



Metodología de Evaluación Curricular sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, Colombia durante el periodo 2024-2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Jorge Iván López Grisales

ASESOR

Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar

México, año 2025

La presente tesis doctoral debe ser citada como:

López, Jorge (2025). Metodología de Evaluación Curricular sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, Colombia, durante el periodo 2024-2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Este estudio propone un modelo de naturaleza intercultural participativa para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas rurales, el cual posee su núcleo en la fortaleza de la identidad afrodescendiente, la transformación curricular y la justicia educativa. El modelo articula los tres ejes fundamentales: currículo crítico, pedagogía intercultural y comunidad-territorio, ubicando a la CEA como el eje del proceso. Se llevó a cabo una investigación con enfoque mixto (cuantitativa - cualitativa) mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas, observación no participante, encuestas tipo Likert y revisión documental. Para validar la propuesta se utiliza el método Delphi con expertos en currículo y etnoeducación. Los resultados dan cuenta de que la CEA es concebida en su mayor parte como conmemorativa, lo cual limita de esta manera su potencial transformador. Sin embargo, cuando se articula desde la perspectiva territorial y en el acoplamiento de determinadas prácticas pedagógicas críticas, se convierte en un recurso potente de justicia cognitiva y fortalecimiento cultural. La propuesta fue valorada favorablemente por docentes y actores de la comunidad. Se recomienda su implementación institucional desde procesos de formación docente, articulación escuela-comunidad y sistematización de experiencias. Se concluye que el modelo elaborado puede replicarse y adaptarse a otras comunidades afrodescendientes del país, con potencialidad de incidir en la equidad y en la justicia. Educativa desde una perspectiva decolonial y situada.

Palabras clave: interculturalidad crítica, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, currículo contextualizado.

Abstract

This study proposes a participatory, intercultural model for the implementation of the Chair of Afro-Colombian Studies (CEA) in rural educational institutions. This model is based on the strength of Afro-descendant identity, curricular transformation, and educational justice. The model articulates three fundamental axes: critical curriculum, intercultural pedagogy, and community-territory, placing the CEA at the center of the process. A mixed-method (quantitative-qualitative) research approach was conducted using semi-structured interviews, non-participant observation, Likert-type surveys, and documentary review. The Delphi method was used to validate the proposal with experts in curriculum and ethnoeducation. The results show that the CEA is largely conceived as commemorative, which limits its transformative potential. However, when articulated from a territorial perspective and coupled with certain critical pedagogical practices, it becomes a powerful resource for cognitive justice and cultural strengthening. The proposal was favorably evaluated by teachers and community stakeholders. Its institutional implementation is recommended through teacher training processes, school-community coordination, and systematization of experiences. It is concluded that the model developed can be replicated and adapted to other Afro-descendant communities in the country, with the potential to impact equity and justice. Education from a decolonial and situated perspective.

Keywords: critical interculturality, Afro-Colombian Studies Chair, contextualized curriculum.

Agradecimientos

A Dios, por darme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar este proceso académico. A mis padres, quienes con su amor, apoyo incondicional y consejos me motivaron siempre a seguir adelante y a no rendirme en los momentos de dificultad. A mi familia, que con paciencia y comprensión me acompañó en este camino, brindándome ánimo y confianza. A mi directora de tesis, por su guía académica, dedicación y orientación constante, que fueron fundamentales para la construcción de este trabajo.

A los docentes que aportaron con sus enseñanzas y experiencias a mi formación profesional. A mis compañeros de estudio, con quienes compartí aprendizajes, retos y satisfacciones a lo largo de esta etapa. Finalmente, a todas aquellas personas e instituciones que, de una u otra manera, contribuyeron al desarrollo de esta investigación, les expreso mi más sincero agradecimiento.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, fuente de fortaleza y sabiduría, por guiar cada uno de mis pasos. A mis padres, por su amor infinito, sacrificio y apoyo incondicional, quienes me enseñaron con su ejemplo que la perseverancia y el esfuerzo son la clave para alcanzar los sueños. A mi familia, por ser el motor que me impulsó a seguir adelante aun en los momentos de mayor dificultad. A mis amigos y compañeros, quienes con palabras de ánimo y compañía hicieron más ligero este camino. Y, en especial, a todas aquellas personas que creyeron en mí y en este proyecto, con la esperanza de que los frutos de esta investigación puedan contribuir a la construcción de un mejor futuro.

Índice General

Capítulo 1. Proyección de la Investigación	20
1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio.....	20
1.2. Planteamiento del Problema.....	21
1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)	24
1.4. Justificación.....	24
1.5. Objeto de Estudio	26
1.6. Campo de Acción	26
1.7. Objetivos	27
1.7.1. Objetivo General	27
1.7.2. Objetivos Específicos	27
1.8. Hipótesis.....	28
1.9. Alcance Temático.....	28
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	29
1.10.1. Delimitación Temporal	29
1.10.2. Delimitación Espacial	30
2.1. Estado del Arte	32
2.1.1. Estado de Arte Histórico	33
2.1.2. Estado de Arte Actual	34
2.2. Marco Teórico	50
2.2.1. Educación Intercultural	50
2.2.2. Perspectivas Pedagógicas y Dimensiones de la Cátedra	52
2.2.3. Prácticas Educativas y Proyectos Contextualizados	55
2.2.4. Impacto Social y Cultural.....	56
2.2.5. Educación Intercultural como Horizonte Metodológico, no solo como Enfoque Pedagógico	58
2.2.6. Perspectivas Pedagógicas: Incluir el Enfoque Crítico-Transformador	59
2.2.7. Prácticas Educativas y Proyectos Contextualizados	60
2.2.8. Impacto Social y Cultural: Integrar la Justicia Epistémica como Categoría Evaluativa.....	60

2.2.9. Evaluación Curricular Crítica.....	61
2.2.10. Teorías sobre Evaluación Educativa	62
2.2.11. Enfoques Socioculturales	64
2.3. Marco Conceptual	64
2.3.1. La Diversidad Cultural	64
2.3.2. Educación Intercultural	64
2.3.3. Currículo Inclusivo.....	65
2.3.4. Identidad Cultural Afrocolombiana.....	65
2.3.5. Evaluación Curricular.....	65
2.4. Marco Contextual.....	66
2.5. Marco Legal y Normativo	67
3.1. Cuadro Operacionalización de Variables.....	73
3.2. Diseño Metodológico	78
3.2.1. Fase I. Diagnóstico Contextual Participativo	78
3.2.2. Fase II. Revisión y Adaptación de Lineamientos Curriculares	78
3.2.3. Fase III. Diseño de una Metodología de Evaluación Mixta	78
3.2.4. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis	79
3.2.5. Definición de Métodos.....	83
3.2.6. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos	86
3.2.7. Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.	87
3.2.8. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección	89
3.3. Trabajo de Campo	90
3.3.1. Aplicación de los Instrumentos	92
3.3.2. Procesamiento de la Información	93
3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos.....	93
3.4.1. Análisis de Resultados de los datos Cuantitativos	95
3.4.2. Análisis Cualitativo de los Datos Obtenidos.....	137
3.5. Redacción de Resultados y Discusión.....	168
3.5.1. Contexto Educativo en Arauca, Palestina – Caldas	169
3.5.2. Articulación de los Núcleos Interpretativos con el Marco Teórico	169
3.5.3. Análisis de los Núcleos Interpretativos	179

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación	183
4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación.....	184
4.2.1. Título de la Propuesta.....	185
4.2.2. Fundamentación Teórica Conceptual de la Propuesta	185
4.2.3. Objetivos Generales de la Propuesta	187
4.2.4. Objetivos Específicos de la Propuesta	187
4.2.5. Representación Teórica y/o Práctica	188
4.2.6. Fases y/o Etapas	188
4.2.7. Acciones y/o Actividades (Vinculadas A Las Fases O Etapas)	190
4.2.8. Selección De Métodos, Técnicas e Instrumentos para su Aplicación.....	190
4.2.9. Recursos Necesarios para la Aplicación de la Propuesta	192
4.3. Valoración / Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación.....	192
4.3.1. Fundamentación Metodológica de la Valoración.....	192
4.3.2. Diseño del Proceso de Validación.....	193
4.3.3. Procesamiento y Análisis de Valoraciones	195
4.3.4. Matriz de Indicadores, Criterios y Productos Vinculados a los Objetivos y Fases.....	197
4.3.5. Recursos Requeridos para su Implementación.....	197
4.3.6. Criterios de Calidad de la Propuesta Transformadora.....	197
Anexo 1. Matriz de Categorización.....	215
Anexo 2. Cuestionario Cerrado Aplica a Estudiantes	249
Anexo 3. Cuestionario Cerrado Aplicado a Padres y/o Representantes.....	251
Anexo 4. Entrevistas semiestructuradas para los docentes	256
Anexo 5. Entrevista a Expertos	271
Anexo 5. Matriz de Valoración Experta — Método Delphi	274
Anexo 6. Instrumento de revaloración experta – Segunda ronda Delphi.....	275
Anexo 7. Primera ronda Delphi – Matriz de valoración experta	277
Anexo 8. Segunda ronda Delphi – Matriz de revaloración experta	278

Tabla de Gráficos

Gráfico 1	<i>Frecuencia de Edades de los Entrevistados de Cuestionario Cerrado</i>	97
Gráfico 2	<i>Cuestionario Cerrado Entrevistados según Sexo</i>	98
Gráfico 3	<i>Cuestionario Cerrado Grados que Cursan</i>	99
Gráfico 4	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 4. ¿Se reconoce como afrocolombiano?</i>	101
Gráfico 5	<i>Cuestionario Cerrado Ítem 5. Zona de Residencia</i>	103
Gráfico 6	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó</i>	104
Gráfico 7	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 7. En Las Clases Hemos Trabajado Temas Sobre Cultura, Historia O Identidad Afrocolombiana.</i>	106
Gráfico 8	<i>Cuestionario Cerrado Ítem 8. Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra.</i>	107
Gráfico 9	<i>Ítem 9. La catedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás</i>	109
Gráfico 10	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.</i>	110
Gráfico 11	<i>Cuestionario Cerrado Para Padres y Representantes. Ítem 1. Edad de Padres y/o Representantes.</i>	114
Gráfico 12	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 2. Sexo.</i>	115
Gráfico 13	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 3. ¿Cuál es su Relación con el Estudiante?</i>	117
Gráfico 14	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 4. Zona de Residencia.</i>	118
Gráfico 15	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos</i>	120
Gráfico 16	<i>Ítem 6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que aprende sobre temas afrocolombianos en el colegio.</i>	121
Gráfico 17	<i>Ítem 7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.</i>	123
Gráfico 18	<i>Ítem 8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.</i>	125

Gráfico 19	<i>Ítem 9. Esta cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.</i>	127
Gráfico 20	<i>Ítem 10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.</i>	129
Gráfico 21	<i>Me gustaría que la institución involucra más a las familias en estos temas.</i>	131
Gráfico 22	<i>Ítem 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.</i>	133
Gráfico 23	<i>Ítem 13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.</i>	135
Gráfico 24	<i>Ítem 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.</i>	137
Gráfico 25	<i>Frecuencia de Dimensiones.</i>	140
Gráfico 26	<i>Esquema Lógico de la Propuesta.</i>	188

Tabla de Cuadros

Cuadro 1	<i>Operacionalización de Variables</i>	74
Cuadro 2	<i>Cuestionario Cerrado "Edad"</i>	96
Cuadro 3	<i>Cuestionario Cerrado "Sexo"</i>	97
Cuadro 4	<i>Ítem 3. Grado que Cursa</i>	99
Cuadro 5	<i>Ítem 4. Cuestionario Cerrado ¿Se reconoce como afrocolombiano?</i>	100
Cuadro 6	<i>Cuestionario Cerrado Ítem 5. Zona Residencial</i>	102
Cuadro 7	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó</i>	104
Cuadro 8	<i>Ítem 7. En Las Clases Hemos Trabajado Temas Sobre Cultura, Historia O Identidad Afrocolombiana</i>	105
Cuadro 9	<i>Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra</i>	107
Cuadro 10	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 9. La Cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás.</i>	108
Cuadro 11	<i>Cuestionario Cerrado. Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.</i>	110
Cuadro 12	<i>Cuestionario Cerrado para Padres y Representantes. Ítem 1. Edad de Padres y/o Representantes.</i>	113
Cuadro 13	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 2. Sexo.</i>	115
Cuadro 14	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 3. ¿Cuál es su Relación con el Estudiante?</i>	116
Cuadro 15	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 4. Zona de Residencia.</i>	117
Cuadro 16	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 5. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</i>	119
Cuadro 17	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que Aprende sobre Temas Afrocolombianos en el Colegio.</i>	120
Cuadro 18	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.</i>	122
Cuadro 19	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.</i>	124

Cuadro 20	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 9. Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.</i>	126
Cuadro 21	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.</i>	128
Cuadro 22	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 11. Me gustaría que la institución involucre más a las familias en estos temas.</i>	129
Cuadro 23	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.</i>	132
Cuadro 24	<i>Ítem 13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.</i>	134
Cuadro 25	<i>Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.</i>	136
Cuadro 26	<i>Dimensiones.</i>	140
Cuadro 27	<i>Análisis Cualitativos de las Entrevistas a Padres y/o Representantes.</i>	152
Cuadro 28	<i>Análisis Cualitativo de Entrevistas de Padres y/o Representantes. Ítem 16. ¿Qué sugerencias haría para fortalecer la participación familiar en este tipo de propuesta?</i>	154
Cuadro 29	<i>Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Expertos. Pregunta 2. Categorías Emergentes</i>	155
Cuadro 30	<i>Análisis Cualitativo de Entrevista a Expertos. Pregunta 2. Categorías Emergentes.</i>	156
Cuadro 31	<i>Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Expertos. Pregunta 3. Categorías Emergentes.</i>	157
Cuadro 32	<i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 4. Categorías Emergentes.</i>	159
Cuadro 33	<i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 5. Categorías Emergentes.</i>	160
Cuadro 34	<i>Análisis Cualitativo a Entrevistas a Expertos. Pregunta 6. Categorías Emergentes.</i>	161
Cuadro 35	<i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 7. Categorías Emergentes.</i>	162

Cuadro 36 <i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 8. Categorías Emergentes.</i>	163
Cuadro 37 <i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 9. Categorías Emergentes.</i>	164
Cuadro 38 <i>Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 10. Categorías Emergentes.</i>	166
Cuadro 39 <i>Matriz de Fases para Implementación de Propuesta.</i>	190
Cuadro 40 <i>Matriz de Indicadores.</i>	197

Tabla de Figuras

Figura 1	<i>Esquema Metodológico Para Diseños No Experimentales</i>	82
Figura 2	<i>Escala en la que se completan las afirmaciones</i>	87

Introducción

La educación, considerada un derecho humano fundamental, afronta hoy por hoy el reto de dar una respuesta adecuada al pluralismo cultural y epistémico propio de las sociedades contemporáneas. De ahí que la construcción de currículos pluriverbales y decoloniales que vayan más allá de las visiones eurocéntricas y que recuperen saberes ancestrales se haya planteado como una necesidad urgente a nivel internacional. Instituciones como la UNESCO (2025) han enfatizado la necesidad de incorporar enfoques interculturales críticos en los sistemas educativos, aunque la manera en que se trasladan al ámbito de las políticas y las prácticas sigue siendo ambivalente.

En las latitudes de América Latina se realizan grandes esfuerzos para superar esta tensión. Es el caso de las universidades interculturales en México que han surgido en los territorios indígenas y rurales, articulan la enseñanza, la investigación y el vínculo con la comunidad; lo que se traduce en un compromiso territorial con la pertinencia cultural y lingüística de la educación, tal como lo propone Salmerón (2013) y la Sociedad de Educación Superior de la SEP (2025). Sin embargo, estas experiencias encuentran limitantes y escollos en la cobertura y la aplicabilidad, ineficaces para las realidades encontradas, que muestran tensiones entre la normativa educativa y lo que se necesita (Dietz, 2011). Por su parte, la Ley 70 de 1993 del contexto colombiano establece un marco explícito para la efectividad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual tiene como objetivo fundamental la búsqueda del reconocimiento y la equidad. Sin embargo, su incorporación suele llegar a ser parcial, simbólica o una especie de variante de la misma lógica educativa aplicada a la pobreza, el racismo y la exclusión que viven históricamente los pueblos afrocolombianos. En este sentido, la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, ubicada en el corregimiento de Arauca, Palestina, Caldas, se manifiesta como un escenario privilegiado en la búsqueda de evaluar cómo la CEA puede darle la vuelta a su formalidad para proponer un canje de la educación y en ello ubicar el currículo como una herramienta de emancipación más que de reproducción de exclusiones simbólicas.

