

El diseño curricular situado con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana

Jorge Luis Díaz Ortiz¹

joldiorcor@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8586-1551>

Universidad Metropolitana
de Educación Ciencia y Tecnología
IMECIT - Colombia

Leidy Esmeralda Herrera Jara

leidyherrera@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1842-391X>

Facultad de Educación.
Universidad Metropolitana
de Educación, Ciencia y Tecnología
UMECIT Colombia

RESUMEN

Los procesos etnoeducativos según el decreto 804 de 1995 muestran escasa producción académica y de afrontamiento praxiológico desde perspectiva etnoeducativa afrocolombiana. El propósito general fue, delinear una epistemología situada del diseño curricular con perspectiva afrocolombiana para el desarrollo comunitario propio. Se plantea como proceso curricular situado porque lo establecido en la norma se orienta hacia la elaboración colectiva de un proyecto global de vida o PGV, lo cual se proyecta como aporte para una perspectiva etnoeducativa del mejoramiento continuo y el desarrollo comunitario propio, esencia misma del currículo. En el diseño metodológico se escogió el modelo epistémico del pragmatismo sociologista, con el paradigma sociocrítico, articulados al método de la investigación acción participación - IAP- y a técnicas cualitativas para la obtención, tratamiento y análisis de datos. Como resultados de este proyecto se cuentan: la identificación de rutas procedimentales pertinentes sobre el PGV que apuntan desde el territorio hacia un diseño curricular diversificado con planes de estudio surgidos de los saberes colectivos para una metacognición sustentada en un enfoque solidario e integral de los saberes básicos.

Palabras claves: *diseño curricular; etnoeducación afrocolombiana; mejoramiento escolar; perspectiva etnoeducativa; PGV.*

¹ Autor Principal

The situated curricular design with an Afro-Colombian ethno-educational perspective

Abstract

The ethno-educational processes according to decree 804 of 1995 show little academic production and praxiological coping from an Afro-Colombian ethno-educational perspective. The general purpose was to outline a situated epistemology of the curricular design with an Afro-Colombian perspective for their own community development. It is proposed as a situated curricular process because what is established in the norm is oriented towards the collective elaboration of a global life project or PGV, which is projected as a contribution to an ethno-educational perspective of continuous improvement and community development itself, the very essence of the curriculum. . In the methodological design, the epistemic model of sociologist pragmatism was chosen, with the sociocritical paradigm, articulated to the method of participation action research - IAP- and to qualitative techniques for obtaining, processing and analyzing data. The results of this project include: the identification of relevant procedural routes on the PGV that point from the territory towards a diversified curricular design with study plans arising from collective knowledge for metacognition supported by a supportive and comprehensive approach to basic knowledge.

Keywords: *curriculum; food security; rural education; rurality; urban centrism.*

Artículo recibido 01 abril 2023

Aceptado para publicación: 15 abril 2023

INTRODUCCIÓN

El problema que se analiza en este artículo científico, está relacionado con la propuesta de tesis doctoral, “El Proyecto global de vida como pretexto para la reflexión epistemológica sobre el diseño curricular y el mejoramiento con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana”. La etnoeducación afrocolombiana, tiene un antecedente legal en la Ley 70 de 1993 cuando plantea en sus artículos 32 y 34, la garantía de un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones, de acuerdo al medio productivo y social con programas curriculares que garanticen el patrimonio social, político, económico y cultural de sus expresiones espirituales (Congreso República de Colombia, 1993), situación tenida en cuenta en el decreto 804 de 1995 cuando en su artículo 1º establece:

Artículo 1º- La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Congreso República de Colombia, 1993, p. 1).

La definición de la educación como un servicio público, en el marco de un Estado social de derecho, implica una contradicción ontológica, en este caso, sobre las esencias del deber ser, tanto del Estado social de derecho como de la educación, estatuida como derecho fundamental por las luchas sociales de la modernidad, sobre todo en cuanto justicia restaurativa para comunidades discriminadas en el pasado. Se entiende como Estado social de derecho el que, “se funda en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y prevalece el interés general sobre el particular” (Moreno, Jara, & Macías, 2021, p. 2). Esta definición desconoce que el Estado social tiene en su historia la garantía de derechos fundamentales, de los cuales el estudio, la salud, el trabajo digno, la vivienda y el saneamiento básico le son inherentes (Cortés-Rodas, 2012).

Para el Ministerio del Interior de Colombia, el Estado social de derecho, “también exige que el mismo se ponga en movimiento para contrarrestar las desigualdades sociales existentes y para ofrecerle a todos las oportunidades necesarias para desarrollar sus aptitudes y para superar los apremios materiales” (Mininterior, 2020, p. 8). Sí se tiene en cuenta la historia de exclusión de la sociedad colombiana, con

actos continuos de racismo en la contemporaneidad, la educación para los grupos étnicos, antes que un servicio o producto para que se enseñen y aprendan contenidos de un proyecto civilizatorio hegemónico, debe constituirse en el derecho a una educación por una justicia epistémica, con efectos sociales, políticos, económicos y culturales en la construcción de saberes y condiciones de desarrollo desde una metacognición basada en la reflexión y la acción, como lo plantea el PGV.

