto en el modo, en el tiempo, en el lugar y con personas que estuvieron presentes en esa situación. También se indagó con los estudiantes, a partir de la discriminación vivida, por el ¿cómo se sintió?, y evidentemente las respuestas giraron en torno al “malestar”, la “incomodidad”, la tristeza y hasta las ganas de llorar.

Teniendo en cuenta la sensibilidad que la misma pregunta generaba, y tomando en cuenta que esa experiencia fue con grado once, se inicia un diálogo sobre las diversas formas de discriminación que en el mundo no se han podido superar: género, origen, clase social, etc., y se dejó para abordar en última instancia la discriminación racial, acotando la explicación científica en la cual el ADN demuestra que todos pertenecemos a la misma

especie y las diferencias físicas corresponden a rasgos del genotipo y el fenotipo, y también que la “raza” a la que nos referimos es una sola: la humana, pues todos pertenecemos a la misma especie. En la medida en que se avanzaba en el diálogo con los estudiantes, se hacían ajustes del orden conceptual sobre temas como la tolerancia versus el reconocimiento – respeto por la diversidad. Al respecto:

*“Aunque en cultura ciudadana tradicionalmente se habla de “tolerancia”, se considera más preciso el término reconocimiento y respeto de la diversidad, porque la tolerancia suele asociarse con la simple aceptación de las diferencias, pero no necesariamente con una valoración positiva de lo diverso” (SED, 2018, p. 39).*

Por tanto, es entendible que las implicaciones van más allá de la forma en que suele interpretarse la tolerancia, el concepto se acerca al de reconocimiento por la diversidad. Con estas premisas se aclaró que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos era la oportunidad para abordar el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica en el país, desde el salón de clase. Luego de esa “introducción, “explicación o justificación” de la CEA, se dio inicio al diagnóstico y posteriormente a la secuencia didáctica.

En cuanto al diagnóstico, se pudo establecer que un estudiante de grado once relaciona al continente africano como un país, con una valoración negativa principalmente relacionada con hambrunas y pobreza material. Algunos estudiantes relacionaron el continente africano con deportistas de alto rendimiento: futbolistas principalmente y atletas, pero sin definir su lugar o país de origen. Algunos pocos estudiantes, relacionaron el continente con la película “Diamante de sangre” que para ese momento había sido transmitida por uno de los canales nacionales en la franja del fin de semana, por tanto, la relación que establecieron con África se dio en relación con la guerra y el deporte.

El diagnóstico evidenció que los estudiantes no establecen la relación con temas que se suponía fueron abordados a lo largo de la formación escolar en ciencias sociales, como la antigua civilización egipcia, el Río Nilo como el más largo del mundo, el desierto más grande, pero sobre todo lo que más llamó la atención fue el reconocimiento de África para los estudiantes como un país y no como un continente que alberga a 54 países. A modo de conexión entre la sesión del diagnóstico con la siguiente clase, se pidió a cada uno de los estudiantes indagar por mínimo 10 características de África como continente y el nombre de los países que lo conforman actualmente. Dicha indagación permitió que los estudiantes llegaran a la sesión que iniciaba la secuencia didáctica, con más datos sobre el continente.





La secuencia comenzó en la segunda sesión de clase con el eje **África Madre**, en el cual la maestra desarrolló el repaso por los procesos de evolución de los homínidos, ejercicio durante el cual los estudiantes leyeron en grupo lecturas cortas sobre el *Australopithecus afarensis* y sus procesos de migración y de evolución. Finalmente, en parejas, guiados por las lecturas, debían establecer en un mapamundi, los recorridos migracionales que desarrolló la especie humana en su proceso evolutivo. Algunos estudiantes recordaban las imágenes de apoyo que utilizó la maestra en su exposición, como parte de las actividades que hicieron cuando eran “pequeños” y estaban en grado sexto, para otros fue nuevo y sorprendente ver al continente africano como cuna de la humanidad, y este es quizá el punto de quiebre a donde deben llegar los estudiantes, reconociendo a África como un lugar de importancia para toda la humanidad.

En la tercera sesión de clase, que correspondió al eje **África Antigua** la maestra se apoyó en un mapa con división política del actual continente africano para explicar la ubicación y expansión del Imperio Mali en África, luego, señaló algunas características del orden político, económico, social, cultural, lingüístico y religioso. La actividad se desarrolló a partir de lecturas en las que se conocían uno de los pueblos africanos donde raptaron personas para traer a las Américas, haciendo hincapié que de esas comunidades provenían muchas de las personas que llegaron al actual territorio colombiano.