La información se inscribe dentro de la línea de Planificación y Gestión de la Educación, haciendo énfasis en la planificación académica y el diseño curricular; línea que responde a la exigencia de revisar la forma en que los sistemas educativos desarrollan y transforman los currículos en condiciones de la diversidad cultural. En el caso de Arauca, Palestina (Caldas) la

indagación toma una incidencia política, ética y política porque busca contrarrestar la exclusión del saber afrodescendiente en la educación formal; con este propósito los aportes de la investigación se articulan en tres dimensiones:

- Metodológica, por cuanto propone un método de evaluación curricular en función de la implementación de la CEA para poder valorar no solamente su existencia formal sino su potencialidad para transformar prácticas pedagógicas.

- Teórica - crítica, porque establece diálogo con marcos de educación intercultural crítica y decolonialidad, problematizando la distancia que existe entre la normativa estatal y las experiencias concretas de las comunidades afrodescendientes.

- Práctica y contextual, pues ofrece un modelo de evaluación curricular replicable en otros contextos rurales, robusteciendo procesos de planificación educativa pertinentes a la cultura.

En el nivel de los antecedentes nacionales, cómo desde la CEA se evidencian las barreras para su implementación en Soacha, cuentos como son las tensiones entre políticas, prácticas públicas pedagógicas y propuestas (Murcia, 2021), a las que ellas proponen estrategias para potenciar la gestión educativa desde la lógica de la interculturalidad. Esto resulta ser importante para esta investigación porque identifica aquellos aspectos determinantes en la implementación de la CEA en Soacha junto con las tensiones que se pueden dar entre políticas públicas y prácticas pedagógicas. La propuesta de estrategias para fortalecer la gestión educativa desde un enfoque intercultural, que, como insumo clave para el presente trabajo, nos permite identificar aquí todas las dificultades estructurales y construir criterios de evaluación que sobrepasen la normatividad, pero que acaten a las condiciones reales de los territorios.

Al revisar la CEA con Contreras (2021) busca la instrucción de esta con el fin de reconstruir, los rasgos identitarios y mejorar la convivencia escolar en los estudiantes pertenecientes a la comunidad negra de Corralejas y lo realiza bajo un análisis del contexto socio familiar donde se encuentran los alumnos que participan, reconstruyendo también, la génesis y evolución de la misma comunidad, a partir de la tradición oral de los ancianos, posteriormente plantea una propuesta didáctica de la CEA en el establecimiento educativo que permitió su desarrollo. En lo que respecta a su análisis sobre el tema en cuestión, el trabajo realizado por Contreras, (2021) es un estudio importante, pues ofrece un análisis en lo que se refiere a la manera en que la CEA se manifiesta en los procesos identificados de los aprendices afrocolombianos de Corralejas, en La Guajira. A partir de un estudio del contexto sociofamiliar y

de la tradición oral de la comunidad, el autor no solo traza la génesis y el devenir cultural de la población, sino que, además, se anima a dar cuenta de una propuesta pedagógica para llevar a cabo la CEA como materia de estudio. Este antecedente se toma como referente en el presente trabajo, pues da cuenta de cómo la cátedra, cuando se encuentra conectada con el contexto comunitario, se convierte en un recurso para fortalecer las identidades y la convivencia escolar, proporcionando elementos claves en la evaluación curricular situada en Arauca, Palestina, Caldas.

Ortega & Castro (2023) investigan de qué manera está presente de forma transversal la CEA en el Instituto Freinet, Tolú, Sucre y aportan la forma en la cual la integración curricular da sentido tanto a la participación activa como a la pertinencia cultural, así como la necesidad de avanzar en situaciones que no sean superficiales. Al mismo tiempo, este estudio ofrece una perspectiva clave sobre la transversalidad de CEA en el currículo escolar al momento de analizar el Instituto Freinet de Tolú, Sucre, como una forma de llevar una mirada acerca de la transversalidad de esa cátedra en el currículo escolar. Ortega y Castro (2023) muestran de qué forma la integración de la misma cátedra en los planos de estudio potencia la participación activa de los estudiantes de manera que se refuerce la pertinencia cultural de la educación y advierten que quedan muchos aspectos por mejorar en torno a las posibilidades de integración curricular evitando caer en superficialidades. Este trabajo resulta útil para la presente investigación en tanto que propone un camino para la construcción de una metodología de evaluación que guarda relación no sólo con la existencia formal de la cátedra sino también con la profundidad y coherencia de su integración curricular.

A nivel internacional, Porras (2025) analiza las representaciones sociales en la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera (NARP) y cómo la CEA puede ser transformadora en la forma en que se construye la identidad. Desde el enfoque interdisciplinario, se comprueba cómo la educación social puede permitir desarticular los prejuicios e incluirlos desde Moscovici, Bourdieu y Martín-Barbero, cuyas aportaciones permiten dar visibilidad a la propia representación social en lo que significa la construcción de identidades culturales. En el plano internacional, el trabajo de Porras (2025) sobre las representaciones sociales de la población afrocolombiana, negra, raizal, palenquera, es muy importante porque pone de manifiesto la capacidad transformadora de la CEA en las identidades culturales inclusivas. Porras, partiendo de una mirada interdisciplinar y haciendo uso de las contribuciones teóricas de Moscovici, Bourdieu

y Martín-Barbero, demuestra cómo la educación puede servir para desconstruir prejuicios y visibilizar la diversidad cultural. Este antecedente está vinculado de forma directa con la investigación actual porque refuerza la idea de que la evaluación curricular de la CEA no ha de considerar únicamente la parte académica, sino también la capacidad que tiene de transformar representaciones sociales e incluir en entornos escolares rurales como el de Arauca, Palestina, Caldas.

Por lo que respecta a la organización del trabajo, el mismo se articula de la siguiente forma:

- Capítulo I – Proyección de la investigación. En el que se presentan los antecedentes más relevantes de las experiencias nacionales e internacionales que permiten dimensionar aportes y vacíos de la implementación curricular de la CEA y experiencias similares en América Latina.

Capítulo II – Fundamentos teóricos y referenciales. En el que se desarrollan los conceptos de educación intercultural crítica, evaluación curricular y pertinencia cultural en la planificación académica.

Capítulo III - Fundamentos metodológicos y resultados de la investigación. En el que se exponen el modo de hacer del enfoque de métodos mixtos, articulando técnicas cualitativas y cuantitativas, y en el que se presenta la aplicación del método Delphi para la validación del modelo propuesto junto con los resultados obtenidos.

- Capítulo IV – Propuesta de transformación. En el que es expuesto el modelo intercultural participativo, que busca resignificar la puesta en práctica de la CEA como una estrategia de planificación curricular situada, transformadora y relevante con las realidades de las comunidades afrodescendientes en los contextos rurales.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. En resumen, el estudio aborda un aspecto que representa un aporte interesante en la construcción y en la estructuración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos propuesta en los contextos de la ruralidad colombiana y más en concreto en el corregimiento de Arauca (Palestina, Caldas). Y que, a su vez, abordan las limitaciones, los vacíos y las dificultades que también generan eco en el contexto educacional actual y plantea, por un lado, contrastar la planeación académica y la evaluación curricular con la dimensión de la educación intercultural crítica y, por otro lado, proponer recursos metodológicos e incluso estrategias que vayan en la dirección de transformar la

escuela en un espacio de inclusión, equidad y reconocimiento de la diversidad cultural. Esta concepción totalizadora coloca a la investigación en un lugar académico, político y social de relevancia, evidenciando que el CEA puede ser un medio adecuado para la consolidación de la identidad afrodescendiente y para la creación de currículos que responden a las necesidades y realidades de las comunidades que durante mucho tiempo han sido históricamente marginadas.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación

1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio

La actual investigación se ubica en la línea de la planificación y las políticas educativas, más concretamente en el área de la planificación académica y el diseño curricular, un campo que orienta la construcción, implementación y evaluación de las propias políticas educativas en contextos de diversidad cultural. Esta elección viene dictada por la necesidad de repensar cómo los sistemas educativos incorporan el reconocimiento de la diferencia y de la pluralidad cultural en los currículos, principalmente en contextos históricos atravesados por la exclusión, como es el caso del corregimiento de Arauca, Palestina, Caldas.

El eje de la investigación, que gira en torno a la metodología de la evaluación curricular en el contexto de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), mantiene un diálogo directo e innegable con la línea a la que hemos llamado doctoral, por su carácter de política pública que pretende posibilitar el reconocimiento de las identidades afrodescendientes en el ámbito escolar. Pero la implementación de la CEA evidencia tensiones entre la normativa vigente, las prácticas institucionales y las condiciones territoriales. La línea de Planificación y Gestión Educativa permite visibilizar esas tensiones y, aún más, construir rutas de transformación gracias al diseño, la implementación y la evaluación de los currículos.

En este sentido, en el contexto rural de Arauca, dentro de un sentido de sus particularidades, la escasez de recursos, la escasa formación docente y la escasa apropiación comunitaria representan obstáculos, aunque no estrictamente administrativos, para la plena operatividad de la CEA. Estas limitaciones no sólo muestran fallas administrativas, sino que hacen evidente la necesidad de articular la planificación educativa con procesos de justicia social, de inclusión cultural y de desarrollo comunitario; el hacer esta conexión con la línea doctoral resulta evidente ya que la investigación busca responder a necesidades reales del territorio a partir de propuestas de mejora curricular que van más allá de lo que puede considerarse formalismo normativo, sino que se convierten en apuestas de cambio social.

El principal aporte de este estudio reside en su carácter propositivo al desarrollar una metodología de evaluación curricular de la CEA en tanto que formulación de una herramienta práctica y replicable se propondrá valorar la existencia de esta política educativa en los planos

escolares, pero también su capacidad de promover aprendizajes significativos, revitalizar la identidad cultural y fomentar la participación comunitaria. De esta manera, la investigación se encuentra en consonancia con los objetivos de la línea de Planificación y Gestión Educativa en la medida en que plantea soluciones que interrelacionan teoría normativa y práctica en beneficio de las comunidades con una larga historia de marginación social. Con todo ello, la investigación no se acomoda solamente a las exigencias académicas del programa doctoral, sino que se proyecta como ejercicio de innovación social y pedagógico situando la planificación y la gestión curricular en el centro de análisis, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se transformará en un laboratorio pedagógico al que le será posible construir modelos educativos más inclusivos, críticos y transformadores que puedan dar respuesta a los retos a los que se enfrenta hoy la educación en Latinoamérica.

1.2. Planteamiento del Problema

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en Colombia, creada por el Decreto 1122 de 1998 el cual tuvo como origen la Ley 70 de 1993 que también se conoce como “Ley de Comunidades Negras”, supone un avance legislativo en tal sentido, abre la puerta a una posibilidad de la diversidad cultural y de la educación en la educación inicial (Congreso de Colombia, 1993). Esta Cátedra implica una respuesta curricular a la dignificación de la historia del pueblo afrocolombiano, a la recuperación de sus aportes en la constitución de la nación y a la educación intercultural que permite la equidad y la justicia (Cunan & Hoffman, 2013). Se intenta mostrar dicho enfoque para ir más allá de los planes de estudio.

Sin embargo, a más de dos décadas de la promulgación de la cátedra, el conjunto de diferentes investigaciones da cuenta de la existencia de una enorme distancia entre lo plasmado en la normativa y la implementación real que las instituciones educativas han hecho. En las mismas se da cuenta del desarrollo limitado e incluso centrado en la celebración de efemérides o en menciones irregulares y aisladas en las asignaturas tradicionales, lo que genera una debilidad en la articulación curricular e incluso, en la crítica hacia el racismo estructural y la epistemología afrodescendiente (Caicedo, et al., 2015; Hernández, 2021)

Se intenta mostrar dicho enfoque para ir más allá de los planes de estudio. Sin embargo, a más de dos décadas de la promulgación de la cátedra, el conjunto de diferentes investigaciones da cuenta de la existencia de una enorme distancia entre lo plasmado en la normativa y la implementación real que las instituciones educativas han hecho. En las mismas se da cuenta del

desarrollo limitado e incluso centrado en la celebración de efemérides o en menciones irregulares y aisladas en las asignaturas tradicionales, lo que genera una debilidad en la articulación curricular e incluso, en la crítica hacia el racismo estructural y la epistemología afrodescendiente (Caicedo, et al., 2015; Hernández, 2021)

En lo que concierne a la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, situada en el corregimiento de Arauca del municipio de Palestina (Caldas); es posible observar que si bien el CEA se encuentra formalmente institucionalizado y a los documentos de tipo institucional, no existen ni mecanismos de verificación en la práctica ni tampoco estrategias de evaluación curricular que permitan comprobar su correspondencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que puede poner en entredicho el cumplimiento de la normativa y la capacidad de la escuela para dar respuesta a las particularidades de una población mayoritariamente afrodescendiente (De la Hoz et al, 2020).

La dificultad para poder hacer frente a la tarea de la integración del CEA en el PEI se debe a la necesidad de tránsito hacia un Proyecto Educativo Comunitario Intercultural (PECI) que permita situar los valores históricos, culturales y sociales del pueblo afrocolombiano como ejes estructurales del proceso educativo. Poder tener el tránsito hacia el proyecto educativo comunitario es el camino no solo para dar respuesta a la exigencia normativa, sino que supone una apuesta ética y política por la dignificación de la identidad cultural y por la consolidación de una educación intercultural inclusiva (Walsh 2005; Tubiano 2005).

No obstante, su implementación responde a ciertas condiciones: la escasa preparación de los docentes en pedagogías afrocolombianas, la ausencia de materiales que contextualicen la enseñanza, así como la débil comunidad social que puede existir en el interior de la comunidad en los procesos escolares. Estas limitaciones representan una relación que restringe la potencialidad transformadora de la cátedra y que reproduce la distancia que puede existir entre la política pública y las prácticas cotidianas en pedagogía, perpetuando dinámicas de negación y exclusión cultural.

Desde la óptica epistemológica, el poco desarrollo de la CEA descubre una guerra latente entre el conocimiento escolar hegemónico y los saberes ancestrales afrodescendientes. La escuela moderna ha reproducido de forma habitual relatos eurocéntricos que niegan los aportes del pueblo afrocolombiano en la construcción de la nación. Esa omisión no es solo curricular, sino ontológica: niega la validez de otras formas de conocer y sentir y vivir el mundo. En este sentido,

la CEA no puede reducirse a un contenido temático, sino que debe asumirse como una ruptura epistemológica que interpele el currículo desde la pluralidad de saberes y la justicia cognitiva (Migollo, 2007; Grosfoguel, 2013).

Por otra parte, la distancia que existe entre la política pública y la práctica pedagógica cotidiana pone de manifiesto una avería estructural de los procesos de implementación educativa. A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional ha presentado unos lineamientos para la transversalización de la CEA, la puesta en práctica de los mismos no se visualiza en las instituciones educativas, en especial en contextos rurales y en aquellos que tienen una alta presencia afrodescendiente. Las condiciones de no acompañamiento técnico, la no inclusión de indicadores de seguimiento y la no articulación con otras instituciones dan lugar a un vacío de operación que no facilita la implementación de los principios de inclusión y equidad.

Esta distancia se reproduce en la lógica propia de las políticas simbólicas que, aunque bienintencionadas, escatiman de los mecanismos necesarios para poder transformar la realidad escolar. Rodríguez, (2016) realiza un análisis crítico de las políticas educativas inclusivas desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y muestra cómo en gran medida se convierten en políticas simbólicas por la falta de indicadores, de seguimiento técnico y de articulación institucional. Por su parte, Ruiz, (2019). En el contexto rural afrodescendiente que se encuentra en la zona del corregimiento de Arauca, en el municipio de Palestina – Caldas (cabe recordar que los corregimientos son las entidades menores que los municipios que tienen autonomía), surgen problemáticas que giran en torno a la puesta en práctica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), conocida en la realidad del campo como Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos.

En el marco de la normativa nacional, la incorporación de esta cátedra en el currículo escolar está respaldada por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y por la Ley 749 de 2002, que establece su obligatoriedad en todos los niveles del sistema educativo colombiano (Congreso de la República de Colombia, 1994; Congreso de la República de Colombia, 2002). En esta línea, la falta de mecanismos de ponderación impide conocer hasta qué punto ha ido avanzando el proceso de apropiación pedagógica de la Cátedra y su particularidad en torno a la construcción de identidad cultural, la convivencia escolar y el fortalecimiento de una educación intercultural inclusiva.