De tal suerte que, la etnoeducación como parte del Estado social de derecho, no es un servicio en cuanto a que, no es un producto o una mercancía que se expende a la ciudadanía, sino un derecho fundamental que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos, más a aún a poblaciones que han sido víctimas de discriminación y exclusión normatizadas, en el proceso histórico de construcción de la nación y de la nacionalidad, como lo señalan artículos de prensa (Meneses-Copete, 2016), trabajos de maestría (Álvarez, Campo, & Hoyos, 2016) y tesis de grado doctoral (Martínez-Guzmán, 2018). Entonces, el sentido de la etnoeducación como servicio educativo, es contradictorio en tanto connota oferta de un producto, todo lo contrario de un derecho reparativo para poblaciones discriminadas y excluidas secularmente. Se requiere en este caso, garantizar el derecho a una educación diferenciada, con un proyecto de imagen y persona, de saberes colectivos que se reparan y reivindican en lo curricular.

Es importante anotar que, la literatura sobre el PGV es escasa, situación agravada por la confusión surgida en el ámbito de la producción académica sobre el tema etnoeducativo, pues se tienden a confundir con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA- modalidad de la educación intercultural definida en el decreto 1122 de 1998 - artículo 2º - cómo, “un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales” (Congreso República de Colombia, 1998, p. 2). Al comparar el PGV como proceso de elaboración colectiva, con este conjunto de temas que deben integrarse al currículo, en el caso de la CEA, se observa una diferencia de alcances epistemológicos y de las prácticas de aula.

Mientras el decreto 804 de 1995 se refiere a procesos educativos focalizados en un territorio concreto, con procesos democráticos para deconstruir contenidos curriculares de acuerdo con necesidades del entorno, cuyo destino es la construcción de desarrollo comunitario endógeno, la CEA según el artículo 1 del decreto en mención, además de ser un conjunto de temas de las comunidades negras debe ser

implementado en todos los establecimientos educativos, “públicos y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993” (Congreso República de Colombia, 1998, p. 2).

El Estado colombiano establece en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 la obligación del Estado colombiano a velar para que, “en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa” (Congreso República de Colombia, 1993, p. 9). No obstante, cuando se solicita al Estado colombiano por medio del Ministerio de Educación Nacional - MEN- un listado sobre los establecimientos educativos focalizados como etnoeducativos afrocolombianos con la finalidad de elaborar colectivamente un PGV, este ente informa que no dispone del listado porque depende de la autonomía de los establecimientos educativos (Contreras, 2013).

Otro de los problemas del campo etnoeducativo afrocolombiano y, por ende, del PGV se encuentra en el surgimiento de nuevos centrismos alrededor de este campo académico. Esto tiene su origen en un marco normativo que retoma una producción teórica surgida alrededor de la región Pacífico en Colombia, donde los marcadores biotípicos se consideraban atributos físicos del verdadero negro, concepto que se remonta a los primeros estudios sobre población afrocolombiana por Aquiles Escalante Polo en 1954 y Rogerio Velázquez Murillo (Martínez, Sierra, Pomares, & Martínez, 2020), tendencia que se impuso al momento de surgir la Ley 70 de 1993, pese a que Manuel Zapata Olivella y Aquiles Escalante Polo - nacidos en la región Caribe- fueron los pioneros más populares en el tema de herencia africana o estudios de la negritud, antes de los años 70 (Mosquera-Luna, 2021).

La ley 70 de 1993 es elocuente al respecto cuando define su objeto normativo en el artículo 1º: “La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción” (Congreso República de Colombia, p. 1). Aunque en un aparte de este mismo artículo se reconoce a comunidades negras que en virtud del artículo transitorio - T 55- de la Constitución Política de Colombia, habita regiones rurales y ribereñas en baldíos de la nación con prácticas tradicionales, la redacción de la norma deja en claro una demarcación en unas coordenadas

conceptuales que delimitan la relación campo ciudad, dejando por fuera otras poblaciones semiurbanas y semirurales en otros lugares de Colombia.

Arco- Rivas (2020), atribuye este tipo de problemáticas a la dependencia teórica y académica, esto es, la subordinación conceptual de las ciencias y de las formas de hacer y sustentar el conocimiento científico propio, al marco de las Ciencias Sociales europeas y norteamericanas. Esta dependencia de la educación en Colombia y en América Latina, constituye un problema secular al abordar la construcción epistémica. Esta misma percepción la manifiesta Cunin (2003), al analizar las categorizaciones de etnicidad y negritud, al contrastarlos con los parámetros de la sociología occidental hegemónica. A este tipo de maneras de ser y hacer, las denomina competencias mestizas, esto es, la capacidad para mostrar lo afrodescendiente u ocultarlo, de acuerdo al contexto socioeconómico del agente social, manipulando a favor los modos sociales y lingüísticos, como la dicción para acentuar a conveniencia el mestizaje blanco mestizo o la negritud.

Al contrastar los conceptos de negritud en el mundo hispano y anglosajón, Cunin (2003), analiza las diferencias entre estos dos sistemas de dominación: el hispano, por medio de las castas que se integran entre sí a través del mestizaje; y el imaginario de la gota de sangre mestizada como un mecanismo para excluir a un actor de la condición de blanco puro, en el segundo esquema colonial. Con el fin de superar estos marcos, las ciencias de la educación en Colombia adoptan las teorías de la educación intercultural y de lo multicultural, atendiendo a un sistema educativo en donde la pobreza integra los distintos biotipos en la escuela pública. Por ello, con el fin de reglamentar lo dispuesto en la Ley 70 de 1993, se emiten dos normas reglamentarias: el decreto 804 de 1995 y el decreto 1122 de 1998.