Los estudiantes a partir de la información brindada por la lectura establecen la ubicación de esa comunidad, pueblo o grupo étnico africano en el mapa, y allí mismo señalan sus principales características. Los grupos étnicos abordados fueron los **Yolofos** de senegambia; **Balantas y Biojós** de la Alta Guinea; los **Bantúes** pertenecientes al Antiguo Reino del Congo: **Congos, Monicongos, Anzicos y Angolas** también del Antiguo Reino del Congo; **Ararás y Popós** del Reino de Allada; las comunidades que pertenecían a los **Estados Yorubas**; y los Minas y Carabalíes o la gente Akán, Fanti-ashanti y de la **cultura Ibo**.

La socialización de cada grupo de estudiantes se desarrolló en sesión y media de clase, y sirvió para reflexionar en dos vías: la primera, sobre la historicidad y el pasado de los pueblos africanos, antes del infame comercio esclavista y sus diversos ritmos de desarrollo; la segunda reflexión, sobre el reconocimiento de Yolofos, Balantas y Biojós, Minas, Igbos o Carabalíes y otras comunidades o etnias africanas, como hombres y mujeres que tenían unos conocimientos antes de su llegada a las Américas y unas formas de organización social antes de la diáspora africana hacia América. Aquí juega un papel fundamental esa humanidad que se le otorga a los africanos, y es que en diversos grados de desarrollo sus sociedades tenían formas, ritmos y características propias que con la trata les fueron negadas.

En la siguiente media sesión se dio inicio al eje *África en Diáspora*, la maestra explicó conceptualmente las implicaciones que la diáspora africana tuvo:



Como desplazamiento geográfico, “el cual nos remite a hablar de pueblos que han vivido la condición de exilio y expatriación, producto del desplazamiento forzado a que fueron sometidos por más de cuatrocientos años” (Caicedo, 2008, p. 7).



Como reinención de la vida de las comunidades en el exilio, “La idea de reinención alude a las capacidades que los africanos desplazados y sus descendientes tuvieron para rehacer sus prácticas culturales tradicionales y sus referentes simbólicos como colectivos y personas, en territorios diferentes a los de su origen y en condiciones supremamente limitadas por las condiciones que impuso el sistema esclavista” (Caicedo, 2008, p. 9).



Como reivindicación étnica en relación con los legados de la tierra de origen, “Esto quiere decir que las comunidades desplazadas de sus lugares de origen que se transforman en exiliadas y que reconstruyen sus vidas en condiciones adversas, tienen la capacidad de cimentar nuevas formas de existencia con base al territorio originario como punto de referencia para producir y recrear diferentes expresiones de la identidad étnica” (Caicedo, 2008, p. 11).



Como un fenómeno histórico producido en relaciones de poder y dominación, “nos permite entender la historia de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales como una historia atravesada por el poder colonial” (Caicedo, 2008, p. 14).

La actividad que debían desarrollar los estudiantes era escuchar atentamente las explicaciones dadas en relación con la diáspora africana, al tiempo que construían a través de sus apuntes cuadros sinópticos en el cuaderno. El video que se tenía preparado para esta sesión no se alcanzó a ver en clase, por tanto, se pidió verlo en casa y tomar apuntes de la información más relevante para socializar en la siguiente clase.

Puede parecer diacrónico que los estudiantes hagan relaciones entre el desplazamiento forzado de Colombia y la diáspora africana, pero son comparaciones que permiten ver los cambios, el sufrimiento y las adaptaciones





que tuvieron que hacer los africanos en sus costumbres, cosmovisiones y formas de organización durante la diáspora africana. Esos sentimientos de empatía acercan a los estudiantes no solo al estudio de un fenómeno histórico sino a la conciencia histórica, entendida como, el proceso de interiorización de las formas de organizar y dar sentidos a las experiencias temporales individuales y colectivas de los alumnos (Moreira dos Santos, 2019, p. 28) de esta manera, desarrollar conciencia histórica sobre la diáspora africana, como aquello que sucedió pero que no se debe repetir en el presente, compromete al estudiante con su propio contexto social desde su temporalidad.

La quinta sesión de clase continuó con el eje **África en Diáspora**, en la que se trabajó por un lado la ubicación geográfica e histórica de la diáspora africana a través de mapas y lecturas cortas en clase que hacían alusión a la diáspora del exilio y de reivindicación étnica, de tal modo que se hicieran ejercicios de cartografía social con los mapas de América y África, alimentados por la información de clase junto a la información del video que se vio en casa. Al finalizar la sesión, se socializa el trabajo elaborado por los estudiantes, en el cual se resalta la manera como ellos humanizaron el proceso. Al respecto, en la entrevista uno de los estudiantes que participó en ese proceso, evocó lo siguiente:

*“Luego [de la clase] llegué a pensar si alguna vez he llegado a lastimar a una persona igual o diferente a mí, esto tocó una parte de mi personalidad y de mi ser. Vi que mis compañeros también se quedaron reflexionando sobre los sentimientos de esas personas traídas de África en contra de su voluntad, cómo pudieron llegar a sentirse, fue un tema que yo personalmente nunca me había detenido a pensar hasta ese momento” (sic) [Entrevista a exalumna Carol Gómez Ávila].*