La situación se complica aún más al descubrir que las prácticas evaluativas mayoritarias tienden a reproducir ciertos enfoques estandarizados y tecnocráticos que poco se adecuan a las especificidades socioculturales del territorio. Por tanto, no se logra anunciar si la introducción del CEA en el currículo escolar va más allá de lo meramente formal y llega a efectivamente contribuir a procesos de identificación, empoderamiento y transformación social en el estudiantado afrodescendiente. Esta realidad evidencia la necesidad de investigar sobre las limitaciones de las metodologías de evaluación curricular puestas en marcha en contextos como el de Arauca, donde la comunidad educativa necesita ser reconocida como sujeto activo en la construcción de su proyecto educativo.

1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)

¿Cómo se puede implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, durante el periodo 2024–2025?

1.4. Justificación

La investigación actual “Metodología de Evaluación Curricular sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, Colombia durante el 2024-2025” puede argumentarse desde múltiples dimensiones que evidencian su pertinencia, importancia e incluso experiencias de transformación en el campo de la educación en Colombia. La propuesta que se desarrolla a partir de esta investigación es, en tanto que teoría, un aporte a la educación intercultural, pero fundamentalmente a los estudios curriculares en el contexto de la diversidad étnica.

No obstante, este aporte que se desprende naturalmente también lo sería de la Ley 70 de 1993 creándose por el cuerpo legislativo de la República de Colombia y el Decreto 1122 de 1998 creado en su momento por el Ministerio de Educación Nacional que fue el que orientó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los establecimientos educativos en Colombia y que sigue todavía generando vacíos con respecto a la forma de la cátedra, en los territorios rurales donde se da la mayor concentración. Afro (Congreso de la República de Colombia, 1993; Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La presente investigación viene a llenar este vacío, puesto que nos presenta una propuesta de metodología de evaluación curricular que nos permite, con cierto rigor, analizar hasta qué punto se ha llegado a incorporar la CEA al currículum escolar. El nuevo conocimiento que genera esta investigación ayudará a comprender mejor los procesos de inclusión educativa y las tensiones entre la política pública y la práctica pedagógica, aportando referencias importantes a nivel local y nacional. Desde el punto de vista práctico, la investigación posee un tono transformador porque plantea también una herramienta metodológica a emplear en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos y, potencialmente, en otras instituciones que presenten un contexto similar al de la que hemos estudiado. La metodología que se propone permitirá llevar a cabo un seguimiento sistemático de la implementación de la Cátedra y analizar aquellos aspectos susceptibles de mejora, lo que permitirá generar rectificaciones curriculares de una cierta importancia.

A corto plazo, se espera que los resultados guarden relación directa con la mejora de la gestión educativa, la formación docente y la educación y la superación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones culturalmente diversas. Desde la dimensión social, el estudio se ha orientado hacia una población históricamente excluida de los procesos educativos formales: las comunidades afrocolombianas rurales. Para el análisis de la CEA se busca presentar una oportunidad de potenciar la identidad cultural del alumno, el autorreconocimiento y la importancia del reconocimiento de las raíces. Los beneficios no sólo se extienden a toda la comunidad educativa, sino que muy probablemente hacen eco en la formulación de políticas públicas. En la longevidad, puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más plural y con una mayor consideración por la diversidad, la diversidad de la cultura técnica.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio presenta una innovación en cuanto a la evaluación curricular, dado que se busca el diseño de una metodología situada, participativa y con enfoque diferencial, lo que permite valorizar tanto la presencia (formal) de la Cátedra en el currículum como los efectos culturales, pedagógicos y sociales de la Cátedra. El modelo metodológico que se llevó a cabo puede ser modificado, por investigadores y por docentes, de forma tal que sea capaz de evaluar procesos de inclusión curricular en condiciones similares, al tiempo que puede ser una referencia para futuras indagaciones en el campo de la educación intercultural. Desde la visión subjetiva del investigador, este estudio permite contribuir a activar

la educación inclusiva en el país, sobre todo, en territorios rurales de población afrodescendiente. El tema de investigación permite adentrarse en un problema de gran importancia social y cultural, desarrollar competencias de tipo metodológico avanzadas, así como tratar de poner su grano de arena en el proceso de transformación educativa desde dentro de una perspectiva crítica, ética y comprometida con la justicia epistémica. En definitiva, la investigación tiene suficiente justificación en la medida en que se le atribuye su aportación teórica al campo de la educación intercultural, su aplicabilidad para contribuir a la mejora de los procesos escolares, su impronta social en comunidades históricamente excluidas, su propuesta de evaluación curricular innovadora y su valor formativo para el investigador. Se trata entonces de una propuesta pertinente y transformadora que responde a una necesidad real que presenta el sistema educativo colombiano y que puede originar repercusiones positivas en los territorios locales o en el país.

1.5. Objeto de Estudio

La metodología a la que hace referencia la evaluación curricular del proceso de adecuación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de su contextualización en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, de la vereda de Arauca de la municipalidad de Palestina - Caldas, para el ciclo académico 2024 – 2025. Esta investigación se inscribe en el campo de la evaluación curricular en contextos de educación intercultural y tiene como objeto de estudio los procesos mediante los cuales la cátedra de estudios afrocolombianos se incorpora al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Desde una perspectiva crítica, se analizan los enfoques pedagógicos, los fundamentos curriculares y la lógica de correspondencia con los planteamientos normativos vigentes. El objeto de estudio que aquí se presenta coincide con el problema en la gestión curricular intercultural ajustado a la evaluación educativa como forma de leer los procesos por los que se dan los procesos de reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela en la conjunción con los proyectos Educativo Institucional (PEI) y los contextos socioculturales de la propia comunidad.

1.6. Campo de Acción

La propuesta de esta investigación tiene como eje central el diseño, la implementación y el seguimiento de un método de evaluación curricular vinculado al adecuado y pertinente desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, de la vereda Arauca, en el municipio de Palestina, en el departamento de Caldas. Es un tipo de metodología que se plantea adecuada a los lineamientos curriculares

nacionales, pero que responde a las características del contexto en el que se pone en práctica, una comunidad escolar en su mayoría de origen afrodescendiente. El propósito de la propuesta metodológica, por lo tanto, es establecer criterios e instrumentos de evaluación que permitan estimar la medida en que se han integrado los contenidos afrocolombianos en el currículo escolar, así como la inclusión de saberes, valores y prácticas. Las culturas propias de las comunidades afrocolombianas, es decir, no se tratará a tanto de un proceso educativo que garantiza simplemente las exigencias normativas, sino, por el contrario, y, ante todo, se pretende un proceso que es relevante y significativo para el estudiantado en términos de identidad, reconocimiento y empoderamiento cultural.

De la mano de esto, se pretende también que la metodología garantice un espacio para la participación de docentes, estudiantes, directivas, miembros de la comunidad, para que la metodología sea flexible, contextualizada y adaptada a las dinámicas reales del entorno educativo. La propuesta considera el uso de herramientas cuantitativas y cualitativas que pueden ayudar a la reflexión crítica y a la mejora continua; esto asegura el carácter integral, inclusivo y coherente con las condiciones socio - culturales de la región donde se implementa la cátedra. Esta área de acción se constituyen en unas de las áreas específicas dentro del objeto de estudio que se ven más directamente impactadas por el problema de investigación, en tanto que pone de manifiesto la necesidad de articular política curricular y las realidades sobre la identidad y la cultura de la población afrodescendientes a partir del contexto escolar.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Diseñar una metodología de evaluación curricular que permita la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.

1.7.2. Objetivos Específicos

- Analizar los fundamentos teóricos de evaluación curricular que permitan la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.

- Sistematizar los fundamentos metodológicos que orientan el diseño de la evaluación curricular, considerando enfoques participativos, criterios de pertinencia contextual y

herramientas mixtas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.

-Diseñar una metodología de evaluación para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.

- Validar la metodología de evaluación curricular en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos que permita medir la efectividad y pertinencia para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos durante el periodo 2024-2025.

1.8. Hipótesis

Una metodología de evaluación curricular permite la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos durante el período 2024-2025; puede ser soportada y efectuada por medio de una metodología pedagógica que incluye no sólo los lineamientos curriculares y normativos, sino también metodologías participativas. Y contextuales que sirven de soporte para el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural afrocolombiana.

Esta, además, permitirá un proceso educativo transformador que apoyará el empoderamiento de los estudiantes y que favorecerá un fortalecimiento de una conciencia crítica, tal y como se mostrará en la realidad y los problemas de los pueblos afrocolombianos, en concordancia con los principios de inclusión y equidad. La misma mejora el enfoque de la propuesta a la luz de la consideración de la importancia de las metodologías participativas y del contexto cultural de la comunidad, así como del impacto en la identidad y en el pensamiento crítico de los estudiantes.

1.9. Alcance Temático

En el contexto de la ejecución y puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la institución Monseñor Alfonso de los Ríos de la vereda Arauca de la municipalidad de Palestina, del departamento de Caldas, Colombia, puede estar soportada y realizada a través de una metodología pedagógica que incluye no únicamente los lineamientos curriculares y normativos, sino también la incorporando de una metodología participativa, contextual, que sirva de apoyo para el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural del afrocolombiano. Así de esta forma se lleva a cabo un proceso educativo transformador, en apoyo al empoderamiento. Esto favorece y fortalece una conciencia crítica, tal como el reconocimiento

de una realidad y problemática de los pueblos afrocolombianos, de la forma de las exigencias de inclusión y equidad. Por lo cual mejora el enfoque de la propuesta de cara a las consideraciones de la importancia de las metodologías participativas y el contexto cultural de la comunidad. Al igual que en la identidad del pensamiento crítico en el estudiante.

Desde la contextualización y pertinencia curricular se estudian las particularidades socioculturales y educativas de la comunidad afrodescendiente en el corregimiento de Arauca, Palestina, Caldas, de manera que la metodología elaborada sea adecuada y relevante para su alumnado. Igualmente, se van a definir y proponer alternativas y herramientas de evaluación cualitativa y cuantitativa que posibiliten el conocimiento de la efectividad de la cátedra y el impacto en la construcción de identidad cultural afrocolombiana en el alumnado, en el modo de participación y en la apropiación de los conocimientos aprendidos.

En lo que respecta al impacto y a la transformación educativa, también se va a investigar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta su impacto en la reducción de prejuicios y en la edificación de una comunidad educativa menos prejuiciosa, inclusiva, equitativa y respetuosa con la diversidad cultural. Este enfoque temático favorece la elaboración de una propuesta de evaluación que permita adaptarse a las necesidades y características concretas de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, favoreciendo el fortalecimiento de la educación inclusiva y el reconocimiento de la identidad afrocolombiana en la escuela.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

1.10.1. Delimitación Temporal

La investigación se realizó durante el año académico 2024-2025; es decir, abarca las fases de diseño, puesta en marcha y evaluación inicial de la propuesta metodológica de evaluación curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Es así como la investigación se desarrollará durante el ciclo escolar 2024-2025 y, por lo tanto, permitirá observar la especificidad de los procesos de integración curricular y evaluar los resultados iniciales de la propuesta y su implementación. De esta forma, el marco temporal de la investigación sólo contempla el ciclo escolar en curso, de tal forma que permite realizar una evaluación inicial y contextualizada a partir del ciclo escolar que se pone en marcha.

1.10.2. Delimitación Espacial

El territorio espacial de la investigación se restringe a la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, situada en el corregimiento de Arauca, municipio de Palestina, del departamento de Caldas, Colombia. El estudio se llevará a cabo en, pero sólo en esta institución; esto es así porque se espera examinar la implementación y evaluación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las diferentes asignaturas y áreas educativas vinculadas con el diseño y desarrollo de la cátedra.

La delimitación del espacio se circunscribe a esta unidad de estudio, dado que el estudio tiene como propósito ser relevante y específico para la cultura, sociedad y educación de la comunidad afrocolombiana del sitio. Estas condiciones van a permitir la realización de un análisis contextualizado y profundo, además de facilitar el ajuste de la metodología diseñada a las características y necesidades de la comunidad educativa de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos en el 2024.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

El Capítulo II presenta los fundamentos teóricos que permiten construir el marco teórico de la investigación e ir ofreciendo un marco de referencia fundamental que facilita la comprensión de la naturaleza, el campo de aplicación e importancia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el contexto educativo colombiano. Y como cierre de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, también a partir del recorrido por los fundamentos epistemológicos, normativos, históricos ricos y conceptuales, queda plasmado un análisis crítico que permite dar cuenta de la relación que la educación tiene con lo otro, lo diverso en términos culturales, pero también con la inclusión social.

Este análisis no se conforme a la búsqueda del concepto para el proceso formativo nacional, es decir, no se buscan una serie de normas de referencia como El Congreso de la República de Colombia a través de la Ley 70 de 1993 y el Ministerio de Educación Nacional, tal como lo precisa el Decreto 1122 de 1998, las cuales a fin de cuentas encuentran la verticalidad necesaria dentro de su propio entorno nacional para dar lugar a un proceso de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en un conjunto de niveles de la educación formal.

Sin embargo, a pesar de este marco normativo, puede utilizar el propio marco normativo, pero precisamente debido a sus características podemos hablar de las normas por ser el antídoto al "recurso de la ley" o en la aplicación de la ley, sobre todo en escenarios rurales donde hay una alta concentración de afrodescendientes (Congreso de la República de Colombia, 1993; Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Paralelamente a su base legal, la misma puede hacer por sí misma teoría al permitir orientar la evaluación curricular a partir de la interculturalidad con la que cuenta. En esta línea se producen algunas consideraciones en torno a la apertura a ser un agente de transformación tanto a nivel local como a escalas de estructuras educativas mucho más amplias, favoreciendo con ello ciertos procesos de justicia social y construcción ciudadana en virtud del reconocimiento de la identidad afrocolombiana. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos tiene origen en una propuesta normativa establecida en la ley 70 (Congreso de la República de Colombia, 1993) reglamentada a partir del decreto 1122 (Ministerio de Educación Nacional, 1998) mediante la cual busca incluir, dar equidad y reconocimiento a la diversidad cultural en el sistema educativo en Colombia, razón por la cual debe ser necesaria la definición de ciertas bases epistemológicas,

teóricas, conceptuales e histórico - reflexivas que la acompañaron desde su implementación . Al igual que es necesario formular ciertas reglas de análisis y estudio que le permitan a la Cátedra realizar sus aportes a la academia y la investigación en educación, constituyéndose estas en las bases que generarán transformaciones no solo locales, sino a escala mundial.

2.1. Estado del Arte

El estado del arte se estructura en dos apartados complementarios a partir de los cuales se busca reconstruir, repensar y problematizar el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el sistema educativo colombiano; esta separación viene motivada por una necesidad de orden metodológica que busca distinguir entre los fundamentos históricos que le dieron vida a la Cátedra y las investigaciones más contemporáneas que dan cuenta de la implementación de la Cátedra, de las tensiones en su nudo y de las posibilidades de transformación que esto puede despertar en los contextos implementados.

La sección de revisión histórica reflexiona sobre el nacimiento de la CEA como respuesta institucional a una deuda histórica ante las comunidades afrocolombianas. Se examinan los marcos normativos basados en la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, además de las primeras reflexiones académicas que problematizan el lugar de los saberes afro en el currículo nacional. Se desarrolla una lectura crítica de Cely, (2009), Díaz, & González, (2013), Ortiz, (2015), de Banks, (2009) y Booth, y Ainscow (2002) para hacer emerger un horizonte político, epistémico y pedagógico que ha dado forma a la Cátedra, evidenciando sus promesas y también sus limitaciones estructurales. La revisión histórica permite comprender la CEA no como una herramienta aislada y vacía de sentido, sino como parte de un proceso más amplio de reconocimiento y resistencia, como disputa por la legitimación de saberes subalternos en la escuela.

La segunda sección del estado de la cuestión está centrada en los trabajos más actuales, analizando la manera en la que ha sido implementada la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas de distintas regiones del país. De esta forma se sistematizan artículos científicos y trabajos de fin de grado, agrupados en tres capítulos temáticos en lo pertinente a otras investigaciones: (1) los trayectos de la implementación de la CEA, (2) fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la CEA y, por último, (3) lineamientos conceptuales sobre la CEA y articulación entre disciplinas.