La confusión también ha sido favorecida, por una percepción garveyista de la etnoeducación como el retorno a un África pensado como país homogéneo e idílico, contrario a la realidad de un continente diverso compuesto por 54 Estados Nacionales: sólo en Nigeria se registran 14 lenguas para igual número de etnias. El Programa CEA de María Isabel Mena, conocido como África en la Escuela (Meneses-Copete, 2016), es ejemplo de este enfoque, en el cual la administración educativa se dedica a manejar contenidos y no a afrontar el reto de reflexionar y actuar sobre el desarrollo comunitario con enfoque propio, por la construcción de una episteme acorde a las necesidades de los entornos educativos, como espacios de metacognición y desarrollo endógeno, como lo plantea el PGV. Este modelo centrado en

contenidos, se asume como PGV en colegios focalizados como etnoeducativos afrocolombianos en el departamento de Córdoba.

Estas necesidades han de revisarse en el contexto general de las prácticas etnoeducativas dentro del marco normativo porque, aunque se esté realizando una producción por fuera de él como lo señala el ejercicio de Estado del arte de Enciso (2004), el objeto de todo conocimiento y saber es el de establecer unas coordenadas semánticas y teóricas, que permitan una aprehensión de los fenómenos sociales o del mundo natural. En el departamento de Córdoba, el establecimiento de la etnoeducación afrocolombiana refleja esta problemática, en cuanto las instituciones focalizados como etnoeducativos afrocolombianas según el Decreto 804 de 1995, realizan sus prácticas de aula centradas en contenidos libresco, objetivados en la CEA de manera episódica (Ricardo- Bettín, Ramos-Calderón, & Doria, 2021), pero desconociendo el PGV: de allí la escasa producción teórica.

Como se ha señalado en los apartes anteriores, uno de los problemas que ha fomentado la escasa producción alrededor del Proyecto global de vida o PGV, es que delinea desde el mismo marco legal – el decreto 804 de 1995- una serie de obligaciones en cuanto a construir una pedagogía con el saber de las comunidades organizadas, dentro de unas coordenadas epistémicas cercanas a las premisas del pragmatismo sociologista de Fals-Borda (1989); una comunidad investigadora, capaz de gestionar transformaciones de fondo en las diferentes etapas del proceso: exploración de las necesidades, mediante la cartografía social pedagógica (Barragán, 2016); descripción colectiva de la problemática. Este ejercicio ha resultado también caótico para grupos de docentes inmersos en las prácticas pedagógicas burocráticas, esto es, una enseñanza con base en la reproducción de contenidos descontextualizados y transmisionistas (Streck, Redin, & Zitzoski, 2015).

Una primera pregunta que surge de todo ello es: ¿Cómo dar cuenta del PGV ante esa diversidad de entornos? Desde el punto de vista de la pregunta y de la realidad contrastada, esta parte del análisis del problema implica pensar en la diferencia de ethos colectivo o mentalidad colectiva, relacionada con la cultura. Guzmán (2007), se refiere al ethos filosófico como, “el espíritu que permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo. Podemos así, hablar de un ethos militar, religioso, de la sociedad de mercado, del de la familia” (p. 137). De esta manera, el PGV se

constituye en un proyecto de sociedad y de comunidad partiendo un ethos focalizado y delineado por la cultura, que permea un currículo de acuerdo con Bernstein como se citó en Grazier & Navas (2011).

Estos vacíos en la administración educativa y en el cuerpo epistémico por consiguiente, habida cuenta que la Pedagogía es una disciplina de las Ciencias de la Educación, implican profundizar la reflexión en estos sentidos: uno que se refiere a las contradicciones o necesidades de trabajo teórico, sobre el PGV. Sobre este tema, escasean los trabajos de pregrado y posgrado. Apenas se hallaron dos tesis doctorales: la de Morales-Morelo (2021), que se refiere al aspecto curricular desde la tradición oral como base epistémica del PGV desde el área de lenguaje; la de Martínez-Guzmán (2018) sobre una propuesta de educomunicación en el PGV de una institución educativa de San Basilio de Palenque. La otra, la revisión desde lo local, de un problema de calidad educativa en los entornos de ruralidad, como por ejemplo, el municipio de Moñitos (Córdoba) en cuyo contexto se halla la Institución Educativa Lorgia de Arco, LODEAR.

No obstante, estos trabajos doctorales no señalan unas temáticas para trabajar en materia de construcción de calidad educativa que es también un trabajo de construcción de calidad curricular, si se entiende que el currículo abarca la reflexión de lo que se debe enseñar, en qué contextos, con qué frecuencia, con qué valores y con qué finalidad social, que en la etnoeducación afrocolombiana ha de ser etnoeducativa y reparativa por la esencia de la legislación intercultural, que buscan crear las condiciones de igualdad para una población que fue y sigue siendo discriminada según el trabajo doctoral de Meneses-Copete (2016), desde la construcción del proyecto de nación, según lo señalan los trabajos de Múnera (1998) y Castro-Gómez (2005).