Sin duda, llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la historia de la diáspora africana, sobre el sentir de ese pasado y cuestionarse sobre sus propias prácticas como jóvenes en el presente, permite que no sea un cúmulo de contenidos el que se aborde, sino un aprendizaje para la vida. Otro de los estudiantes en el mismo proceso de evocación, recordó:

*“Darme cuenta de que la palabra “negro” es despectiva pues en algún momento llamábamos así a Julián, nuestro compañero de la comunidad afro, no lo hacíamos con una mala intención, pero cuando conocimos todo el contexto y al hacer el ejercicio de reflexión nos dimos cuenta de que estaba mal porque con ello estábamos segregando, pues a los otros compañeros si les decíamos por el nombre o por el apellido, y con este cuestionamiento me dije “nunca más” y desde ahí no he vuelto a hacerlo, siempre le digo Julián.*

*Otro aprendizaje tiene que ver con el tema de identidad. Como constructo social aprendemos que como personas nos identificamos dentro de un grupo social con ciertos elementos que pueden ser: nuestros rasgos culturales, intereses, gustos, tradiciones. Un ejemplo puntual tiene que ver con el nombre de las personas pues estos nos dan identidad como seres humanos.” (sic) [Entrevista a exalumno David León Arevalo],*

Precisamente, impactar y reflexionar en los estudiantes son motivos que llevan a que la CEA sea significativa, y no simplemente un contenido más que se distancia de la realidad de las juventudes, por el contrario que cada acercamiento a los contenidos sustantivos de la historia, es decir, aquellos que señalan lo ocurrido a través de la investigación histórica, deben llevar a cuestionar al profesor y a los estudiantes sobre el impacto y las consecuencias de esas situaciones para la vida individual y colectiva de las actuales sociedades.

La sexta sesión de clase inicio con el eje África en Resistencia, que buscó controvertir la representación de africanos y sus descendientes como sujetos u objetos pasivos frente a la esclavización, para ello se desarrolló una explicación general de las diversas formas de resistencia:



En el cimarronaje (huir de la esclavitud) y los palenques (formas de comunidad libres del dominio colonial), las mujeres entrenzaban sus cabellos y, en su cabeza, plasmaban los caminos que conducían a las poblaciones libres (no son modas las trenzas y los turbantes); las rancherías (pequeñas comunidades de zambos, mulatos y esclavizados en busca de libertad), cimarronaje (vivir en libertad, pero sin formar comunidad), manumisión, (compra de la libertad al esclavizador)



Las formas de resistencia también fueron violentas, encuentros sangrientos contra el dominio colonial en diferentes partes de América, lo que condujo a la inestabilidad política de muchas regiones a nivel local.



Los descendientes de los africanos participaron en los procesos de independencia en la Nueva Granada que se gestaron en la primera mitad del siglo XIX, al contrario de algunas comunidades indígenas, los afros participaron en la campaña libertadora con la promesa de obtener la libertad.



Procesos de libertad jurídicamente concedidos a los esclavizados: las Leyes de libertad de vientres en el contexto de la construcción republicana hasta la obtención de la completa libertad, de acuerdo con la Constitución de 1851.





El ejercicio de clase se desarrolló alrededor de una infografía que contiene lugares y fechas de los levantamientos en América durante el siglo XVI, XVII y XVIII, también mapas y datos de la ubicación de los palenques durante esos mismos siglos en los territorios de lo que hoy es Colombia<sup>6</sup>. Luego del análisis iconográfico y a modo de actividad para la casa, se pidió a los estudiantes dejar volar la imaginación y escribir en el cuaderno una carta a una persona afro del pasado, que estaba en resistencia. Al respecto uno de los estudiantes señaló:

*“Cuando yo hice esta actividad, ya entendía que los palenqueros eran los que se escapaban, pero formaban una organización social independiente. Me causaba frustración pensar que tenían que estar ocultos” (sic) [Entrevista exalumno David León Arevalo].*

La séptima sesión continuó con el eje Herencia Africana, allí la maestra desarrolló explicaciones cortas sobre -saberes y cosmovisiones afrodescendientes, haciendo énfasis en el sincretismo religioso como otra forma de espiritualidad y no en sentido negativo, por ejemplo:

la importancia de los alabaos como prácticas que fueron declaradas en 2014, Patrimonio Inmaterial de la Nación<sup>7</sup>; sazones, olores, colores, sabores y saberes de la gastronomía afrocolombiana, negra y raizal; la importancia de la tradición oral y de la literatura afrocolombiana; las lenguas criollas como la Palenquera<sup>8</sup> y el Creole<sup>9</sup>; sonidos y ritmos afro; el papel que han desarrollado líderes y lideresas afro en el mundo. Todos estos temas se dividieron en grupos de trabajo, con apoyo de lecturas (propuestas por la maestra), para luego socializar en una exposición apoyada por imágenes y videos cortos alusivos al subtema que les correspondió.