Se trata de una conformación que, desde la identificación de experiencias situadas, tensiones metodológicas, estrategias pedagógicas y propuestas de transformación curricular emergentes desde el territorio, busca dar cuenta de los fenómenos menos abordados. El marco de análisis se orienta bajo criterios de exclusividad categorial, trazabilidad conceptual y densidad interpretativa con el objetivo de enlazarlos con la construcción de una mirada crítica en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el contexto educativo colombiano contemporáneo.

2.1.1. Estado de Arte Histórico

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos Proyecto (CEA) no surge espontáneamente, sino como respuesta a una coyuntura concreta histórico-política: la constitución de la diversidad cultural y étnica de Colombia. Desde la conocida Constitución del año 1991, un cambio de normas que se formaliza con la Ley 70 de 1993, artículo 39, donde se encuentra el primer marco jurídico que responde a la CEA, y donde, con el Decreto 1122 de 1998, también se ve impulsada, ya que se establece su funcionamiento en cada uno de los niveles del Sistema Educativo. Desde su formulación inicial, la Cátedra se entiende como un dispositivo pedagógico que visibilice, reconozca y valore los aportes de las comunidades afrocolombianas en la construcción de la nación.

Sin embargo, al examinar su trayectoria, emergen las tensiones profundas. Desde la mirada histórica, el lugar de los saberes afro dentro del currículo ha sido más fuerte que centrado. Cely, (2009) llama la atención que las narrativas eurocéntricas son las que rigen los relatos de hacer historia en la escuela y dentro de los márgenes del relato escolar; lo afro se encuentra en una posición marginal. En ese sentido, el CEA prometía una ruptura: un espacio para la interculturalidad crítica, no como apéndice del proyecto educativo, sino como parte fundamental. A pesar de esta esperada ruptura, investigaciones como la de Díaz & González, (2013) dan cuenta de que la implementación de la cátedra, por el contrario, ha resultado atravesada por limitaciones estructurales.

Las autoras mencionan una escasa formación de los docentes, escasa disponibilidad de recursos didácticos y débil articulación de lo que sucede en la escuela y la comunidad afrodescendiente como barreras a la hora de sentir su poder transformador. Ortiz, (2015) profundiza la crítica argumentando que la CEA debe atravesarse por una pedagogía crítica, capaz de cuestionar las relaciones de poder, los saberes legitimados y las maneras de construirse la identidad en la escuela.

A partir de una mirada comparada, Banks, (2009) defiende una educación multicultural que sea integral y participativa, lo cual implica dar cabida a la voz del alumno e incentivar la asunción de la otredad como un principio pedagógico, una lógica aceptable en el caso colombiano, donde la brecha entre las orientaciones institucionales y la práctica escolar era considerable. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su material didáctico de 2013 de Educación intercultural, establece orientaciones para la implementación de la CEA que son claras.

En este sentido, existen aún importantes vacíos de preocupación entre la oralidad institucional y la escolaridad de la realidad; esta última, más notoria en la geografía escolar que en el funcionamiento escolar de localidades rurales y periféricas. En esta dirección, Booth & Ainscow, (2002) sirve de referencia proponiendo el Index for Inclusión como una herramienta válida para dotar de elementos a la valoración desde la dimensión de la participación, el sentido de pertenencia, la representación simbólica, aspectos así como claves para valorar la CEA desde otras dimensiones que van más allá de los indicadores técnicos.

Resumiendo, la literatura histórica sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos muestra una tensión y contrastes constantes entre el reconocimiento y la transformación formal en la escuela. Aunque hay avances normativos y propuestas pedagógicas, el reto acaba siendo cómo convertir esto en prácticas escolares que reconozcan, valoren y dignifiquen los saberes afrocolombianos desde una perspectiva situada y participativa.

2.1.2. Estado de Arte Actual

2.1.2.1. Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos del Currículo Transformador.

El presente capítulo compila aportes que permiten entender la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). El texto de Velásquez, (2021) sostiene que la inclusión no puede ser considerada como una estrategia de compensación, sino como un principio epistemológico que interpela las bases que sostienen el conocimiento escolar. Al abordar los obstáculos estructurales que han limitado la implementación de la CEA desde 1998, el autor pone de manifiesto, vacíos normativos, desconocimiento institucional y exclusión racial como factores que conviven. Cabe destacar que solo el 6% de los líderes afros considera que existen políticas que le son pertinentes al mismo tiempo que se constata la distancia que existe entre el discurso oficial y las condiciones de participación.

Partiendo de esta perspectiva, la inclusión implica una transformación de la propuesta curricular que no sólo implica la inclusión de contenidos afrocolombianos, sino también una práctica que interpele las lógicas de validación del saber escolar. La CEA, en acción institucional, debería transformar una plataforma para contraponer, disputar y poner en cuestión los marcos epistémicos que a lo largo de la historia han silenciado una porción importante de la cultura afrocolombiana.

Pero el texto no sólo se detiene en el plano de lo legal, sino que también afirma que la diversidad cultural debería ser el objetivo de la pretensión pedagógica. La producción del currículo no debe limitarse a una simple asimilación de la diversidad étnica, sino que debe crear entornos donde la interculturalidad se viva como experiencia transformadora. Velásquez (2021) señala que el no reconocimiento institucional de esta Cátedra responde al tipo de pedagogía que reproduce una identidad monocultural, además de reproducir instancias excluyentes. Entonces, el CEA también puede actuar como un dispositivo para reconfigurar las relaciones entre cultura, identidad y conocimiento en el aula.

Los aportes de Velásquez, (2021), se constituyen en una consideración que nos permite saber que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no puede ser una estrategia de inclusión simbólica: su potencia transformadora se encuentra en su capacidad para definir ontológicamente a la Cátedra, reconfigurar las prácticas pedagógicas desde unas prácticas pedagógicas desde unas prácticas pedagógicas que se valoren otras epistemológicas, y permitan la participación real y estratégica de las minorías étnicas para su construcción. Las resistencias estructurales como la exclusión racial y el desconocimiento institucional son prueba de que la CEA es una promesa sin cumplimiento. Una herramienta pedagógica para que su función liberada pueda serlo es necesario apelar a ella como un proyecto político, ético y epistemológico que transforma las lógicas escolares desde la lógica escolar.

La relación que establece acentúa su carta con los fundamentos en la educación intercultural y esencialmente se centra en el hecho que el pensamiento o el enfoque críticos debe constituir la garantía de dicho currículum ya que, de otra forma, estará fundamentalmente determinado por la ideología del político que sea o por una vertiente institucionalizada de la ideología de la que se intenta escapar. En otras palabras, es necesario considerar la relación entre el currículo y la socialización en cuanto a una construcción del currículo activo en la que debe entrar el marco de los contenidos oficiales, esto es, construir la integralidad entre el currículo y la

sociedad de la que estamos hablando. Igualmente, es necesario establecer que la construcción de la ciudadanía no se puede agotar en los contenidos, ya que ello puede dar lugar a la construcción del contenido básico y a convertirse en un modelo educativo que lleve a la citada construcción.

El pensamiento crítico, explica Cruz (2022), opera como mediador pedagógico que transforma la experiencia educativa en práctica emancipadora, a la vez que en el aula favorece la toma de decisiones en contextos familiares, laborales, humanos y no escolares para subir al día. La racionalidad crítica y la autonomía se convierten en las herramientas del sujeto para situarse en el mundo social, político y económico realizado y tener conciencia. El artículo finaliza diciendo que no solamente el pensamiento transformador crítica el currículo, sino que lo vincula directamente con la justicia social.

Así, los intereses de la sociedad y de la cultura son la clave para transformar el currículo en una herramienta para construir ciudadanía, liberar al sujeto y confrontar las condiciones de desigualdad. No obstante, Cruz, (2022) deja abierta la discusión con respecto a si las tendencias pedagógicas actuales realmente responden a estas exigencias o reproducen trayectorias que son continuaciones de la misma desconexión respecto a lo contextual.

Martelo, (2021) efectúa una revisión a partir de la normativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) como política educativa, evidenciando que su diseño resulta más de una lógica formal que de una disposición a su transformación. A pesar de que la CEA aparece como respuesta a la búsqueda realizada por las comunidades negras de Colombia plasmada en la Ley 70 de 1993, su desarrollo estuvo marcado por la omisión sistemática del Estado frente a la garantía de derechos. El mismo autor explica que el Decreto 1122 de 1998, por el contrario, no pone en pie ni condiciona la política educativa que debe resultar de la CEA, sino que se identifica con un gesto vacío, que no se traslada a políticas concretas.

La crítica al formalismo estatal establece tensiones entre la legitimación normativa y la aplicación real. La CEA sería una política como propuesta, como una política que no ha sido asumida con prioridad institucional. Distancia entre el discurso y la práctica educativa. Esta distancia entre el despliegue del discurso de la CEA y la práctica educativa constituye un obstáculo epistemológico para la transformación curricular desde lo racial.

Uno de los aportes principales del artículo se relaciona con la identificación de las políticas públicas racializadas, que se entienden como aquellas enmarcadas en procesos de reconocimiento de las comunidades que fueron históricamente excluidas y que son

sistemáticamente excluidas por el mismo Estado. Parafraseando a Martelo, (2021), la autora argumenta que, así como hay políticas que sí se implementan, que son priorizadas por los gobiernos de turno, hay políticas como la CEA que son pospuestas, invisibilizadas o desatendidas. De todo eso, a partir de la racialización de las políticas públicas, podemos argumentar que están marcadas por prácticas de exclusión institucional, pero, además, permiten que ciertas prácticas generen lógicas de poder que impiden a los sujetos racializados participar de forma efectiva en la construcción del proyecto educativo nacional. En este sentido, la CEA será un ejemplo elocuente de cómo el Estado colombiano reproduce las lógicas de exclusión e impunidad a partir de políticas públicas que son omitidas o carecen de atención.

García, (2020) propone una relectura de la educación desde las concepciones construidas por la intelectualidad afrocolombiana, en confrontación directa con el proyecto educativo estatal. El artículo señala que, ya en las primeras décadas del siglo XX, pensadores como Diego Luis Córdoba, Manuel Zapata Olivella, Rogerio Velásquez, Amir Smith Córdoba, entre otros, configuran un pensamiento político-pedagógico propio, que se desenvuelve a través de diferentes territorios del país. Esta genealogía intelectual no solo produce saber sino también pugna contra los marcos epistémicos dominantes, planteando una educación situada, crítica, racializada. La intelectualidad afro no solamente se manifiesta en la formalidad académica, sino también en procesos comunitarios, liderazgos de la pedagogía, experiencias de educación propia.

Así, los maestros que confrontan al Estado desde la práctica pedagógica son una forma de producción de saber que se articula entre identidad política, memoria y resistencia histórico-cultural. El artículo se encuadra en el horizonte de las epistemologías del sur, en tanto que supone que el saber producido por las comunidades afrocolombianas no se inserta dentro de las lógicas hegemónicas del conocimiento escolar. García, (2020) afirma que estas epistemologías surgen desde la experiencia, el territorio y la lucha política y generan un campo epistémico alternativo que interpela al currículo oficial. La educación propia, en tanta práctica situada, se convierte en espacio de producción de saberes que responden a las necesidades reales de las comunidades y habilitan procesos de autodeterminación y empoderamiento. Esta mirada plantea la necesidad de una apertura epistemológica en el sistema educativo, que reciba la pluralidad de saberes e interpele la legitimidad de las voces subalternas.

Uno de los mayores aportes que presenta el artículo consiste precisamente en el hecho de poder comprender la educación como resistencia cultural. García (2020) muestra cómo los

docentes, los líderes comunitarios afrocolombianos, el mundo indio han usado la pedagogía como medio para confrontar al Estado o bien para luchar por el sentido del currículo y construir identidad. La resistencia no se traduce únicamente en una denuncia, sino que encuentra su forma de expresión en prácticas específicas de enseñanza, organización territorial, producción de materiales didácticos propios. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha de enmarcarse no únicamente en el sentido de una política pública sino como una posibilidad de articulación con estas experiencias de resistencia.

Para ello, debe plantearse la apertura del currículo con las comunidades, reconociendo sus saberes y habilitando procesos de co-construcción pedagógica desde la diferencia. Hernández & Martín (2022) plantean una mediación etnopedagógica para recuperar la identidad étnica y cultural del estudiantado afrodescendiente del Colegio Carlos Meisel de Barranquilla. El enfoque del estudio tiene carácter mixto e implica el paradigma de la investigación crítica racionalista. La investigación demuestra que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) puede llegar a ser un constructo curricular transformador en la medida que el vínculo con las particularidades socioculturales de su estudiantado.

La etnopedagogía no es una metodología alternativa en este sentido, sino que en realidad sirve para un enfoque epistemológico mucho más amplio al reivindicar saberes ancestrales y prácticas comunitarias y narrativas identitarias como fuentes válidas de conocimiento. La propuesta didáctica planteada por los autores se enriquece con la posibilidad de realizar ajustes contextuales llevando la CEA a las realidades escolares y permitiendo procesos formadores integrales y culturalmente pertinentes.

Uno de los hallazgos más importantes de la investigación es la necesidad de rescatar los valores que identifican al estudiantado afrodescendiente, sobre todo durante la fase de formación básica primaria. Los autores hacen notar que el desconocimiento del legado cultural afro del resto del estudiantado es un reflejo de la omisión cultural estructural en el currículo. En este sentido, el CEA podría ser una alternativa curricular para visibilizar, dignificar y favorecer la identidad étnica desde la infancia.

La identidad cultural, entonces, se convierte en un eje formativo que va atravesando todas las áreas del saber. Su transversalización curricular permite construir experiencias de aprendizaje unidas al territorio, a la memoria y a la historia de las comunidades afrocolombianas. Este enfoque exige la reconfiguración del papel docente, ya que se requiere la mediación

etnopedagógica como práctica reflexiva, situada y transformadora. El artículo recalca el valor de los saberes ancestrales como parte constitutiva del proceso educativo. La mediación etnopedagógica planteada por Hernández & Martín (2022) abre espacios para que los estudiantes conozcan, valoren y se apropien del legado cultural afro, no como un contenido exótico sino como un fundamento epistemológico. Esta revalorización de los saberes ancestrales conlleva construir un currículo más justo, plural y contextualizado.

A su vez, los autores sostienen que el contexto sociocultural actúa como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde luego, para niños que inician su escolaridad formal. La relación entre saber escolar y saber comunitario se transforma en un eje privilegiado para llegar a garantizar una formación integral que responda a las necesidades reales del estudiantado afrodescendiente.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos aparece como un recurso pedagógico que, sí es asumido desde la etnopedagogía, puede articular saberes ancestrales, prácticas comunitarias y procesos formativos integrales. La transversalización de la identidad cultural en el currículo escolar, en consecuencia, legitima a los estudiantes afrodescendientes y transforma las lógicas educativas a partir de una crítica plural y situada. Una revisión de los cinco artículos que componen este capítulo pone de manifiesto la coincidencia sustancial presente en el reconocimiento del currículo como un espacio político, epistémico y cultural en disputa.

Y es que todos los autores Velásquez, (2021), Cruz, (2022), Martelo, (2021), García, (2020) y Hernández, & Martín, (2022) están de acuerdo en que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) actúa como una herramienta potencial para transformar las lógicas escolares, siempre y cuando se aborde desde una crítica situada y una participación. Con esto, el currículo deja de ser un dispositivo técnico y se convierte en un dispositivo de resistencia, reconocimiento y justicia epistémica.

Una de las coincidencias más reconocibles se encuentra, por un lado, en la denuncia de la exclusión estructural y, por otro, en el racismo institucional que la ha hecho posible y que ha condicionado la implementación de la CEA. Precisamente, Velásquez, (2021) y Martelo, (2021) entienden dicha indiferencia por parte del Estado como un traslado de la jerarquización racializada de las políticas públicas, haciendo eco y, más bien aún, un aplazamiento de las exigencias de las comunidades afrocolombianas. García (2020) va un paso más allá al señalar los modos en que la intelectualidad afro ha conseguido crear, a lo largo de la historia, un campo

epistémico con un carácter fuertemente antidimensional y que ha tenido en la educación estatal la construcción de una antítesis más que una propuesta. Hernández & Martín (2022), junto a Cruz, (2022), subrayan a su vez la importancia que deben tener en el currículo el pensamiento crítico y la etnopedagogía, los ejes articuladores de procesos formativos que son capaces de visibilizar saberes ancestrales, que fortalecen la identidad cultural desde la infancia.