En este orden de ideas, el problema debe responder a unas preguntas no resueltas en los trabajos citados en materia de currículo y prácticas epistemológicas: el aspecto ontológico de la evaluación: ¿Se hace una evaluación basada en competencias para el encuentro, como dice la etimología de esta palabra (Batista, Graça, & Matos, 2009), o se hace para buscar al más apto y al más fuerte académicamente? ¿Es la función evaluativa una especie de selección natural cognitiva para desechar a quienes no alcancen los logros? Estas preguntas remiten a la siguiente dimensión planteando una disyuntiva desde el aspecto antropológico: ¿Es pertinente un modelo de evaluación darwinista con la naturaleza reparativa de la

etnoeducación afrocolombiana y por ende del currículo contenido en la definición legal de PGV? En la Figura 1, se resume la problemática planteada:

Figura 1

Infograma de la problemática epistémica y praxiológica en el PGV



Pasando a la dimensión axiológica del problema, el trabajo busca también responder los interrogantes, sobre los valores que han de motivar una concepción de calidad educativa en un currículo por elaboración colectiva: la de responder con pertinencia a la necesidad de crear una propuesta capaz de interlocutar integrativamente con el modelo de estándares de competencias, en el encuentro de saberes, si se entiende que la palabra competencia procede del latín *competere*, que implica encuentro, tal y como lo propone Freire (1989) en su pedagogía del oprimido y lo establece el modelo pedagógico de la Institución Educativa Lorgia de Arco, cuya teleología apunta hacia una educación liberadora: encuentro por una pedagogía liberadora fundada en un proyecto de desarrollo comunitario propio.

Delineada la problemática total de la tesis doctoral, es preciso aclarar que el objeto de este artículo es el tema del diseño curricular pertinente y el concepto mejoramiento desde una perspectiva etnoeducativa, que tradicionalmente se hace desde un concepto de comunidad educativa que debiera integrar a los miembros del Concejo Directivo, pero que se hace solamente entre docentes, como una suerte de criterio de facto, como se puede constatar al analizar algunos de los 12 establecimientos focalizados como

etnoeducativos afrocolombianos. También es importante apuntar que, todos los elementos planteados en la descripción problémica, están estrechamente relacionados con el PGV por su fundamentación en la elaboración colectiva.

MÉTODOLÓGÍA

La estructura de este artículo tiene en cuenta un modelo epistémico, una concepción filosófica sobre cómo hacer teoría sobre un evento o fenómeno de acuerdo con un conjunto de teorías, a manera de descripción, comprensión e interpretación (Hurtado, 2021). En este sentido, por la naturaleza del PGV - y de la etnoeducación por extensión - como proceso social de construcción colectiva y compleja de saber y conocer, se escoge el modelo epistémico del pragmatismo sociologista. En este tipo de concepción epistémica, el conocimiento surge de dos referentes, una de tipo intersubjetivo, referida a las percepciones de los sujetos, que entran en una dialéctica interobjetiva, esto es, la contrastación entre modelos epistémicos y teorías que dan validez el saber surgido de lo colectivo (Guardiola, 2017). La figura 2 ofrece una perspectiva de la estructura metodológica de acuerdo con la exigencia epistemológica de la tesis doctoral.

Figura 2

Infograma del diseño metodológico de la investigación



El modelo epistémico escogido fue el pragmatismo sociologista de Fals-Borda (1989) y Freire (2008). La escogencia del paradigma de investigación fue la pedagogía sociocrítica, atendiendo las razones de coherencia epistemológica de la investigación educativa puso el foco en el paradigma sociocrítico. Se acata lo dispuesto en el decreto 804 de 1995, que establece una pedagogía de la autonomía al establecer la elaboración colectiva como punto de partida para el diseño curricular. A este modelo epistémico le corresponde pedagógicamente el paradigma sociocrítico y el método de la investigación participación, IAP en donde convergen las comunidades investigadores de Fals-Borda & Sader (2010) y del pensamiento freireano (Streck, Redin, & Zitkoski, 2015). En la Figura 3 se sintetiza la ruta metodológica por fases:

Figura 3

Infograma de la secuencia de investigación por fases



Fuente: elaboración propia con base en Hurtado (2021)

Estos enfoques remiten a los círculos socioculturales de la palabra dentro de una pedagogía de la autonomía que reivindica la tradición oral y la cultura popular como libros de la memoria de todos. La fase de ejecución del plan, c son permanentes en los procesos etnoeducativos afrocolombianos, puesto que en forma ordinaria se están haciendo jornadas de evaluación de los procesos pedagógicos, atendiendo a las directrices nacionales: cada periodo académico y cada semestre, los establecimientos realizan acciones como el día E o día de la excelencia, las jornadas pedagógicas semestrales, etc. En estas asambleas se analizan los estados de la educación en contexto. La diferencia es que en los procesos

etnoeducativos afrocolombianos, la comunidad organizada es deliberante, adquiere voz y voto de acuerdo al nivel de empoderamiento de la comunidad organizada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el punto de resultados, y como una fuente de contrastación de los hallazgos en la Institución Educativa Lorgia de Arco, y de acuerdo con el objetivo general de este proyecto de tesis doctoral que es, delinear el diseño curricular y del mejoramiento de acuerdo con una praxiología situada desde perspectiva etnoeducativa afrocolombiana con pretensiones epistémicas. En ello se persigue además: primeramente, mostrar el Estado del proceso de acuerdo a las fases de la IAP, que este establecimiento implementó como lo muestra el trabajo de Álvarez et al. (2016). En segundo lugar, hacer un comparativo del estado de estos procesos etnoeducativos como los de otros establecimientos del área de la zona del Sinú Medio y la zona costanera, correspondiente al Golfo de Morrosquillo, en cuanto mejoramiento continuo y diseño curricular con enfoque etnoeducativo afrocolombiano.