Algunas de las impresiones que se recogieron en este proceso de sistematización, por parte de los estudiantes, evocaron ese momento de la séptima sesión de la implementación, y afirmaron:

*“Es impactante el desconocimiento que como sociedad tenemos de todos estos procesos del pueblo afro, fue algo completamente genial descubrir que comparto gustos y prácticas con la identidad afro, que influyó a lo que hoy en día le decimos identidad colombiana, ¡¡¡y carajo!! Mi*

➤ <sup>6</sup> Las infografías son extraídas del texto - Resistencia, adaptación social y formas de acción política (siglo XVI a primera mitad del siglo XIX). En: Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Universidad del Cauca- Ministerio de Educación Nacional Popayán, 2008, pp. 129-148. Autor: José Antonio Caicedo Ortiz.

<sup>7</sup> Ver algunos ejemplos en <https://www.radionacional.co/cultura/que-son-los-alabaos-y-los-gualies>

<sup>8</sup> Lengua hablada en la comunidad de San Basilio de Palenque, Cartagena y Barranquilla, ciudades donde habita un importante número de palenqueros.

<sup>9</sup> Lengua que se habla en San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

*identidad hace parte también de esa cultura y es algo muy chévere y bonito aprender de ella” (sic) [Entrevista a exalumno David León Arevalo].*

*“Es conmemorar las luchas que tuvieron que dar para conseguir su libertad y les dieran su condición como personas y seres humanos” (sic) [Natalia González, estudiante grado once].*

*“Es más como decirle: ¡Ey!, itenemos derechos también! No somos objetos, isentimos!” [Juliam Sinisterra Sinisterra estudiante afro, grado once].*

Sin duda, las impresiones y comentarios que evocaron los estudiantes desarrollan un sentir de cercanía con el pueblo afro, dicho sentir también fue expresado en el momento en que se abordó la unidad didáctica, pero fue muy positivo retomar sus palabras en esta sistematización, que hoy se incorporan al análisis del contexto y permiten una reflexión crítica para que no sean anécdotas, y sí verdaderos núcleos de reflexión y aprendizaje en los discursos que circulan en el aula.

En la octava y última sesión de la CEA<sup>10</sup>, comprendió un repaso por los cinco ejes propuestos de la secuencia didáctica, en el cual los estudiantes debían escribir en media hoja de papel un compromiso frente al tema de los estudios africanos y a la historia de los pueblos

afrodescendientes en Colombia. Si bien el ejercicio fue simbólico buscaba trascender el compromiso de lo escrito al desarrollo diario de las vidas de cada estudiante, como se muestra a continuación.

*“Amar lo que soy, amar mi cultura, y así mismo amar a los demás sin discriminar y entender que la libertad es de todos” [Alexandra Mahecha, estudiante grado once].*

*“Respetar y valorar la cultura afro, y todo lo que ellos nos heredaron” [Natalia González, estudiante grado once].*

*“Enseñar a los demás algo de la cultura afro” [Juliam Sinisterra Sinisterra estudiante afro, grado once].*

*“Reconocer la cultura afro como parte de nosotros los colombianos” [Carol Gómez Ávila, estudiante grado once].*

“Esto me ayudó bastante a impedir de manera consciente e inconsciente comportamientos que lleven segregaciones, el solo hecho de aprender que todo esto tiene que ver con la historia de Colombia, y esto hace que me cuestione cómo es mi trato con la sociedad que habito” (sic) [David León Arevalo, exalumno.

➤ <sup>10</sup> Esta última clase fue grabada como parte de la Evaluación Diagnóstica Formativa Docente 2019.





Así, este tipo de ejercicios simbólicos permiten adentrarse en las características sentipensantes de la educación, concepto abordado por Fals Borda y profundizado por otros autores (Pinheiro-Barbosa, L. 2020), en el cual no bastan las emociones si estas no se conectan con un saber, que se evidencian en las acciones que el sujeto desarrolla en la práctica.

La Cátedra finalizó con un aplauso, un agradecimiento a los y las estudiantes por su disposición frente al tema y la satisfacción de haber trabajado a partir de un presupuesto tan disciplinar como lo es la historia de los pueblos afro, a una propuesta que llegó al sentir de los estudiantes. Si bien la implementación didáctica del qué y del cómo se materializó, tuvo un inicio y un final en términos curriculares, de allí en adelante fueron más las reflexiones sobre cómo mejorar esta propuesta, pero además hacerla extensiva a otros docentes del área.