No obstante, también surgen diferencias interpretativas que enriquecen el análisis. Martelo, (2021) se inclina hacia una crítica jurídica y política, pero no llega a formular propuestas pedagógicas; Hernández & Martín, (2022) aparecen con una propuesta didáctica situada, pero esta queda limitada en el referente de un solo caso escolar. Cruz, (2022), por su parte, opta por un abordaje del currículo en la perspectiva filosófica y hermenéutica, sin poner en relación su análisis con la CEA e incluso con las comunidades afrocolombianas. Estas diferencias de enfoque y de tratamiento no son contradictorias, sino que permiten ampliar el campo de análisis desde diferentes escalas: normativa, pedagógica, territorial e intelectual.

Por último, los aportes complementarios entre los autores posibilitan la articulación de una lectura más sólida del currículo transformador. La genealogía intelectual afrocolombiana que García (2020) restituye puede ser mezclada con la propuesta etnopedagógica que hacen Hernández & Martín (2022) con el fin de consolidar experiencias de educación propia en contextos escolares; el diagnóstico institucional de Velásquez, (2021) puede adherirse a la crítica estructural de Martelo, (2021), mientras que el enfoque de ciudadanía crítica que plantea Cruz, (2022) puede unirse a los modos de resistencia cultural elaborados por García (2020).

La articulación permite evidenciar que la transformación curricular se articula en la suma de saberes, experiencias y estrategias que rivalizan en el sentido del currículo desde diversos frentes; en definitiva, la triangulación analítica del capítulo deja consolidar una lectura del currículo como espacio de justicia epistémica, resistencia política y reconocimiento cultural. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en este sentido, debe ser entendida no como una política ornamental, sino como una apuesta ética, pedagógica y epistémica que habilita la participación de las comunidades racializadas en la producción del proyecto educativo nacional.

2.1.2.2. Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) tiene un trayecto con experiencias, propuestas prácticas, problemas que dan cuenta de una distancia entre lo deseado en el ámbito de la norma y su práctica en la escuela. Este capítulo reúne investigaciones que dan cuenta de los

procesos concretos de ingreso de la CEA a las instituciones de educación básica, media y superior en las diferentes zonas del país, de forma tal que se pueden identificar patrones, tensiones y apuestas pedagógicas en emergencia, cuentos que el análisis a partir de comunidades de casos, sistematizaciones de experiencias, propuestas didácticas y diagnósticos institucionales dan cuenta de los esfuerzos de los profesores, profesoras y las profesoras, y las y los directivos, y las, por resignificar el currículo desde una mirada intercultural y antirracista.

La incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas urbanas ha hallado la mirada de las experiencias pedagógicas situadas como un espacio en el cual apropiarse del currículum. El trabajo de Hernández, (2023), por su parte, se transforma en un referente metodológico para sistematizar una experiencia pedagógica situada desarrollada en Bogotá alrededor de la cual la CEA encontrará una pertinencia al permanecer situada en el área de conocimiento de las ciencias sociales, a través de procesos de reflexión del docente y ajustes curriculares estratégicos.

La experiencia pedagógica situada muestra cómo la voluntad transformadora del profesorado, de la mano con los hallazgos de una emergencia de una lectura contextualizada del currículo, permitirá habilitar espacios de inclusión epistémica o resignificación de la historia. La experiencia desarrollada en Bogotá pone de manifiesto que su imitación queda ligada a las condiciones institucionales y a las convicciones pedagógicas, así como muestra que la sistematización de estas podría ofrecer insumos para elaborar políticas educativas con mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural.

El estudio indicado por Rodríguez, (2022) es una mirada comparativa a la estricta manera en que se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en tres colegios públicos de Bogotá, pero también en las posibilidades y limitaciones del contexto escolar se ha hecho posible la implementación de la CEA o por su contrario, en abordar una propuesta cualitativa, los autores han sistematizado la práctica escolar que ha tratado de incorporar la CEA encontrando que ésta se presenta a partir del currículo en forma fraccionada de fragmento y la mayor parte de las veces limitada a actividades conmemorativas.

Uno de los hallazgos centrales del artículo es que continúa presentando una lógica folclorizante en la manera de abordar las afrocolombianidades, que entiende la CEA en función de las expresiones culturales más superficiales y sin una profunda articulación con los contenidos curriculares. Todo lo anterior se puede ver acompañado también por la carencia, entre otros

elementos, de una adecuada formación del profesorado en perspectiva intercultural, de la falta de materiales pedagógicos, así como del escaso grado en que se ha institucionalizado la Cátedra como componente estructural del currículo.

El trabajo de Pastrana & Villamil, (2019) da cuenta del análisis crítico sobre la forma en que se lleva a cabo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el currículum del programa de Ciencias Sociales en la Universidad de Córdoba, dando cuenta incluso de tensiones entre la retórica institucional y la práctica docente.

Impulsados por una revisión documental y entrevistas semiestructuradas, se examina la temática de la CEA cuando los autores repasan algunos espacios con las implementaciones en el currículo universitario, evidenciando una implementación parcial y fragmentada. Uno de los enfoques principales del estudio es la identificación de tensiones epistemológicas que surgen cuando se presentan los marcos teóricos que sustentan la CEA centrados en el reconocimiento de saberes afrodescendientes y la justicia epistémica y las lógicas disciplinares tradicionales que predominan en la formación en el contexto universitario. Nuevamente, esas tensiones se evidencian en la resistencia de algunos docentes a incorporar aspectos afrocolombianos en sus asignaturas y en la falta de una política curricular que permita la referida incorporación.

Los autores obtienen un resultado a manera de conclusión, señalando que para que la CEA tenga un impacto positivo en la educación superior no basta con que exista voluntad política. Es necesaria una transformación epistemológica que pregunte por los cánones, una formación crítica y situada y una educación de carácter intercultural. Para ello hay que reforzar la instrucción de futuros docentes, revisar los planes de estudio, crear espacios para la reflexión colectiva sobre el papel de la universidad dentro del proceso de construcción de una ciudadanía múltiple, antirracista. El trabajo de Negrete (2023), en este sentido, va por una reflexión amplia sobre el papel de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en cuanto recurso didáctico que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y la formación ciudadana de carácter escolar.

Y es que, a partir de la consulta de veintisiete autores nacionales, internacionales y locales, la autora estructura su análisis en tres categorías: la CEA como proceso de reivindicación afrodescendiente, la diversidad cultural como fundamento del reconocimiento personal en relación con el otro, y los entornos académicos como espacios de interacción pedagógica. Uno de los hallazgos más relevantes es la crítica que realiza al folklorismo, el cual queda como el más habitual en las intervenciones que realizan la CEA en el ámbito escolar.

La autora intenta buscar la superación de esta mirada meramente celebratoria y la dirección hacia una pedagogía de autoeducación a partir de la cual todo el profesorado en las diferentes materias pone en marcha procesos de aula que vinculen la Cátedra con el currículo oculto, con los proyectos transversales y las estrategias didácticas contextualizadas. Esta propuesta pretende construir entornos educativos que fomenten la sana convivencia, el reconocimiento de la otredad y la interpretación crítica del legado afrodescendiente como nacimiento de la construcción de la humanidad y el país.

La reflexión y estudio de Ortega (2025) postulan una propuesta pedagógica arriesgada para poner en marcha la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa Junín de Tierralta, Córdoba, que ha sido denominada Barajemos. Esta última se encuentra, a su vez, dentro del decantado del enfoque cualitativo socio crítico que pretende detener, con la voluntad de la educación como práctica ética (Freire, 1970), la urgencia de erradicar las prácticas discriminatorias que persisten en el ámbito escolar, mediante el resguardo del autorreconocimiento étnico-cultural y la construcción de procesos formativos que sean. Emancipadores.

Precisamente, uno de los aportes más destacados del estudio radica en la crítica que establece a la educación tradicional, centrada en contenidos homogéneos y en clases magistrales, que invisibiliza tanto en su genealogía, como en los problemas y contribuciones de los pueblos afrodescendientes, mediante la propuesta pedagógica de estrategias didácticas contextualizadas, con la dirección de docentes de toda área que vinculan la CEA al currículo oculto, a proyectos transversales y prácticas comunitarias que, a su vez, llevan a cabo el debate de la realidad social, económica y política de la población afrocolombiana.

La indagación realizada por Velasco (2022) aborda la comunicación participativa en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) de la Institución Educativa La Meseta, ubicada en el municipio de Suárez, Cauca. El autor, a partir de una metodología cualitativa, reconstruye las experiencias de maestros, de estudiantes y de familias, mostrando incluso cómo el CEA se convierte en una estrategia de etnoeducación bien anclada en las territorialidades y en las prácticas del mismo territorio. Uno de los aportes más relevantes del estudio es la constitución de la comunicación participativa como elemento estructurador de la implementación de la Cátedra a partir de prácticas como: el diálogo, la consulta, las asambleas, la

toma de decisiones de manera colectiva que a la vez de ser una manera de hacer avanzar el desarrollo curricular de la Cátedra también permite construir impactos en la comunidad.

En este sentido, la CEA trasciende el aula y se presenta como un recurso para mantener viva la identidad cultural afrocolombiana y para reivindicar el territorio "como espacio de vida" además de impulsar el desarrollo social. Entre los hallazgos más destacados figuran el de la CEA, que, al materializarse a partir de modelos dialógicos y participativos, es capaz de impactar en personas adultas que no finalizaron sus estudios, haciéndoles incluso posible motivarlas a retomar los mismos. Esta lectura intergeneracional y territorial, de la Cátedra, exhibe su capacidad emancipadora y la posibilidad de transformar prácticas escolares, entre otras cosas, también prácticas sociales.

La investigación de Montenegro & Sichacá, (2023) da cuenta de una investigación en la que profundizan sobre las posibilidades metodológicas y teóricas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el ciclo 1 del Colegio Distrital José Joaquín Castro Martínez, en la ciudad de Bogotá. Utilizando un enfoque de investigación que se desarrolla desde la co-creación participativa, las autoras presentan la CEA como una experiencia situada, afectiva y abierta a mundos posibles que no han sido imaginados hoy en la dinámica escolar, y el diseño participativo que las autoras proponen permite desaprender, aprender, iniciar y terminar procesos formativos que no obedecen a una lógica lineal, distinta de la práctica cultural cotidiana, viva y situada de cada cual.

De este modo, la CEA es una red de relaciones armónicas entre la escuela, la cultura y el territorio en el que el animus de la cultura afrocolombiana no es una cuestión que se enseña como contenido, sino que se vive con el otro como experiencia compartida. En la conclusión del artículo se argumenta que la fuerza de la puesta en práctica de la CEA en educación inicial implica metodologías abiertas y afectivas reconociendo de esta manera la pluralidad de los saberes, así como la potencia transformadora de la infancia como sujeta política y cultural, esta mirada suponía una lucha contra los modelos tradicionales de la enseñanza y, al tiempo, una pedagogía de la presencia, del vínculo y de la imaginación crítica.

El trabajo realizado por Henry et al. (2025) centra su atención en el diseño de una cartilla educativa para 4.º grado, correspondiente a la Institución Educativa Simón Bolívar, ubicada en el corregimiento de Sonso, del municipio de Guacarí. Esta idea propuesta está sustentada en un enfoque crítico, intercultural y decolonial donde la posibilidad de visibilizar la identidad

afrocolombiana, tanto étnica como cultural, en el elaborado proceso educativo, en un contexto en el que históricamente este tipo de conocimientos han estado invisibilizados y no han sido abordados. Desde el diagnóstico organizacional y la práctica desarrollada en la conducción de la investigación, los autores del trabajo proponen las limitaciones organizacionales en las que se ha inscrito la puesta en práctica.

La investigación entiende del texto de Hernández (2023), indaga la puesta en práctica de los ejes temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con el área de Ciencias Sociales de noveno grado, en el contexto del Colegio Nuestra Señora de Fátima (Soledad-Atl.) El autor desde esta más bien, una posición cualitativa fundamentada en la investigación-acción, propone una posibilidad de intervención didáctica mediado por elementos digitales interactivos, de forma tal que satisfaga a las exigencias normativas, además de promover una enseñanza más participativa y contextual.

Uno de los hallazgos más importantes que presenta la investigación es que la aplicación de los contenidos afrocolombianos en el área de Ciencias Sociales se realiza de forma desconectada de los ejes temáticos que para ese grado escolar ha determinado el Ministerio de la Educación Nacional. Esta desconexión curricular restringe el alcance formativo de la Cátedra y muestra la necesidad de incluir sus saberes en las planificaciones curriculares, los proyectos pedagógicos y las programaciones de la disciplina.

La triangulación de los estudios analizados establece una pluralidad de enfoques, contextos y niveles educativos que se traducen en una manera adecuada de transformar las prácticas escolares en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En conexión con los contextos urbanos, Rodríguez Rincón et al. (2022) y Montenegro & Sichacá (2023) coinciden en el diagnóstico de la ruptura curricular en el marco del predominio de las propuestas folclorizantes, aunque sus propuestas metodológicas son diferentes pues, la primera documenta las prácticas conmemorativas en secundaria mientras que la otra propone experiencias cocreadas desde la primera infancia, rompiendo con las prácticas de enseñanza tradicionales.

En el nivel universitario, Pastrana & Villamil, (2019) verifican tensiones epistemológicas que se contraponen entre los discursos institucionales y las prácticas, de tal manera que se pone en cuestión la posibilidad de un trabajo crítico sin tensar los marcos disciplinares de la CEA o, por el contrario, Negrete (2023) plantea una lectura transversal de la CEA como propuesta de

formación ciudadana, articulando con el currículo oculto y proyectos de aula que favorecen el reconocimiento de la otredad; esto es en lo que referimos a una pedagogía situada.

En los espacios rurales, tanto Ortega (2025) como Velasco (2022) aportan experiencias de la Cátedra con procesos emancipatorios y comunitarios. El primero, desde la propuesta Barajemos, vincula a la formación del profesorado, al currículo y al trabajo comunitario en un proceso en el que revertir la discriminación racial en Córdoba, el segundo, la comunicación participativa como eje estructurante de la propuesta de ejecución en el Cauca, con efectos intergeneracionales y territoriales; en esta misma línea, Henry et al. (2025) diseña una cartilla institucional para el grado cuarto de Guacarí que vincula contenidos afrocolombianos con metodologías participativas adaptadas al contexto rural, complementando la importancia en la didáctica de los recursos de los espacios de enseñanza y finalmente, Hernández, (2023) describe la implementación de los ejes temáticos de la CEA en Ciencias Sociales para el grado noveno donde, a pesar de la existencia de experiencias fragmentadas, su ausencia de interrelación con los PEI y con los diseños curriculares limita en gran medida las cargas de formación.

Los estudios triangulados descubren patrones comunes: la ínsita desconexión entre política educativa y práctica pedagógica, la necesidad de no obviar la formación docente intercultural y el deber de superar el folclorismo para poder asumir pedagogías críticas, participativas y territorializadas. Las diferencias entre las prácticas metodológicas de la investigación-acción respecto a la cocreación participativa nutren la imagen analítica, puesto que muestran que no hay una única forma de poner en práctica la CEA, sino que existen múltiples formas que han de corresponder a las realidades socioculturales de cada institución y comunidad. Esa triangulación, pues, no sólo sistematiza las conclusiones, sino que da lugar a una arquitectura conceptual que articula currículo, territorio, epistemología y pedagogía entendidos como dimensiones significativas para fortalecer la Cátedra en Colombia.

Los postulados analizados en este capítulo evidencian que la llegada de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el país no tiene carácter igual. No es lineal, sino que atraviesa de distintas maneras tensiones y posibilidades dependiendo del grado educativo de la Cátedra, del contexto territorial del cual forma parte, de la propuesta pedagógica de la que forma parte y del grado de articulación institucional. Los escritos y documentos que han sido objeto de análisis en la literatura actual exponen que, a pesar de que existe un conjunto normativo que da

cuenta de su inclusión, el CEA persiste en retos estructurales que determinan que no adopte en la realidad la forma de espacios curriculares robustos, aquella que permitirá la transformación.

En contextos urbanos idiopáticos tiende a la folclorización y la fragmentación temática; la misma Cátedra hace actividades conmemorativas o contenidos marginales que permiten por establecer un currículo con diversos contenidos, pero también, emergen vivencias compartidas desde la primera infancia, propuestas sensibles que cuestionaron el orden escolar preexistente, dando apertura a la creación de pedagogías del vínculo o de la imaginación. Por otro lado, en el mundo universitario las tensiones entre los saberes afrodescendientes y los marcos disciplinares muestran la profunda necesidad de hacer una reconfiguración del pensamiento académico en la dirección de una justicia epistémica.