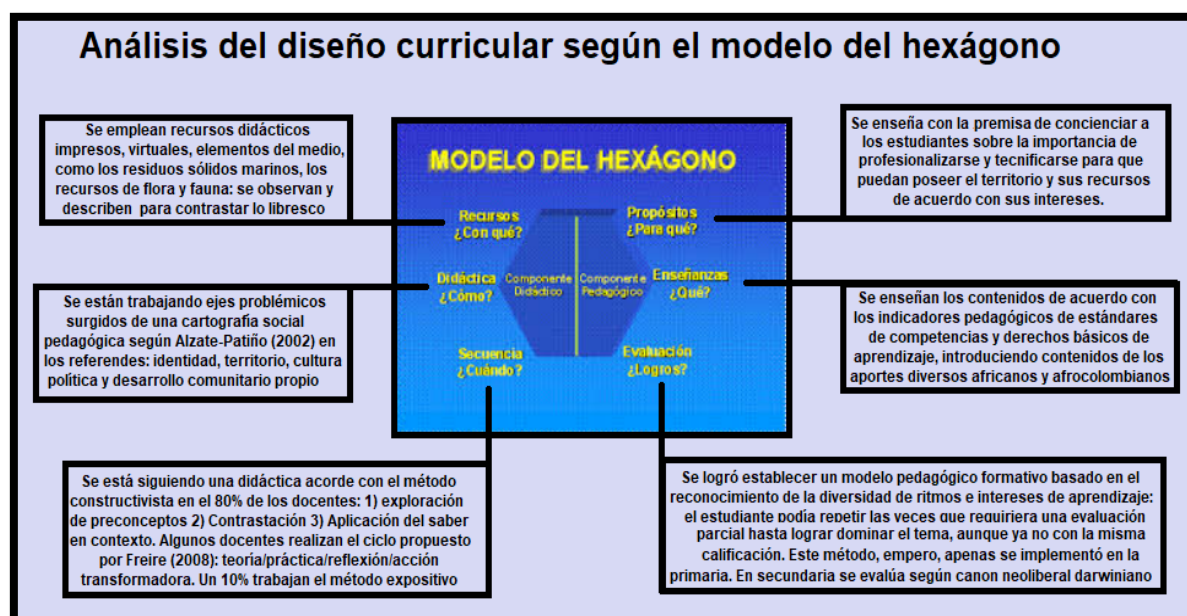
Sí delinear es establecer bordes internos y externos, en este ejercicio se analizan los relacionados con el diseño curricular y el mejoramiento desde perspectiva etnoeducativa afrocolombiana como experiencia situada. Se parte por consiguiente, de la perspectiva etnoeducativa afrocolombiana en materia del PGV, esto es, la establecida en el decreto 804 referida al procedimiento de elaboración colectiva de acuerdo a los usos, costumbres, tradiciones, fueros propios y autóctonos de las comunidades (Congreso República de Colombia, 1995). Esto usos, costumbres, tradiciones y fueros propios y autóctonos se relacionan con dos instancias de la planeación educativa: el diseño curricular y los procesos del mejoramiento continuo. Se entiende por diseño curricular, “un plan de actuación que, a través del desarrollo de las capacidades o adquisición de las competencias correspondientes, preparará a los estudiantes para poder llevar a cabo las funciones que se recojan en el perfil de egreso” (Solar, 2008, p. 84). Según Perilla-Granados (2018), en el diseño curricular, “confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos” (p. 13). Estas perspectivas desde alteridades epistémicas conductistas y

estructuralistas, plantean el diseño curricular como una máquina de contenidos para lograr un producto cognitivo en un educando que se mide con indicadores estandarizados globalizados.

El diseño curricular según la perspectiva etnoeducativa afrocolombiano, demarcado en el Decreto 804 de 1995, que habla de los usos, costumbres y tradiciones como parámetros, plantea el reto de construir un currículo de acuerdo con la cultura. En efecto, el currículo desde una perspectiva decolonial se concibe como, “una práctica cultural que se va construyendo constantemente con los sujetos involucrados en esta y atendiendo las realidades sociales en las que estos se encuentran inmersos” (García y García, 2012, como fueron citados en García-León & García-León, 2018, p. 5). Tomando como referencia estas dos definiciones desde dos orillas epistémicas distintas, se pasa a mostrar cómo desde la práctica cultural, los hallazgos identificados en el contexto LODEAR, ilustran la forma cómo se construye el diseño curricular en este contexto etnoeducativo. La Figura 4, se muestra cómo en el contexto se hace el diseño curricular.

Figura 4

Coordenadas del diseño curricular etnoeducativo afrocolombiano LODEAR



Fuente: el hexágono propuesto De Zubiría (2005, citado en Pullas-Tapia, 2019).