# C. REINVENCIÓN DE LA CEA EN EL AULA ESCOLAR >>>

En este espacio curricular se propuso finalizar con una retroalimentación del proceso, de tal forma que, la apuesta por un espacio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el currículo permitiera evaluar los procesos ejecutados e inacabados de este tipo de apuestas didácticas. Específicamente, la reinvencción en este caso fue el proceso cíclico que, por un lado, llevó a evaluar lo que se había desarrollado en el aula a través de la unidad didáctica y, por otro, a pensar cómo podría mejorarse lo que ya estaba construido desde la planeación didáctica, con la plena convicción de que en cada ciclo académico se incorporen las mejoras y los ajustes para su implementación.

Con respecto a lo que se había desarrollado, es importante resaltar que este proceso curricular es sobre seres humanos, y, por tanto, se debe entender el respeto histórico que estos temas tienen al momento de ser abordados, pues no se está hablando de una comunidad

extinta, por el contrario, las comunidades afro, raizales, palenqueras y sus descendientes, son comunidades vivas en las cuales surgen las raíces de la sociedad colombiana. Y por ello, en los discursos que circulan en el aula, se están haciendo referencias a las familias de los niños, niñas y jóvenes que representan o provienen de estas comunidades

No basta con las buenas intenciones, es necesario que el maestro o la maestra que lidera los procesos de la CEA tome con pinzas cada una de las narrativas que circulan en el aula, para no caer en discursos racistas o en aquellos que revictimizan a la población Afro (Mena, 2016). Para ello es clave que el docente o la docente se apoye en investigaciones y producciones académicas que tienen su origen en las metodologías y epistemologías que se han construido a partir de los estudios africanistas, los cuales han tratado de mitigar los vacíos historiográficos, conceptuales y las necesidades de explicaciones históricas

mucho más complejas dejadas por el eurocentrismo en los que se omite a gran parte de la humanidad.

Evaluar la unidad didáctica que se propuso para la CEA, llevó a resaltar la separación con la historia lineal de los periodos históricos escolares: historia antigua, historia media, historia moderna e historia contemporánea, desde los cuales se explican los procesos en Europa pero que son diferentes para los pueblos y reinos africanos, como también para los pueblos originarios y el desarrollo de las Américas (Fantino, 2013, p. 151). Por tanto, la unidad didáctica que presento como parte de la CEA no es transversal en currículo, por el contrario, hace parte de la enseñanza de las ciencias sociales, en particular tiene su lugar de enunciación desde las explicaciones históricas contemporáneas que rescatan las voces de las poblaciones que fueron silenciadas.

En este sentido, la CEA tiene profundas raíces profundas raíces con las ciencias sociales, particularmente con la historia, pero en la cultura escolar y en las propuestas didácticas para el aula, son escasos los currículos que incorporan o apuestan por enseñar los recorridos de comunidades históricamente silenciadas. Y efectivamente, el ejercicio curricular que se presentó demuestra que la CEA no es otra cátedra escolar más, sino que está inmersa en los conocimientos de la enseñanza renovada de las ciencias sociales y la historia, lo que demuestra la

gran oportunidad que tienen los docentes de esta área para reverdecer no solo sus metodologías y didácticas de clase, sino la propia formación inter y disciplinar del amplio mundo de las ciencias sociales.

La evaluación con respecto a cómo se podría mejorar la unidad didáctica de la CEA ya construida y ejecutada en un nivel escolar específico, fue más que una evaluación, resultó una retroalimentación que propuso construir una malla de grado sexto a once dentro del área de ciencias sociales, que involucra, además de los conocimientos propios de las disciplinas escolares, a las competencias ciudadanas. Una guía para que los maestros y las maestras tengan a la mano otros ejemplos de cómo se puede abordar la historia de África y sus descendientes desde las ciencias sociales y la historia, para interrogar, apelar, y para producir elementos pedagógicos, material didáctico y nuevas propuestas de enseñanza, y sobre todo, para dejar atrás esa percepción de que la CEA es otra cátedra más, al contrario, es la oportunidad para renovar el currículo escolar de ciencias sociales, como se manifiesta en las palabras del exalumno David León Arevalo:

*“Esta cátedra es importante, no solo porque llegábamos a grado once, sino porque es necesaria desde los pequeños, desde los primeros grados, y que se vaya desarrollando en las ciencias sociales”. (sic)*





En este sentido, dos ideas para destacar de este proceso fueron, por un lado, pensar a través de la implementación en un camino más amplio para todos los niveles educativos y no como un ejercicio más o de un solo nivel escolar, tal y como ha sido planteado hasta el momento. Y por otro, compartir con la comunidad educativa, a través de la sistematización, la experiencia pedagógica de una maestra que se interesó por ello.