En territorios rurales, la CEA adquiere un contenido comunitario y emancipatorio. Se articula con procesos de comunicación participativa, de defensa del territorio y de fortalecimiento del proceso de autorreconocimiento étnico-cultural; las propuestas educativas que se trazan en estos contextos como Barajemos o incluso las cartillas educativas contextualizadas evidencian que la Cátedra puede implicar una cierta transformación social si se relaciona con las realidades del entorno, con las organizaciones comunitarias y con las políticas públicas territoriales. Por su parte, los estudios que abordan la implementación disciplinar en terrenos como Ciencias Sociales también ponen de manifiesto ese carácter deslavazado de los ejes temáticos de la CEA respecto de los diseños curriculares existentes. Esto es un impedimento para la formación. Tal circunstancia apela a una revisión crítica de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y a la producción de propuestas didácticas innovadoras para vincular la Cátedra de forma significativa y a partir de ella.

En definitiva, podemos afirmar que este capítulo, a través de cuatro dimensiones significativas: currículo, territorio, epistemología y pedagogía, ha proporcionado las bases para la elaboración de una arquitectura conceptual que sirva de armadura. La CEA se ha de despojar, poco a poco, del sentido celebratorio para dar paso a una pedagogía crítica, situada y plural donde la afrocolombianidad sea el eje articulador del proceso educativo. Para ello será imprescindible garantizar la formación del profesorado y ofrecer recursos didácticos ajustados a la misma. Promover la participación comunitaria y reformular los marcos epistemológicos que dan cuenta de la práctica educativa. Solamente logrando esto será posible que la Cátedra deje de ser una

exigencia normativa para convertirse en una experiencia viva, transformadora y profundamente articulada con la construcción de país.

2.1.2.3. Lineamientos Pedagógicos y Conceptuales para la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Este epígrafe se inscribe en la lógica sistematizadora de las principales líneas de orientación pedagógica y conceptuales que se desprenden de los informes recientes sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con la finalidad de ofrecer elementos de referencia teóricos, pedagógicos y didácticos que refuercen la CEA en el sistema educativo colombiano. En contraposición con los capítulos precedentes, donde se habla de la genealogía normativa y de las experiencias situadas de implementación, aquí se devana el entramado de propuestas para lograr una inserción en el currículo de la CEA enmarcando en enfoques críticos, interculturales y decoloniales.

Balantia, (2021) lleva a cabo un caso de estudio en el IED Alfonso López Michelsen sobre las relaciones entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y el currículo de Ciencias Sociales en el grado sexto. Los resultados del estudio reflejan una desconexión estructural entre la CEA y el plan de estudios oficial, siendo indicativa la celebración del Día de la Afrocolombianidad que anualmente tiene lugar, pero sin que se produzca dicha integración curricular ni el establecimiento de una pedagoga del currículum transversalizada por la Cátedra. Desde una vertiente, hizo el estudio recurriendo a la realización de entrevistas y a la revisión documental, triangulando mediante un análisis de contenido.

Las categorías centrales CEA, currículo, ciencias sociales e interculturalidad hacen posible evidenciar tensiones entre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su representación en el aula. Sin embargo, la visión histórico-cultural que presenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrece la posibilidad de construir espacios pedagógicos en donde reflexionar sobre la identidad nacional y visibilizar memorias históricas excluidas.

El artículo señala la necesidad de dejar atrás la lógica de eventos aislados y de avanzar hacia una puesta en marcha del currículum institucional que reconozca la CEA como elemento estructural del área específica de Ciencias Sociales. En esta dirección, se retoma el enunciado de Gimeno, citado por Balantia (2021), aquí es que sostiene que los docentes son agentes que conforman el currículo y ponen en marcha su aplicación de acuerdo con sus trayectorias formativas e intereses profesionales. Esta afirmación es una de las que refuerzan que la formación

docente y la voluntad institucional son elementos clave para que se dé la incorporación de la CEA de un modo crítico intercultural. Velásquez, (2021) se ocupa de los obstáculos que han dificultado la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) desde su promulgación en 1998. A partir de una metodología de enfoque mixto, el autor produce un documento que hace una triangulación entre la producción documental de las normas nacionales e internacionales, junto con una encuesta aplicada a 68 líderes de comunidades afrocolombianas en las diferentes regiones del país. Esta triangulación permite reconocer las bases jurídicas que avalan la Cátedra y, a la vez, las debilidades institucionales que dificultan su posibilidad de ser aplicada desde el currículum.

El trabajo finaliza identificando que la educación colombiana continúa siendo excluyente en términos raciales y poco abiertos a la diversidad étnica y cultural, lo que permite conocer de forma más acabada la necesidad y urgencia de modificar el currículum desde una mirada crítica e intercultural. En este sentido, la CEA se termina expresando como un espacio académico idóneo para la facilitación de procesos de inclusión, reconocimiento y justicia epistémica, siempre que la compañía se comprometa con políticas públicas que sean coherentes, con formas de formar docentes adecuadas a contextos específicos y con participación de las comunidades.

La investigación de Velásquez, (2021) ofrece un análisis en múltiples escalas y latitudes sobre los factores que limitan la implementación de la CEA, articulando el campo normativo con el diagnóstico comunitario. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de proponer lineamientos pedagógicos que no reconozcan sólo la existencia jurídica de la cátedra, sino que hagan posible su implementación curricular, dialogando con las realidades territoriales y los saberes afrocolombianos.

Los estudios de Balantia (2021) y de Velásquez, (2021) dan lugar a construir una lectura integrada sobre los retos y oportunidades que plantea la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el sistema educativo colombiano. Los dos enfoques remiten a contextos diferentes, el primero correspondiente a la práctica escolar situada y el segundo con un ámbito normativo y comunitario, pero ambos puntos en común que no se aborda citando en la práctica del aula la existencia de la CEA como un componente estructural del área de Ciencias Sociales. Balantia (2021) demuestra la existencia de actividades conmemorativas y debe hacerse en clase la Cátedra no se encuentra formalmente articulada al currículum escolar, aplicándose por tanto de forma simbólica y fragmentada.

Situación que también explica Velásquez, (2021) cuando aborda las causas estructurales que hacen sostenible esta omisión, que radican en la falta de políticas públicas adecuadas y lo que define como el desinterés por lo afrocolombiano, lo que también evidencia el desconocimiento institucional para continuar con la exclusión educativa de las comunidades afrocolombianas. Los dos autores coinciden en llamar la atención sobre el papel que tienen los profesores como mediadores de las propuestas curriculares, ya que la formación que tienen ellos, sus intereses, sus trayectorias, sus experiencias forman parte de la construcción de las propuestas interculturales. Esta coincidencia permite suponer que el proceso de implementación de la CEA no solo exige una voluntad normativa, también requiere propuestas pedagógicas posicionadas, formación docente comunicativa y el quehacer de las comunidades en la construcción del currículum.

En conclusión, los lineamientos pedagógicos y conceptuales de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos requieren una transformación curricular escolar con principios que abogan por la justicia epistémica, la inclusión intercultural y el reconocimiento histórico. Las investigaciones interrelacionadas, analizadas en este capítulo, muestran que la CEA no puede ser reducida a actos conmemorativos y a enunciados normativos, sino que tiene que ser concebida como una práctica educativa estructural, situada y crítica para lo cual se requiere de una organización pedagógica que articule políticas públicas coherentes, formación docente comprometida y la participación activa de la comunidad, en diálogo con los saberes afrocolombianos, sus realidades. Este capítulo conforma una vía para avanzar de forma metódica en la construcción de propuestas metodológicas que permita el fortalecimiento de las prácticas curriculares en torno a la CEA en el sistema educativo nacional.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Educación Intercultural

La educación intercultural, entendida como un enfoque pedagógico que se asienta sobre el reconocimiento de la diversidad cultural al valorarla, puesto que esta es la que va a permitir que la misma convivencia, el respeto, la equidad puedan aparecer dentro del propio sistema educativo, es uno de los pilares básicos en los que se sostiene esta investigación. Para esta forma de entender la educación, las diferencias culturales no son un "último" sino que más bien constituyen riqueza que al mismo tiempo va a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aguado, Alabama. (1999) sostiene que la educación intercultural debe tener cabida en cualquier forma transversal que quiera todo el currículum escolar.

Esto ha de permitir prevenir actitudes discriminatorias en la infancia y el diálogo entre culturas. Del mismo modo, Banks, (2009) hace hincapié en que los currículos deben transformarse y se debe reflejar de forma inclusiva la diversidad social, étnica, cultural en las sociedades actuales. Los modelos multiculturales y el holístico de Banks, (2009), que son dos perspectivas de la educación que caminan hacia el mismo fin, que es el de desarrollar la interculturalidad en el entorno de los espacios escolares. El modelo multicultural y el holístico de Banks, (2009) surgen de la idea de que la diversidad étnica y la diversidad cultural no sólo son parte del hombre, sino que son un recurso para enriquecer al hombre de forma personal y social.

Desde esta manera de entenderse se busca articular situaciones de aprendizaje donde el alumno pueda conversar, reconocerse y asumir sus diferencias, haciendo entender que la alteridad no tiene por qué ser sinónimo de desigualdad, sino de una oportunidad para llegar a establecer vínculos más justos y respetuosos. Por esto se entiende que el propósito de los referidos modelos es el de preparar al alumnado, tanto el que corresponde a los grupos mayoritarios como el que se identifica con las comunidades minoritarias para poder relacionarse, interactuar y desenvolverse en contextos culturales diferentes de un modo sensible y eficaz. Se trata de generar una auténtica competencia multicultural en la que el alumno puede entenderse y acudir ante diferentes realidades culturales sin renunciar a su identidad y desconociendo al mismo tiempo la del otro (Castro, 2019).

Una de las características más significativas de este enfoque es su afecto por brindar a cada alumno; procede del origen que procede y de la trayectoria cultural que procede, lo que permite analizar los contenidos escolares desde distintas perspectivas. Esta apertura metodológica tiene como objetivo desarrollar actitudes de empatía, respeto y valoración de las diferencias, así como la posibilidad de desarrollar una mirada crítica y plural sobre los saberes. Así, el currículo se debe concebir como un artefacto para el desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones que habiliten un diálogo sin condiciones entre las culturas, sin que importe con qué frontera simbólica o territorial se comenzará (Castro, 2019).

En este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituye una estrategia básica para poder desarrollar la educación intercultural mediante un espacio curricular que pone en evidencia la historia, la cultura y los aportes del pueblo afrocolombiano, por lo que mejora la equidad social y el fortalecimiento de la identidad cultural en diferentes contextos. La teoría del currículum inclusivo parte de que los currículos escolares deben elaborarse para dar respuesta a

las necesidades educativas de todos los estudiantes, es decir, a partir de contenidos, metodologías y enfoques que dan cuenta de las diferentes identidades culturales, sociales y étnicas. La elaboración de un currículo inclusivo, por lo tanto, incluye la posibilidad de poder desarrollar una mirada crítica y contextualizada que valore la diversidad sociocultural para dar cuenta de la diversidad de las comunidades educativas.

En esta línea, Stenhouse, (1991) concluye que debe ser reflexivo, flexible e investigativo, ya que los maestros que se acopian a la realidad local la adaptan y la transforman según la realidad de los aprendices. Opuesto a la mirada crítica de Apple, (2008), el currículo tradicional, el currículo hegemónico, es el que tiende a reproducir estructuras de poder y desigualdades sociales, ya que procura validar las narrativas o historias dominantes y callar las voces que han sido excluidas.

La inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es precisamente resultado de esta demanda de visibilizar la historia, la cultura y todos los aportes de estas comunidades afrodescendientes y, por lo tanto, de contribuir a un currículo más democrático, más representativo y especialmente más comprometido con la justicia educativa. Por último, la investigación anterior se apoya en la postura de la justicia social en la educación, la cual promueve que las desigualdades históricas, estructurales y sociales sean rebasadas mediante el acceso igual a oportunidades de un aprendizaje significativo.

Esta perspectiva implica que la educación debe dejar de lado la mera transmisión de saberes y dejar de ser un simple mecanismo de transformación social. Freire, (1970) manifiesta que la educación tiene que ir en la dirección de una educación emancipadora que, una vez se tome conciencia de su propia realidad, los sujetos oprimidos la transformen. Giroux, (2016) asocia la escuela a la resistencia y a la emancipación, o sea, una mirada de los estudiantes en la búsqueda de una conciencia crítica frente a las estructuras de poder que oprimen a los sujetos. Así, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se convierte en un dispositivo pedagógico que hace lucha por la justicia social, mediante el reconocimiento y la valoración de los aportes de las comunidades afrodescendientes en la construcción histórica del país, empoderando a los estudiantes para reconocerlos como sujetos históricos y culturales.

2.2.2. Perspectivas Pedagógicas y Dimensiones de la Cátedra

La CEA está orientada por ocho dimensiones pedagógicas: político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional. Las dimensiones

antes reseñadas tratan de conectar lo que se puede entender como un principio holístico que sobrepasa la mera transmisión del conocimiento y articula a su vez la auto-representación cultural. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), no tan sólo lo puede entenderse como una asignatura más del currículo preestablecido, por el contrario; se propone que sea una estrategia transversal que debe articularse nuevamente con enfoques pedagógicos que promuevan la justicia social, el reconocimiento cultural y una formación crítica, pues no basta con hacer un acto formal de cumplimiento de una exigencia normativa. Dicha implementación supone más bien comprender desde el sentido que tiene para nosotros, la interculturalidad en el proceso educativo, la historicidad de la población afrodescendiente y las prácticas docentes situadas en contextos determinados.

Dentro de un marco de la pedagogía crítica la CEA se esclarece como una oportunidad para cuestionar los relatos hegemónicos y hacer un lugar a saberes que hasta ahora han sido sistemáticamente marginados. Paulo Freire (1970) planteaba que enseñar no es transferir conocimientos de un lugar a otro pasivamente sino que se deben crear las condiciones para que esos conocimientos se produzcan o se cree. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entonces, podría ser ese ámbito para resignificar las experiencias afrocolombianas en la escuela, pero solo si existe una intencionalidad pedagógica coherente con principios de la equidad, diálogo de saberes y emancipación.

No obstante, la inclusión de contenidos afrocolombianos en el currículo, por sí sola, difícilmente podrá garantizar una transformación genuina. Todo depende de circunstancias muy concretas: la apropiación que haga el profesorado, las mediaciones didácticas que se ponen en práctica, la voluntad institucional y, por supuesto, la participación de los estudiantes y de los docentes, así como de las comunidades afrodescendientes. Hernández, (2021) nos enseña que la implicación del cuerpo docente y su interrelación con los movimientos sociales afrocolombianos a los cuales pertenecen inciden notablemente en la profundidad del cambio pedagógico que se logra en este contexto.

En cuanto a sus dimensiones, la Cátedra debe pensarse más allá de un listado de temas para estudiar. Se trata de una apuesta educativa multidimensional. Como aspecto para tener en cuenta, cuenta con una dimensión epistémica, ya que interroga aquellos saberes que históricamente han poseído una validez en la escuela e intenta incorporar otros saberes y otros tipos de cultura, especialmente aquellos de las culturas afrodescendientes. Como otro aspecto

importante, la dimensión identitaria pone la tarea de retomar y fortalecer la identidad afrocolombiana en la escuela. En tercer lugar, se encuentra una dimensión ética y política, ya que también pone a la escuela como un lugar llamado a colocarse frente a las diferencias e injusticias históricas y presentes, dado que convoca a la escuela para que no se mantenga indiferente ante las injusticias que se dan en la cultura y en la cotidianidad.

Estos son algunos acercamientos a las nociones que han estado presentes en la práctica cotidiana del aula a través del CEA y los resultados de investigación que han podido obtenerse. Por su parte, es posible reconocer la existencia de una cuarta dimensión que quizás no se aprecia tanto como las anteriores pero que está presente cuando se habla de la relación entre las personas que hacen vida en la escuela, una dimensión afectiva y relacional, que tiene que ver con la forma en la que se establecen las relaciones de respeto, empatía, reconocimiento mutuo y otras que construyen un espacio donde los ambientes interculturales se implementen en lo cotidiano. Es aquí donde la labor del docente pasa a ser fundamental, pues su forma de gestionar el aula puede reproducir ciertas lógicas excluyentes o, por el contrario, proponer maneras diferentes de trabajar desde lo cotidiano.