En primer lugar hay que señalar, que en tanto el establecimiento es parte del sistema educativo, se trabaja con base en los indicadores oficiales, como los estándares del MEN (2009). En cuanto a recursos, se educa con recursos didácticos convencionales impresos y virtuales, gracias a un esfuerzo de

conectividad. También, también se ha logrado darle un criterio situado a los recursos del medio, aprovechando los residuos sólidos marinos. El enfoque de las prácticas de aula, plantea trabajos de aplicación del saber basados en procesos de observación y generación de sentido de pertenencia por el territorio, se promueve visualizar alternativas económicas, culturales y políticas para poseer el territorio. Este tipo de criterios curriculares, se observan en la realización de talleres, en los cuales se reflexiona sobre la importancia de trabajar iniciativas económicas propias. La Tabla 2 muestra los criterios curriculares orientadores del enfoque, para planificar y realizar contenidos y actividades.

En LODEAR se trabaja según criterios crítico sociales: se han realizado actividades de senderismo en las cuales los estudiantes comienzan a sensibilizarse sobre qué puede hacerse en el territorio de acuerdo con los recursos disponibles. De acuerdo con la propuesta de Alzate-Patiño (2002), se identifican unos criterios orientadores problematizadores de la planeación curricular, es decir, los enfoques que han de tener las prácticas de aula, las temáticas desarrolladas en ellas. Estos criterios conducen al ¿cómo?, del hexágono: se trabaja por ejes problémicos en los aspectos de identidad cultural e identidad emprendora; protección del territorio y su biodiversidad; la necesidad de desarrollar cultura política responsable y participativa; y la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario, propio o endógeno. Este paso, indica que en la I.E. LODEAR, se superó la planeación de las prácticas de aula basadas en recitar apartes del texto guía, por una pedagogía que promueve reflexiones con lo aprendido, para buscar solución a problemas de la comunidad.

Tabla 2

Criterios curriculares para las prácticas de aula

Eje problémico	Pregunta problematizadora	Criterio
Identidad cultura e identidad emprendedora afrocolombiana	¿Cómo de acuerdo con los temas que enseño fomento en mis estudiantes sentido de pertenencia por su cultura? ¿Cómo fomento en mis estudiantes con los temas que enseño una identidad afrocolombiana emprendedora?	En este caso, la identidad afrodescendiente emprendedora se trabaja en áreas como matemáticas, en asignaturas como Física, Informática y Química. La identidad cultural propiamente dicha en Sociales, lenguajes y las demás áreas del currículo, en las cuales es importante generar valores interculturales.
Territorio y biodiversidad	¿Cómo promuevo sentido de pertenencia responsable por los recursos naturales y el territorio con los temas del área que enseño?	Esta orientación busca formar a estudiantes con cultura ambiental responsable, estructurada desde la reflexión y la acción frente a problemas ambientales de la comunidad y el territorio.
Cultura política responsable.	¿Con los temas que enseño en mi área cómo promuevo en los estudiantes inquietudes sobre las causas de la fragilidad de la calidad de vida humana en la comunidad?	La cultura política responsable es una de las premisas de Freire (2008) y de Walsh (2016) en el paradigma de las pedagogías críticas y decoloniales. La colonialidad contemporánea simboliza no sólo la corrupción, sino también la miseria y la pérdida del territorio.
Desarrollo comunitario propio	¿Cómo generar propuestas de desarrollo comunitario con los temas del área que enseño?	Este eje problémico, como se puede apreciar, direcciona el problema del afrocolombiano en un entorno rural, a poseer el territorio, a pensarlo, a desarrollarlo desde lógicas productivas propias, evitando el desplazamiento y el daño ambiental.

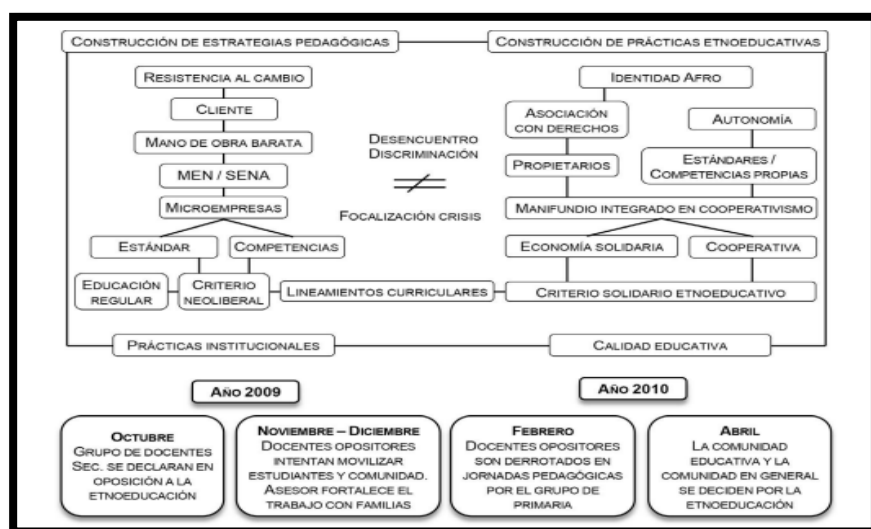
Fuente: Institución Educativa LODEAR (2021)