Precisamente esas ideas atienden los llamados que desde hace varios años ha hecho el reconocido Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, para su fundadora: el saber pedagógico se fortalece con la formación, con la práctica y la reflexión sobre su práctica por parte de los maestros (Zuluaga, 1999, p. 14), sin duda los maestros y las maestras tienen un saber que se fortalece con cada experiencia pedagógica pero que muchas veces queda localizado en la intimidad del salón de clase o con el coequipero de otra área, en el que se reconoce el trabajo de aula. En pocos espacios a nivel institucional se socializan dichos saberes, y en la mayoría de los casos es impensable compartir, debatir y enriquecer el saber pedagógico con el resto de la comunidad educativa. En esa misma línea, María Isabel Mena García, señaló sobre la intención de sistematizar las experiencias de aula:

*“Es importante que el maestro sea acompañado en sus preguntas, en sus interrogantes, ¿para qué?, para cuando apele a la construcción de sus unidades didácticas, de su currículo, de su plan de área, tenga los elementos suficientes para trabajar en ello” [...] “Estoy feliz de que las ideas que hemos trabajado sobre el tema de África en la escuela sirvan para que los maestros trabajen en sus procesos. Respecto a lo que nos inventamos anualmente con el tema de África en la escuela y con la propuesta de Yehimy se ve que el engranaje que hay detrás de la cátedra es algo que no se ha cumplido, es poco lo logrado en 30 años a pesar de ser un tema reglamentado con la ley 70 de 1993. (sic)*

Aunque este ejercicio curricular no es definitivo ni acabado, es un insumo que busca subsanar precisamente la deuda que se tiene con la materialización de la Ley 70 de 1993, respecto a la responsabilidad del sistema educativo colombiano y en definitiva al papel de la escuela en el cumplimiento de dicha ley.





# D. CONCLUSIONES Y LECCIONES APRENDIDAS (DANDO RESPUESTA AL EJE) >>>

Abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el aula escolar es una experiencia de transformación ética, política, pedagógica y disciplinar que permea a estudiantes y a docentes por igual: es ética en la medida en que cada eje abordado es una manera de combatir el racismo y la discriminación racial, lamentablemente enraizados en la cultura escolar; es transformación política en la medida en que se conocen y se aprenden otras formas de socialización y organización comunitaria, diferentes a las impuestas por el mundo europeo y que hoy se pueden evidenciar en distintos lugares del territorio; la CEA es experiencia de transformación pedagógica en la medida en que lleva al maestro o a la maestra a buscar e investigar mejores procedimientos para intervenir críticamente el aula; y definitivamente,

lleva tanto a docentes como a estudiantes a buscar explicaciones históricas mucho más complejas en las que los actores históricamente excluidos de los relatos nacionales, son tenidos en cuenta para comprender la sociedad diversa que hoy tiene Colombia.

El eje que guió la sistematización de esta experiencia fue el de indagar por los elementos pedagógicos y metodológicos que permitieron la implementación curricular de la CEA. Sin duda, se puede afirmar que dichos elementos a tener en cuenta son: las propuestas de los lineamientos curriculares para la implementación de la CEA; el conocimiento inter y disciplinar de los estudios africanos que hacen énfasis en su historia y su cultura; y la organización estructurada y rigurosa del





espacio curricular que se lleva al aula. Por su parte, es indispensable que esos tres elementos pedagógicos se apoyen en los elementos metodológicos de las didácticas de la enseñanza de la historia, específicamente el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico como: relaciones de causas y consecuencias, relación de cambio y continuidad, y relevancia histórica. Estas habilidades, junto a conceptos clave de la geografía escolar como territorio, espacio, región, y cartografía, son indispensables para construir la planeación, ejecución y retroalimentación de la cotidianidad de la CEA en el aula escolar. Es un trabajo complejo que requiere de compromiso, pero sin duda, una vez iniciado permitirá fortalecerse con cada retroalimentación.

Los aspectos pedagógicos y metodológicos que permitieron implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el área de ciencias sociales y la enseñanza de la historia están directamente vinculados con la planeación curricular, no porque “el papel lo aguante todo”, como lo dice el adagio popular, sino porque la planeación curricular es la brújula que utiliza la maestra o el maestro para saber qué va a hacer, cómo lo va a hacer y a dónde quiere llegar. Sin duda, el contexto educativo, la diversidad de niños, niñas y jóvenes en aula, y la diferencia entre un grupo de estudiantes y otros, son

determinantes para realizar con éxito lo planeado o, por el contrario, adaptar por el camino aspectos que surgen y que no están en lo programado. Por tal motivo, la planeación curricular no es una receta ni mucho menos un ejercicio mecánico, es la propuesta organizada y coherente que hace el maestro o la maestra, pero siempre susceptible de ser mejorada, allí radica la esencia de la práctica pedagógica, pues no basta con el saber sustancial, si ese saber no se materializa en la práctica y en la reflexión de la práctica, que le permite intervenir en el aula y llevar a sus estudiantes a comprender la sociedad diversa en la que viven.