Por último, y no menos importante, hay que incluir la dimensión territorial de la Cátedra como el corregimiento de Arauca como los saberes locales, las memorias colectivas, los contextos socioculturales no pueden ser obviados. Es así como la tensión entre el currículo prescrito y el currículo vivido queda expuesta. El CEA en este tipo de contextos habla de un acercamiento situado, adecuado a la dinámica local que genera espacios de participación efectiva dentro de la comunidad.

Aparte de las dimensiones mencionadas, es preciso señalar que para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se hace necesaria la articulación del currículo formal y del currículo vivido. Como lo enuncian los autores Lapadula, et al. (2023), el currículo prescriptivo es una propuesta abstracta y prescriptiva y el currículo vivido está en la construcción de microterritorios escolares a partir de las experiencias, los saberes y las relaciones que surgen a partir de un trabajo cotidiano entre docentes y estudiantes. La tensión entre el currículum prescriptivo y el currículum vivido exige una implementación de la CEA desde una lógica situada que emana de lo cultural, lo histórico rico y lo territorial de cada comunidad educativa.

La participación comunitaria se visibiliza como una dimensión pedagógica fundamental en el éxito de la Cátedra, tal y como lo plantea Lucumí, (2015) en una investigación sobre la

transversalización de la CEA en el municipio de Suárez, Cauca, y donde una idea de redefinición del Proyecto Educativo Comunitario y el fortalecimiento de la vinculación activa de las organizaciones afrocolombianas se traduce en que los estudiantes y las que participan a partir de la CEA. Refuerzan la identidad étnica y articulan procesos de apropiación curricular más significativos y con sentido. Una mirada que no puede pensar la escuela como un sitio aislado, sino como un nodo que articula saberes, memorias y luchas colectivas que se visibilizan en los territorios.

En síntesis, las perspectivas pedagógicas que se adopten para la implementación de la Cátedra serán decisivas para que ésta trascienda lo normativo y se convierta en una experiencia educativa transformadora. Apostar por una pedagogía que dignifique, cuestione y construya colectivamente parece ser el camino más fecundo para que la CEA cumpla con su promesa de justicia, inclusión y reconocimiento.

2.2.3. Prácticas Educativas y Proyectos Contextualizados

Los Proyectos Educativos Comunitarios Interculturales (PECI) se postulan como una gran alternativa para que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) pueda vincularse de una manera más sincera e íntima con los contextos en los que se consume. No se trata de añadir contenidos puntuales en el currículo escolar. Más bien, como plantean Cunan, & Hoffman, (2013), la aspiración es que el proceso formativo encuentre su sitio en las realidades concretas y en la diversidad genuina de las comunidades afrodescendientes.

Así, la educación deja de ser un acto frío, abstracto, meramente conceptual, para convertirse en un diálogo activo, diverso y enriquecedor, que lee las tradiciones, las experiencias vividas y los retos específicos de cada territorio. La razón de ser de los PECI está en su capacidad para vincular la escuela a las dinámicas sociales, culturales y económicas que pasan en el lugar. Es decir, los saberes ancestrales y las prácticas cotidianas no solamente son reconocidos, sino que son la base del proceso de aprendizaje.

A saber, se trata de construir una educación que efectivamente sea contextualizada e inclusiva. A simple vista, podría parecer un estudio más de la cultura afrocolombiana, abordado desde una perspectiva meramente teórica o distante. La diferencia es que los estudiantes no sólo estudian esta cultura, sino que también la viven o incluso la construyen activamente a partir de sus experiencias y las historias que surgen desde sus comunidades. A su valor formativo, hay que

añadir el hecho de que los PECE contribuyen a resignificar la figura docente, de mediador cultural y de agente transformador social.

Hernández, (2020) argumenta que el docente en contextos afrodescendientes debe ser un sujeto epistémico que articule saberes ancestrales, prácticas comunitarias y procesos de investigación que den cuenta de una educación situada y emancipadora. Esta consideración lleva implícito que los proyectos educativos no deben ser simplemente reproductores de contenidos, sino ser promovidos para generar saberes y tener lugar en el territorio, para y con las comunidades.

A su vez, el saber de lo ancestral afrocolombiano no puede ser entendido solamente como un contenido más del currículum sino como un eje estructurante de los mismos. Respecto a esto, para Asprilla (2024), la etnoeducación ha de reconocer su valía epistémica y política e incorpora relatos, prácticas y cosmovisiones de las comunidades negras como parte constitutiva del currículum. En esta línea, los PECE se constituyen en espacios privilegiados para que los estudiantes dialoguen con sus raíces, reconstruyan memorias colectivas y fortalezcan su identidad cultural.

Por último, las prácticas educativas contextualizadas se deben considerar como procesos críticos y colaborativos que podrían confrontar las lógicas predominantemente monoculturales del sistema escolar. Sartorello & Herbeta, (2023) advierten sobre la importancia que ha tenido el discurso oficial sobre la interculturalidad, pero creen que, para concretar iniciativas destinadas a este campo, hay que contar con una pedagogía decolonial que ponga en cuestión las estructuras de poder y diversifique los saberes. Los PECE, como proyectos educativos contruidos por y para las comunidades, constituyen una práctica posible para la educación para una enseñanza igualitaria, inclusiva y transformadora.

2.2.4. Impacto Social y Cultural

La CEA tiene gran repercusión para la constitución de la identidad cultural de los estudiantes afrocolombianos. Según Cárdenas et al. (2019), la cátedra permite también que se limiten los estereotipos y, con ello, la constitución de una comunidad educativa menos excluyente. Ahora, estudios como el de Hernández, (2021) evidencian que este efecto viene condicionado por la calidad de la preparación docente y la reserva de recursos didácticos viables en contextos de prácticas.

En Medellín, por ejemplo, las prácticas etnoeducativas orientadas a la CEA se corresponden con el incremento del reconocimiento étnico personal y la disminución de las prácticas racistas en las escuelas, a la vez que procuran la construcción de relaciones culturales más integrativas (Blandón 2023). En otras ciudades como Bogotá, se verifica que la CEA, por ejemplo, promueve la convivencia respetuosa, pero que también logra que la diversidad cultural pase a ser del decorado y adorno del proyecto educativo institucional a un elemento central del mismo (Díaz et al. 2011). Sin embargo, esta transformación no ocurre de forma automática ni sin obstáculos.

El alcance real de la CEA parece depender mucho de variables críticas como la formación docente y la disponibilidad de recursos pedagógicos contextualizados. En el caso de no contar con estas condiciones, la cátedra puede correr el riesgo de convertirse en un cambio superficial, sin desarrollar realmente las estructuras escolares ni las imágenes de los estudiantes (Hernández 2017). Por otro lado, en un caso particular en Cali se manifiesta que la carencia de herramientas didácticas y de formación específica disminuye la apropiación de la CEA y su impacto social y cultural (Hernández 2017). Desde una perspectiva diaspórica, Caicedo, (2011) plantea que la Cátedra puede interpelar los procesos de identificación cultural etnizando a esos sujetos, y permitiéndoles generar sus propias narrativas para desacreditar la cultura dominante.

De igual forma, en la ciudad de Cartagena, el estudio de corte longitudinal da cuenta de que la introducción de la CEA en instituciones escolares bajo la óptica de la etnoeducación, como intervención social, ha contribuido al mantenimiento de memorias históricas y tradiciones colectivas, permitiendo que sean una parte importante de la identidad cultural local y también una parte ingente del currículo escolar (Mattos, 2023). En resumidas cuentas, los hallazgos devienen en indicios de que el CEA puede llegar a ser un verdadero motor de transformación social y cultural teniendo en cuenta que debe ir articulado al proyecto educativo institucional, a docentes formados y a una comunidad activa.

Sin embargo, si alguno de estos componentes falla, el impacto tiende a ser simbólico, fragmentado y sin un arraigo significativo en las prácticas educativas. Además de potenciar el proceso de identificación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) puede contribuir a los cambios en las relaciones escolares y en las relaciones de la comunidad, especialmente en los territorios históricamente excluidos. La CEA, según lo evidenciado por Ordoñez (2022) para comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano, ha permitido visibilizar los saberes

ancestrales, resignificar las prácticas culturales y conducir procesos de autorreconocimiento colectivo, lo que se traduce en prácticas que no solo se ven en las aulas, sino también en la reapropiación de las dinámicas comunitarias y el fortalecimiento del tejido social.

En el caso de la CEA también aumenta el impacto cultural, dado que puede relacionarse con proyectos pedagógicos en los que la territorialidad haya sido considerada la dimensión formativa. Un ejemplo es el trabajo sistematizado por Chaves (2020) en Bogotá, donde la implementación de la Cátedra en Ciencias Sociales promovió la incorporación de contenidos afrocolombianos de manera transversal y generó el espacio para realizar una crítica de la historia nacional, es decir, generar una memoria en las que las memorias fueron efectivamente excluidas.

Así, la experiencia demuestra que la CEA puede ser una alternativa para disputar el currículo oficial y dar oportunidad a otros relatos más inclusivos. Finalmente, el impacto social de la CEA también se relaciona con el hecho de generar conciencia crítica frente al racismo estructural. Velásquez (2021) advierte que, bajo una intencionalidad pedagógica y el acompañamiento de la institución, la cátedra puede ser un escenario académico que habilite el aprendizaje inclusivo e intercultural, pero sólo será susceptible bajo la premisa de una voluntad política, una formación del profesorado y la participación de las comunidades, caso contrario la propuesta corre el riesgo de ser un símbolo de una propuesta sin gran potencial transformador.

2.2.5. Educación Intercultural como Horizonte Metodológico, no solo como Enfoque Pedagógico

A lo largo de la historia, la educación intercultural se ha caracterizado por plantearse como una propuesta pedagógica que tiene como finalidad la elaboración de la diversidad cultural en las aulas, aunque; de acuerdo con la explicación de la investigación que se ha realizado, la educación intercultural puede solicitarse como un marco metodológico que recorre la planificación, la aplicación de un plan de estudios y la programación de los procesos de evaluación de un currículo en los espacios territoriales donde la diversidad epistémica y la diversidad cultural piden a sus educadores respuestas educativas. De este modo, el último periodo es el punto donde coincide un buen número de investigadores en el momento de sostener que la interculturalidad ha de ser reconocida como un criterio evaluativo que entronca más con la lógica de la legitimidad evaluativa que con una dimensión pedagógica.

Blanchar & Arbeláez, (2023) expresan que los currículos interculturales críticos pueden servir para dar respuesta a comunidades educativas tradicionalmente relegadas mediante

propuestas contextualizadas que desafían los modelos estandarizados y globalizados. Y por su parte, Quichimbo, et al. (2024) establecieron que los discursos en torno a la interculturalidad en la educación superior son propios de tres posicionamientos fundamentales: lo epistémico, lo político y lo cultural, y que el mismo proceso de evaluación ha de tener sensibilidad hacia estos saberes diversos y hacia las realidades propias de los pueblos originarios.

Si se considera esta mirada, la metodología de evaluación curricular que se propone no medirá únicamente contenidos o competencias, sino que integra dimensiones como la atención a conocimientos subalternos, el involucramiento activo de las comunidades educativas y la pertinencia territorial de los procesos de formación. Así, la interculturalidad se transforma en una de las orientaciones que permiten la construcción de los instrumentos de valoración que son sensibles a las lógicas locales, que logran interpelar las lógicas hegemónicas del currículo habitual y que abren espacios para la justicia epistémica.

2.2.6. Perspectivas Pedagógicas: Incluir el Enfoque Crítico-Transformador

El enfoque crítico transformador formado a partir de las aportaciones de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren proyecta una pedagogía de la emancipación, la conciencia crítica y la transformación de la realidad social. Este enfoque es fundamental para poder respaldar una evaluación curricular que supere los criterios técnicos, teniendo en cuenta las tensiones institucionales entre resistencia y apertura que no pueden ser ignoradas. Freire considera la educación la práctica de la libertad, donde lo que significa enseñar no es otra cosa que realizar una acción política que debe conducir a ejercer la conciencia crítica y a transformar las condiciones de opresión. Giroux considera que los docentes deben asumir el papel de intelectuales públicos, capaces de resistir las lógicas neoliberales y formar espacios pedagógicos para la justicia social.

López, & Olivar, (2024) complementan la visión de los autores brindando su punto de vista, argumentando que la pedagogía crítica debe traspasar los muros de la escuela y enlazarse con luchas sociales concretas, especialmente en contextos de exclusión y desigualdad. Desde América Latina, Ortega, (2009) ejecuta una relectura situada, enfatizando la necesidad de una apropiación de la pedagogía crítica, en contextos de la educación popular, donde se tejen prácticas pedagógicas que rompen con el currículo hegemónico y favorecen saberes situados.

Esa visión resuena con los resultados de esta investigación, ya que manifiesta las contradicciones existentes entre los actores institucionales que buscan extirpar el reconocimiento

de saberes afrocolombianos y los promotores y promotoras de una apertura transformadora. Así, si el enfoque de tipo crítico-transformador de entrada está ubicado en el marco teórico de la investigación, se puede legitimar un proceso de evaluación curricular que se haga eco de voces subalternas, que proponga la justicia epistémica y que propicie una transformación educativa de los contextos rurales como lo es el corregimiento de Arauca.

2.2.7. Prácticas Educativas y Proyectos Contextualizados

La sugerencia de un currículo concreto se establece como una notable herramienta epistemológica y metodológica para pensar la evaluación curricular en contextos rurales, diversos y culturalmente complejos. De este modo, este enfoque revela el currículo como construcción situada y no como una estructura homogénea y universal asumible. Desde un determinado enfoque latinoamericano, Díaz, y Herrera, (2023) realizan una propuesta de currículo concreto en función del enfoque etnoeducativo afrocolombiano, para la elaboración colectiva de proyectos de vida comunitaria.

Esta propuesta articula el paradigma sociocrítico junto con las metodologías participativas y defiende que el currículo tiene que nacer de los saberes locales, de las prácticas culturales y de las aspiraciones de transformación social propias del territorio. De igual modo, la evaluación curricular se asume como un proceso dialéctico, contextualizado y ético que no solo mide resultados, sino que también es capaz de interpelar sentidos, dar cuenta de las voces y validar trayectorias comunitarias. En territorios como el de Arauca, esta mirada situada permite diseñar instrumentos de evaluación que repliquen las realidades rurales, las dinámicas interculturales y los dilemas del desarrollo estratégico desde una perspectiva territorial.

2.2.8. Impacto Social y Cultural: Integrar la Justicia Epistémica como Categoría Evaluativa

La justicia epistémica emerge como una categoría fundamental para la evaluación curricular en contextos educativos marcados por la desigualdad, la invisibilización de saberes y la exclusión histórica de comunidades racializadas y rurales. Este concepto, que fue desarrollado por Fricker y que ha sido posteriormente modificado e impulsado por distintas voces (Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel), hace ir más allá de valorar únicamente contenidos y asumir que, además de los contenidos, los procesos de inclusión, reconocimiento y reparación simbólica son tales que deben considerarse como partes legítimas del juicio evaluativo. En esta línea, y desde una perspectiva latinoamericana, Santos, (2022), por ejemplo, refleja que la justicia epistémica es reconocer la diversidad de saberes y valorar las epistemologías seguras como

reducción de espacios legítimos para crear conocimiento, en espacios donde la colonialidad del saber opera como mecanismo para el silenciamiento.

Esta postura se articula con la “sociología de las ausencias” y la “sociología de las emergencias”, que buscan visibilizar conocimientos subalternizados y promover su inclusión en el espacio público educativo. En el mismo camino, Eraña, (2022) señala que la injusticia epistémica está presente en la arquitectura misma de las relaciones sociales, lo que puede obstaculizar la posibilidad de generar espacios comunes funcionales. Por eso, la incorporación de esta categoría en la evaluación curricular exige una transformación de las maneras de juzgar para inclinarse por procesos dialógicos que den cuenta de la diversidad cultural, de la memoria colectiva y de los saberes ancestrales como una superficie evaluativa.

Para territorios como Arauca, este enfoque es muy válido, pues permite dar cuenta tanto del impacto social y cultural de la Cátedra de los Estudios Afrocolombianos, no sólo en términos de saber formal, sino como proceso de reparación simbólica, de afirmación identitaria y de justicia cognitiva; reflexionar sobre la justicia epistémica significa cuestionarse quiénes son considerados sujetos de saber, qué saberes llegan a ser considerados y cómo se generan las condiciones de un acceso equitativo sobre la producción curricular.