Lo relacionado con el desarrollo propio basado en una identidad fuerte va hacia la esencia del ser como dimensión pedagógica y antropológica en el diseño curricular. Pero llegar allá no ha sido un proceso lineal exento de contradicciones propias de una elaboración colectiva, en la cual la comunidad debió

afrontar los procesos de resistencia al cambio, del manejo de rumores y construcción de eficientes estrategias de comunicación soportadas en la pedagogía social. Esto introduce la necesidad de pensar de otras maneras el proceso de construcción curricular en términos de microcurrículo, es decir, cómo desde lo local, las personas reaccionan a los cambios en los contenidos y enfoques sobre las formas de realizar las prácticas de aula. La experiencia de Álvarez et al. (2012), muestra acciones de oposición a la implementación del PGV por un grupo de docentes que no venían en el proceso etnoeducativo afrocolombiano. La Figura 5 muestra una línea de tiempo entre 2009 y 2010.

Figura 5

Resistencia al cambio en la construcción curricular del PGV LODEAR



Fuente: Álvarez et al. (2015, p. 118).

El trabajo de Contreras (2013) sobre el Estado de la etnoeducación en la zona costanera y del Bajo Sinú, muestra que en otros lugares del área, como en San Antero, caso de la Institución Educativa José Antonio Galán; y en San Bernardo del Viento, caso de la Institución Educativa San Francisco de Asís, hubo movilizaciones de los docentes tradicionales que ya existían en el territorio y eran foráneos establecidos en el contexto, en contra de la etnoeducación afrocolombiana. Argumentaron como razones para oponerse a la etnoeducación, la amenaza contra la universalidad de los procesos educativos en una sociedad global, en donde realizar planeación educativa de espaldas a los estándares de competencias, se constituía en una amenaza de atraso educativo al introducirse cambios que africanizaban el currículo. Esta oposición se da porque no se respeta el artículo 11 del decreto 804 de 1995 que privilegia, elegir al docente por su pertenencia al territorio y a la cultura (Congreso República de Colombia, 1995). Desde

el primer concurso para seleccionar docentes, directivos docentes y rectores para establecimientos etnoeducativos afrocolombianos, la Comisión Nacional del Servicio Civil, el diseño de los protocolos para seleccionar a los docentes no tuvo en cuenta la pertenencia al grupo étnico y la capacitación en procesos etnoeducativos afrocolombianos. A diferencia de los grupos indígenas, a quienes se les respetó el principio de autonomía en sus territorios, a los grupos afrocolombianos se les impusieron los criterios denominados mayoritarios del concurso abierto, argumentando que no se podía violar el derecho a la igualdad.

Este tipo sucesos, son indicadores de los prejuicios sociales y estigmas que todavía persisten en el sistema educativo y se manifiestan en acciones de racismo y microracismo es decir, en creencias, expresiones y actitudes supremacistas contra patrones culturales de pueblos racializados considerados inferiores (Arco-Rivas, 2021), entendiendo el racismo como un sistema de pensamiento que invocando una pseudociencia, normaliza el menosprecio, la discriminación y el menoscabo de los derechos a la igualdad de personas sometidas a condición de subalternidad a quienes se piensa como equivalentes de atraso, de lo que está mal.

Se puede entonces apreciar un diseño curricular que ha puesto el foco en constituir criterios que logran introducir en medio del entramado de estándares de competencias y DBA de la planeación macro, unas temáticas y criterios de la planificación, conformación y ejecución del currículo, con unos propósitos contenidos en sus ejes problémicos que hacen al docente reflexionar sobre cómo su contenido promueve concienciación - el para qué- de acuerdo con el periodo académico, para inquietar y movilizar al educando de forma tal que, proponga soluciones como sujeto empoderado. Las enseñanzas, en este caso - el qué de los contenidos -no sufren cambios extraordinarios en el plan de estudio, porque el énfasis se plantea en el enfoque de la clase. El cómo de este enfoque curricular por ejes problémicos, surgió de los procesos de cartografía social por elaboración colectiva.

La evaluación surgida de estos ejes, introdujo la pequeña investigación de acuerdo al eje; y la aplicación de saber en contexto como la base de la evaluación final: los estudiantes realizan trabajos relacionados con la problemática de identidad, de cultura ambiental, problemas de participación política, la corrupción del elector, y el desarrollo comunitario propio, como alternativas para el cambio social. Sin embargo, este modelo se aplica sólo en el nivel de primaria, porque aún subsisten grupos de docentes

en resistencia, que argumentando diversas excusas, se niegan a adoptar un modelo evaluación por procesos, en donde el estudiante tiene el chance de repetir las veces que sea un examen, mientras no se haya cerrado el periodo y hasta que el educando logre alcanzar el conocimiento esperado.

En cuanto al mejoramiento continuo, esto es, un instrumento conceptual de las ciencias económicas introducido a la administración educativa, teniendo en cuenta los subsistemas de las áreas de gestión, en lo financiero, lo académico, lo administrativo y lo comunitario, en aras de lograr generar calidad educativa (Quintero-Montaña, 2021), no se observan unos criterios propios dentro del PGV. La gran falla que se advierte es no haber logrado construir unos criterios de calidad educativa para la mejora, que sigue estando anclada en los imaginarios neoliberales que ponen el énfasis en las competencias cognitivas y metacognitivas, del manual del MEN (2009). Este proceso sigue anclado en el resultado de las notas en las pruebas externas, en el criterio de calificación numérica, esto es, la evaluación sumativa de 1 a 5.