La práctica pedagógica transformadora e innovadora cobra sentido cuando el maestro logra que sus estudiantes desarrollen un pensamiento crítico (Zabaleta, 2021), y ese pensamiento no surge de la nada, surge precisamente de plantear una serie de habilidades que le permiten al estudiante identificar y explicar la diversidad de identidades que tiene la sociedad colombiana, una de ellas es precisamente la diversidad étnica. No es memorizar ni replicar conceptos sin sentido, es reconocer que la Colombia del siglo XXI se construyó a partir de diversos procesos históricos que desarrollaron varios de sus pueblos, entre ellos el pueblo Afro, y que hoy sus prácticas culturales están presentes en todos nosotros.

Finalmente, se espera que estas ideas sirvan a las maestras y a los maestros de Bogotá y de diferentes partes del país, para mejorar la implementación de la CEA en sus colegios, para hacerla parte del horizonte institucional a través del PEI, y para apropiarse en el área de ciencias sociales, específicamente de historia, el contexto pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana. También, es necesario un hilo conductor mucho más centrado en el acompañamiento, pues no todo vale, y por ello la necesidad de exponer esta experiencia como punto de partida para que otros docentes la mejoren.

# GLOSARIO >>>

-  **Afrocolombianos:** personas que poseen una identidad referencial construida desde sus raíces culturales africanas y colombianas.
-  **Australopithecus:** Antropomorfo fósil de África del Sur, que vivió hace más de un millón de años y era capaz de tallar guijarros. RAE
-  **CEA:** Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
-  **Cimarronaje:** se refiere a los procesos de resistencia frente al sistema colonial neogranadino en que los esclavos negros se fugaban de sus amos; "proceso por medio del cual los esclavos huían de la tutela de sus propietarios" (Castaño, A. 2015).
-  **Currículo escolar:** es 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<sup>11</sup>.
-  **Diáspora:** dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar de origen (RAE).
-  **Diáspora Africana:** las presencias y las trayectorias de los diferentes grupos humanos de ascendencia africana en los múltiples puntos geográficos del continente americano (MEN, 2010, p. 100).

> <sup>11</sup> Definición disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html#:~:text=es%20el%20conjunto,proyecto%20educativo%20institucional>



**DBA:** Derechos Básicos de Aprendizaje.



**Esclavización:** hacer esclavo a alguien, reducirlo a esclavitud (RAE). Un sometimiento, al ser entendida como una condición, se le quita el carácter "natural" y se recupera la característica de ser circunstancial. Ver: <https://economipedia.com/definiciones/esclavitud.html>



**Esclavizado:** es el ser humano que ha sido sometido al sistema esclavista, por tanto, se reconoce ante todo su humanidad, es recurrente en el texto y en el discurso su reconocimiento como persona esclavizada.



**Esclavizador:** es quien ejerce la esclavitud sobre otra persona.



**Homínidos:** familia de mamíferos primates a la que pertenecen el hombre y los australopithecus. Ver: <https://www.wordreference.com/definicion/hom%C3%ADnido>



**Manumisión:** otorgarle la libertad a una persona que estaba sometida a la esclavitud. Ver: <https://definicion.de/manumision/>. En Colombia la manumisión se obtuvo, en la mayoría de los casos, a través de la compra que el esclavizado hizo por su libertad.



**Nuevo Reino de Granada:** fue la denominación otorgada a una entidad territorial, integrante del imperio español, establecida por la Corona española durante su periodo de dominio americano, ubicada al norte de Suramérica, que corresponde al núcleo principal de la actual República de Colombia.



**Palenques:** una forma de organización social durante la colonia. Los palenques tenían características diferentes ya que concentraban a aquellos cimarrones que tenían la convicción de vivir aislados del sistema colonial esclavista y constituir espacios autónomos de vida social, económica y productiva en territorios alejados de la autoridad colonial (Castaño, A. 2015).



 **PEI:** Proyecto Educativo Institucional.

 **Comunidades Africanas que serán mencionadas en el texto:**

- Yolofofos de senegambia; Balantas y Biojós de la Alta Guinea;
- Bantúes pertenecientes al Antiguo Reino del Congo: congos, monicongos, anzicos y angolas también del Antiguo Reino del Congo;
- Ararás y popós del Reino de Allada;
- las comunidades que pertenecían a los Estados yorubas;
- Minas y carabalíes o la gente Akán, Fanti-ashanti y de la cultura Ibo.

VAVAV

# REFERENCIAS >>>

## *Entrevistas:*

- ☀ Mena, G, María Isabel (7 de octubre de 2021)
- ☀ León, A, David (8 de octubre de 2021)
- ☀ Gómez, A, Carol (1 de noviembre de 2021)
- ☀ Sinisterra, S, Juliam (1 de noviembre de 2021)
- ☀ Tobón, Joseph (1 noviembre de 2021)

## *Video:*

- ☀ Chaves, C. (2019). Video de clase. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa – ECDF. Docentes de ciencias sociales.



# REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS



- Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación (2015). Guía pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra Estudios Afrocolombianos. Secretaría de Educación de Bogotá. Obtenido de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/444>
- Castaño, A. (2015). Palenques y Cimarronaje: procesos de resistencia al sistema colonial esclavista en el Caribe Sabanero (Siglos XVI, XVII y XVIII). *Revista CS*, (16), 61-86. <https://doi.org/10.18046/recs.i16.2024>
- Cano, Ma. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3).
- Chilito López Piedad Rocío. (2018) "La cartografía social como herramienta didáctica..." Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad del Cauca. 2018.
- Congreso de la República de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*. N. 50459. 27, diciembre, 2017.

Cuervo, E. (2015). El currículo y las teorías curriculares. Revista Debates, N°71. Universidad de Antioquia, 13-23. ISS N° 1597-429X.

Díaz, A. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill. 396.

Díaz, A. (2012). Curriculum entre Utopía y Realidad. Paidós: Editorial Paidós Mexicana, S. A

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Sitio Web: [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Fantino, J. F. (2013). La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia para el nivel secundario bonaerense. Clío & Asociados (17), 137-161. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6213/pr.6213.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6213/pr.6213.pdf)

Gómez C., Ortuño M., Millares M. (2018) Enseñar las ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación. España, Ediciones Octaedro.

Helg, Aline (2018). ¡NUNCA MÁS ESCLAVOS! Una historia comparada de los esclavos que se liberaron de las Américas. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

IED Centro Integral José María Córdoba. (2020) Plan de área de ciencias sociales.

IED Centro Integral José María Córdoba. (2020) Plan de asignatura de ciencias sociales grado once.

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. D.O. N° 50459. Recuperado en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>



- 
- Mena García, M. I. (2016). Racismo e infancia, aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes. Bogotá: Docentes editores.
- MEN. (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)
- MEN. (2003). El Atlas de Culturas Afrocolombianas. [Digital] Consultado en: <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos-agrupaciones/coleccion/el-atlas-de-culturas-afrocolombianas/>
- MEN. (2004a). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2004b). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf)
- MEN (2006). Estándares básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- MEN. (2010). Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Documentos N° 12. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-07/LINEAM\\_1\\_compressed.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/LINEAM_1_compressed.pdf)
- MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales. Documento borrador. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- MEN (2018) Sala de prensa. Noticias del 13 de febrero de 2018. "Mineducación lanzó las mallas de aprendizaje para niños de 1° a 5°". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado en [https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363429.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363429.html?_noredirect=1)
- Moreira dos Santos Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia Y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L. Y. & Martin-Moreno, W. A. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. doi: 10.11144/Javeriana.m13.dpha

Palacios, N. Corredor, D. Díaz, j. (2022) El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política en Educación* No. 06 I febrero 2022 I ISSN: 2619-4597 (en línea) <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>

Pantoja Suárez, Paula Tatiana (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53),59-71. [fecha de Consulta 19 de julio de 2022]. ISSN: 0716-2278. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>

Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 269-290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>

Radio Nacional de Colombia. (8 octubre, 2019) ¿Qué son los alabaos y los gualíes? Sitio web: Radio Nacional. <https://www.radionacional.co/cultura/que-son-los-alabaos-y-los-gualies>

Rojas, A. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos aportes para maestros. Cauca: Universidad del cauca. Recuperado en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=43104>

Ruiz Morales, Y. A. (2014) e-EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: Aproximación conceptual. *Aula Magna 2.0 Revistas Científicas de Educación en Red*. [Consulta 14 de noviembre de 2021]. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/358>





Santisteban, Antoni. (2015) «El tratamiento de la diversidad en la escuela desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». A: L'Escola i la nació. p. 35-44. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. <<https://ddd.uab.cat/record/240250>> [Consulta: 18 febrero 2019].

Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia Y Espacio*, 15(53). <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

SED (2018). Orientaciones para la implementación de cultura ciudadana de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Secretaría de Educación de Bogotá. Obtenido en: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/831>

Velazco, M. (2018). Currículum: entre utopía y realidad. Autor: Ángel Díaz Barriga. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2), 353–357. <https://doi.org/10.14483/23464712.13681>

Veinte años de la Ley 70 logros y retos en Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (octubre, 2013). Relatorías del VII Seminario Nacional África en la escuela. Obtenido en <https://www.centroafrobogota.com/attachments/article/4/Memorias%20%C3%81frica%20en%20la%20escuela.pdf>

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Editorial Universidad de Antioquia.

Zavaleta Guevara, L. del R. (2021). El pensamiento crítico como práctica pedagógica innovadora. *Journal of Latin American Science*, 5(2), 364-385. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.84>



La **BOGOTÁ**  
que estamos construyendo



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN



*[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)*

**Secretaría de Educación del Distrito**

Avenida El Dorado No. 66 - 63  
Teléfono: (601) 324 1000 Ext.: 3126  
Bogotá, D. C. - Colombia



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion\_bogota