CONCLUSIONES

Como proceso de elaboración colectiva, el diseño curricular desde perspectiva etnoeducativa afrocolombiana como experiencia situada en el contexto de la I.E. LODER, se caracteriza por las limitaciones legales y administrativas en el enfoque curricular que sufre el microcurrículo cuando las comunidades contextualizan los contenidos, los ambientes de aprendizaje, los materiales, los enfoques y secuencias hacia un fin: crear un espacio para el desarrollo comunitario propio con base en unos referentes propios de una realidad situada. Estos referentes, tienen un marco procedimental fundado en el diagnóstico participativo, fraguado mediante una cartografía social pedagógico y acciones profundas de pedagogía social y empoderamiento comunitario, sobre la legislación etnoeducativa.

El marco de la legislación etnoeducativa afrocolombiana, ha logrado establecer unos referentes que permiten ventilar las problemáticas que las afectan. Por eso, el diseño curricular etnoeducativo del PGV se caracteriza por su carácter problémico en función de los padecimientos y exclusiones sociohistóricas de las poblaciones afrodescendientes en términos de un proyecto de imagen e identidad deseable, en el cual la comunidad educativa ventila una identidad afrodescendiente emprendedora que da paso a una educación financiera. Un diseño curricular por una cultura ambiental responsable, que se aproxima a la

teoría, la aplica, la reflexiona y de allí extrae soluciones, para orientar una cultura política formada para administrar lo público, direccionándola hacia un desarrollo comunitario endógeno, propio.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, J., Campo, S. H., & Hoyos, R. (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 48, núm. 88, 2016 Universidad Santo Tomás, 105, 127.
- Arco-Rivas, A. (2021). Entre herencias. Del pasado esclavizado a la herencia afrodescendiente. En R. Campoalegre-Septien, *Afrodescendencias. Debates y desafíos ante nuevas realidades* (págs. 40-57). Buenos Aires: Clacso.
- Barragán, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de educación No. 70*, 247-285.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2009). Competencia - entre significado y concepto. *Contextos educativos No. 20*, 7, 28.
- Blanco, L., Sánchez, X., & Saavedra, A. (2016). Caracterización epistemológica y praxiológica de la actividad científica y la innovación en la escuela. *Didascalía, volumen VII (2)*, 1,14.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires:: Teseo-Clacso.
- Congreso República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993 para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso República de Colombia. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Bogotá: Colombia: Imprenta Nacional.
- Congreso República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cortés-Rodas, F. (2012). El derecho a la educación como derecho social fundamental en sus tres dimensiones: educación primaria, secundaria y universitaria. *Estudios socioales y jurídicos 14 (2)*, 185-205.
- Díaz, A. (1954). *Sinú, vida y pasión del Trópico*. Montería: La iguana, segunda edición.

- Eljach, M. (2021). Capítulo 3. La educación en contexto de la crisis humanitaria. En SIEDPCO, *Nuevas humanidades y futuros de la educación. Experiencias Investigativas desde el Bajo Sinú* (págs. 30-35). Lorica: INFOTEP.
- Fals-Borda, O. (1989). *Historia doble de la costa*. Bogotá: EL Áncora editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Brasil. : Ediciones Paz e Terra SA.
- Guardiola, A. E. (2017). Convergencias de la investigación acción participativa y el pensamiento complejo. *Investigación & Desarrollo*, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 192-223.
- Hernández-Rojas, A. (2017). *Pertinencia social de la investigación*. Los Teques: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Hurtado, J. (16 de Octubre de 2021). *Los modelos epistémicos y la halopraxis*. Obtenido de Webinar Metodología de la investigación UMECIT: <https://drive.google.com/file/d/1wEPrhad8GLDT007HwRcAe9gd8J9beWzq/view>
- Jean, H. (1993). *Filosofía de la educación. Teoría y praxis*. . Barranquilla: Colombia : Gráficas Roussil .
- Martínez, J., Sierra, M., Pomares, D., & Martínez, M. (2020). Racismo y segregación en Colombia: salud, educación y trabajo en la población afrodescendiente del pacífico. *Trans-pasando Fronteras, Núm.16*, 93-122.
- Meneses-Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994 . *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, núm. 27, julio-diciembre, 35-66.
- Mosquera-Luna, F. Y. (2021). *Análisis crítico del concepto comunidad negra frente a los derechos colectivos fundamentales de los sujetos negros en Colombia*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia- Maestría en derecho administrativo.
- Quintero-Montaño, G. (2021). *La importancia de los procesos de autoevaluación de los estudiantes: análisis de su implementación en una institución educativa de Bogotá*. Bogotá: Unversidad de los Andes.
- Ricardo- Bettín, L. D., Ramos-Calderón, M. S., & Doria, H. F. (2021). *El PGV y la educación intercultural: hacia el fortalecimiento de los procesos de convivencia en los estudiantes del*

grado 9 de una I.E. en una zona rural del municipio de Planeta Rica. Montería: Universidad Iberoamericana-Tesis de maestría en Educación Intercultural.

Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Perú: CEAAL- Belo Horizonte.