2.2.9. Evaluación Curricular Crítica

La evaluación crítica del currículo se constituye como un auténtico punto de partida epistemológico y político que permite indagar tanto por el contenido y los resultados del currículo como por la ética que lo fundamenta, sus implicaciones sociales y su capacidad transformadora respecto de la realidad. En contraposición a los modelos convencionales que priorizan los indicadores técnicos, la medicina de los resultados o la lógica del rendimiento estandarizado, la evaluación crítica del currículum establece una lectura de la práctica educativa en contextos históricos, políticos y sociales concretos, de forma dialógica y reflexiva, donde se defienden las tensiones, las contradicciones y las posibilidades de cambio que van implicadas en el currículo.

Autores como Stake y Scriven ya hace años que afirman que la evaluación ha de tener en cuenta el valor educativo más allá de lo que sea el rendimiento cuantificable, de tal manera que se hacen juicios cualitativos que valoren el valor, la equidad y la claridad. Esa perspectiva ha sido enriquecida con autores como Hugo Zemelman u Óscar Jara en América Latina, quienes hablan

de hacer la evaluación en función de la realidad concreta, que favorece la conciencia crítica y que está orientada a la transformación social.

En investigaciones recientes, Romero, et al. (2025) sostienen que las prácticas evaluativas del presente deben centrarse en el desarrollo de las competencias, la retroalimentación formativa y la adecuación a las particularidades de cada estudiante, entendiendo que la evaluación, en este sentido, es un proceso ético y contextual, no meramente técnico. Por su parte, Pineda, (2026) plantea que el pensamiento crítico ha de ser una dimensión estructural de la evaluación, lo cual significa revisar criterios, instrumentos propios para ensayar y fines del propio acto evaluativo desde una óptica pedagógica transformadora.

En el seno de esto, tomar como propia una perspectiva crítica de evaluación curricular, supone construir una metodología que no sólo evalúe el modo en el que se implementa la investigación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sino que además evalúe su impacto cultural, su forma de ser legitimada en el territorio y su capacidad para generar procesos de inclusión, reconocimiento y justicia epistémica. Una forma que cobra especial relevancia en contextos rurales como el del corregimiento de Arauca, en el que la evaluación ha de dar cuenta de las particularidades locales y de ser una contribución a la transformación educativa desde una lógica situada y emancipadora.

2.2.10. Teorías sobre Evaluación Educativa

2.2.10.1. Evaluación Formativa y Sumativa.

Cuando se habla de evaluación educativa, conviene evitar reduccionismos. No se trata solo de medir resultados. Tampoco basta con acompañar procesos. En realidad, existen al menos dos enfoques que, aunque distintos, pueden complementarse: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La primera, la formativa, se orienta al seguimiento constante. No es una medición final, sino una herramienta para intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es claro: ofrecer retroalimentación útil, oportuna, que permita ajustar prácticas pedagógicas y, en algunos casos, mejorar el rendimiento del estudiante. Pero también puede servir para revisar el enfoque docente, el diseño curricular, incluso el clima institucional.

La segunda, la sumativa, se centra en los resultados. Realiza una valoración de lo que queda finalmente. De lo que hemos aprendido, de aquello que hemos llegado a obtener, de lo que se puede considerar " efectivo " o no. Scriven (1967) fue uno de los primeros en formalizar esta

distinción. Su propuesta aún puede ser considerada en la actualidad, aunque no está exenta de críticas. ¿Es posible considerar la efectividad de algo sin rescatar los contextos? ¿Qué ocurre con aprendizajes invisibles, que no son valorables en una rúbrica? Posteriormente, Stufflebeam (2003), propuso el modelo CIPP: Contexto, Entrada, Proceso y Producto. Una propuesta que no se dirige a lo estudiantil ni hacia lo docente. Y que valora programas educativos desde distintas dimensiones. Lo que sugiere que, en escenarios complejos, a la hora de evaluar esto resulta especialmente relevante. Si se lleva esta discusión a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el entramado se hace aún más interesante. En este caso ambas formas de evaluación pueden y deben convivir. La formación permite acompañar la implementación, detectar resistencias, ajustar contenidos.

La sumativa, por su parte, ofrece insumos para valorar el impacto: en los aprendizajes, sí, pero también en la transformación institucional. En síntesis, evaluar no es solo calificar. Es comprender, interpretar, decidir. Y en contextos de diversidad cultural, como el que plantea la Cátedra Afrocolombiana, esa tarea exige sensibilidad, rigor y apertura crítica.

2.2.10.2. Evaluación Participativa.

La evaluación participativa ha sido reconocida como una alternativa que desafía los modelos tradicionales de control externo. No se trata únicamente de aplicar instrumentos. Desde esta perspectiva, lo que se busca no es solo medir. Es garantizar que los resultados tengan sentido para quienes serán directamente impactados por ellos. Que sean pertinentes. Que sean legítimos. Que puedan ser apropiados por los actores educativos en sus propios términos. Así lo plantean Cousins & Earl (1995), al señalar que la participación de los beneficiarios no solo mejora la calidad técnica del proceso evaluativo, sino que también fortalece el compromiso institucional. Y eso no es poco.

Dicho lo anterior, cuando se aplica esta lógica a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la importancia es enorme. No es suficiente con evaluar contenidos, requiere una evaluación que no imponga sino que acompañe. En este sentido, la evaluación participativa puede ser una gran herramienta, no para validar desde afuera, sino para construir desde adentro. Para que sea no solo una Cátedra, sino una experiencia significativa.

2.2.11. Enfoques Socioculturales

2.2.11.1. Teoría de la Multiculturalidad Crítica.

La propuesta de la teoría de la multiculturalidad crítica es que se tenga en consideración que no hay igual significado entre las culturas. Más que pretender la paz entre culturas, la multiculturalidad crítica se propone también en la lucha de las instancias de poder que perpetúan las desigualdades culturales, sociales y epistémicas.

McLaren (1997) reafirma que la educación debe desafiar las narrativas dominantes y visibilizar las culturas que han sido históricamente excluidas, promoviendo de esta manera una pedagogía de la transformación, que se puede relacionar con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos sólo en la medida en que se entienda que su desarrollo no debe quedar en una inclusión simbólica de los contenidos afrocolombianos, sino que debe comprender una crítica a las relaciones de exclusión y al racismo estructural del sistema educativo, que para ello exige una exploración curricular razonable y una forma de trabajo pedagógico centrada en aquellas teorías críticas que guían en la construcción de estrategias pedagógicas que vayan de la mano con un principio de justicia social y epistémica.

2.3. Marco Conceptual

2.3.1. La Diversidad Cultural

La diversidad cultural es la esencia de la coexistencia y de las diversas manifestaciones culturales que caracterizan y dan forma a la identidad de los pueblos en aspectos como lengua, religión, costumbres, saberes y cosmovisiones. Hay que ser capaces de reconocer que esto no es solo una diferencia, sino que es un rasgo fundamental para el desarrollo del ser humano. La diversidad cultural para la UNESCO (2001) es un derecho colectivo que permite a los pueblos conservar y desarrollar, en igualdad de condiciones, sus culturas. Por tanto, desde la educación debemos reconocer que las personas que se insertan en los sistemas docentes tienen saberes, conocimientos ancestrales y situados que deben ser considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2. Educación Intercultural

La educación intercultural no solamente es una estrategia didáctica sino un compromiso ético y político para construir relaciones equitativas entre culturas. En este sentido, Banks, (2009) también defiende que dicha forma de trabajar mejora varias competencias, tales como la

capacidad para la empatía intercultural, la comunicación respetuosa o incluso el pensamiento crítico. En entornos con poblaciones afrodescendientes, como aborda esta investigación, la educación intercultural también cumple una función de justicia histórica al invisibilizar y devaluar las contribuciones de estas comunidades a la construcción de la nación. La interculturalidad crítica desafía la colonialidad del saber y propone una educación contextualizada, dialógica y transformadora.

2.3.3. Currículo Inclusivo

El currículo inclusivo se puede entender como un currículo diferente al incluir su contexto, materia y forma de implementarlo, pues deja de situarse únicamente en variables relacionadas con el contenido cultural para situarse como una herramienta para el cambio estructural de las escuelas y el giro al plantear un currículo inclusivo. Booth & Ainscow, (2002) sostienen que la inclusión "exige" la elaboración de políticas, culturas y prácticas escolares que aseguren las oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes, muy en especial para aquellos y aquellas que han sido excluidos y excluidas durante un período demasiado extenso.

Y es que, en la inclusión, el currículo ha de interpretar, entenderse desde las realidades territoriales, lingüísticas, culturales y socioeconómicas de las y los estudiantes, lo que se traduce en la inclusión de las narrativas afrocolombianas, de los saberes tradicionales, de las historias locales, de las prácticas ancestrales.

2.3.4. Identidad Cultural Afrocolombiana

Sobre la identidad cultural afrocolombiana pesa una construcción histórica, social y política que ha conseguido erigirse entre luchas por el reconocimiento y la justicia. Hernández D. (2021) señala que se manifiesta en la religión, oralidad, música, ritmos, gastronomía y formas organizativas comunitarias. Desde la vertiente pedagógica, la potencialización de la afrodescendencia y la contrastación del propio linaje suponen afrontar el racismo estructural, redefinir los saberes, desarrollar la autoidentificación como sujetos históricos, políticos y culturales; tienen una repercusión directa en la autoestima, en el bienestar, en la comunidad y en la participación tanto en la escuela como en la sociedad.

2.3.5. Evaluación Curricular

La evaluación curricular debe mantener la coherencia con los propósitos, necesidades del estudiantado y los métodos utilizados, tal como lo sugirió Tyler, (1949). En el marco de una

educación intercultural, esta evaluación incorpora nuevos ámbitos éticos y políticos. Es decir, en la medición de logros, no únicamente restringida a la evaluación de los resultados académicos, se deberá considerar en qué medida el currículo ayuda a la equidad, a la descolonización del saber y al fortalecimiento identitario. Para ello, es necesario contar con sensibilidades a las particularidades culturales, la comunidad y procesos dialógicos de retroalimentación.

2.4. Marco Contextual

El corregimiento de Arauca, parte del municipio de Palestina, del departamento de Caldas, se caracteriza por una importante herencia cultural afrocolombiana que se manifiesta en sus costumbres, en las prácticas comunitarias y en sus expresiones culturales. En esta superficie se encuentra la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, una escuela pública de carácter rural e incluyente que da cuenta de la diversidad cultural y étnica existente en el contexto, el cual está conformado por comunidades afrodescendientes comprometidas con el cuidado de su identidad.

Esta institución educativa da cuenta de la escolarización formal que va desde la educación preescolar hasta la educación media (básica y media). Es así cómo se estructuran las distintas etapas educativas en tres sedes, una principal y las sedes rurales. Su orientación educativa considera la educación integral de los estudiantes y para tal fin se articulan los planes de estudio a partir de proyectos pedagógicos orientados a dar respuesta a las realidades del contexto.

Se dan cuenta también de programas de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, de ahí el acrónimo), actividades complementarias del área artística-cultural del contexto y planes transversales que están orientados al fortalecimiento de valores ciudadanos y de la concienciación intercultural. La población estudiantil es de aproximadamente 600 estudiantes, de los cuales la mayor parte corresponde a comunidades afrocolombianas, a la par que se evidencia una significativa presencia del núcleo familiar campesino fáctico.

El equipo de docentes está formado por un conjunto de 35, algunos de los cuales han hecho su formación en las áreas de ciencias sociales, idiomas, educación artística y educación para la diversidad. La carencia de formación específica en educación intercultural y en estudios afrocolombianos es una de las principales debilidades que se han localizado en la entidad educativa, constituyéndose, a su vez, en un desafío para poner en práctica la Cátedra.

En relación con su referencia a la organización académica, la organización del centro educativo se forma por el rector, dos coordinadores académicos, orientadores de aula, los administrativos y los consejos escolares. Lugares de encuentro donde se logra impulsar la participación de los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de planificación y gestión del centro educativo en cuestión.

La misión que la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos estableció con precisión es la de disponer de una enseñanza caracterizada por la calidad, el sentido ético y el compromiso social, con el objetivo de servir al desarrollo integral del estudiante a partir de la promoción de valores, de las competencias ciudadanas, del reconocimiento de la diversidad y del respeto a la misma. La visión también proyecta al centro educativo en una institución educativa que cuenta con un prestigio obtenido a partir del liderazgo en la formación ética de los estudiantes de manera crítica y autónoma, comprometidos con el desarrollo de la sostenibilidad propia de la transformación de su comunidad y su entorno.

Pese a ello, el proceso que se llevó a cabo no estuvo desprovisto de perplejidades, la falta de materiales didácticos contextualizados, la escasa apropiación curricular de la Cátedra o la escasa formación docente en enfoques diferenciales, entre otros. No obstante, la comunidad educativa ha dado cuenta de un fuerte compromiso de transformar sus prácticas escolares. La vinculación de docentes, estudiantes y familias a la creación y ejecución de las estrategias de la pedagogía intercultural ha sido un elemento clave para poder hacer que la cátedra se realice de manera relevante e inclusiva a la forma de vida sociocultural del lugar. El trabajo en red puede, por un lado, avivar la identidad afrocolombiana, pero también la construcción de una escuela que haga que se elabore una justicia social, una escuela que respete la diversidad y fortalezca a la comunidad.

2.5. Marco Legal y Normativo

El marco normativo que legitima la implementación "Estudio de la diversidad cultural afrocolombiana" - ECA, al que nos referiremos a partir de ahora en Colombia, da cuenta del inquebrantable y firme compromiso del Estado con la diversidad cultural, la equidad, así como con la inclusión educativa. En este sentido, lo primero que hay que señalar es que la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 7 contempla y garantiza la riqueza étnica y cultural de la Nación colombiana, implicando así las bases desde donde se desarrollan las políticas públicas que Cultiva el reconocimiento hacia las comunidades que a lo largo de su historia han

sido excluidas. Al mismo tiempo, la ley 70 de 1993 constituye de esta forma una pieza normada clave ya que hace un reconocimiento de los perfiles de las comunidades afrodescendientes explicando claramente cuáles son los derechos de estas enunciando así, la promoción de su identidad cultural, la pertinencia de su educación, así como su actuación en la vida social y política del país.

Esta norma se encuentra expuesta en la expedición del Decreto 1122 de 1998, el cual establece que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe implementarse a lo largo y ancho de todas las instituciones oficiales del país. Este decreto cátedra toma vida desde un discurso en torno a la enseñanza de una práctica que logre promover el respeto por la diversidad, rescatar los aportes históricos, culturales y sociales de la población afrocolombiana y favorecer que desde la educación se contribuya al pacto de poner fin al racismo estructural. También la Ley General de Educación.

A escala internacional, dicho ordenamiento se articula con distintos mecanismos de derechos humanos que favorecen la necesidad de una educación que se libre de la discriminación y que respeta la diversidad. Ejemplos de ello lo podemos encontrar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que recoge el artículo 26 donde se afirma que toda persona tiene el derecho a la educación para el pleno desarrollo de la persona y el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), en la que también se afirma el lugar que debe tener la educación en la lucha contra el racismo y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que recoge el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que fija como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad , que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, la cual , también hace hincapié en la importancia de la diversidad cultural.

En su conjunto, este entramado normativo de nacional y de internacional no sólo sirve como respaldo de la existencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sino que también produce la obligación para las instituciones educativas respecto a la implementación de las estrategias prácticas contextualizadas y efectivas. La presente investigación, al sugerir una metodología de evaluación curricular para la Cátedra, busca precisamente contribuir a que dichos marcos legales se transformen en las prácticas educativas reales, transformadoras y sostenibles, sobre todo en contextos rurales como el del corregimiento de Arauca, en Palestina – Caldas.

El respaldo normativo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos está sustentado en un conjunto articulado de leyes nacionales y de tratados internacionales que propugnan la igualdad, la diversidad cultural y la inclusión en el sistema educativo del país. En el marco de la legislación para la cohesión social, la Ley 70 de 1993 viene a ser la norma fundamental que permite el reconocimiento de los derechos culturales, educativos y sociales de las comunidades afrocolombianas, incorporando exponentes para que las comunidades afrocolombianas puedan participar de la vida nacional, donde está como condicionante necesario que su historia, su cultura y sus aportes no sean ajenos al currículo escolar. En desarrollo de la Ley 70 de 1993. El Decreto 1122 de 1998 impone la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para las instituciones pedagógicas de educación.

Su interpretación establece un parámetro, compañía, como una estrategia para garantizar dar cuenta del reconocimiento, autorreconocimiento, así como la valorización en torno a la diversidad étnica y cultural. Asimismo, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, constituye el complemento por cuanto propone la obligación de fomentar contenidos formativos que propicien una educación ética, democrática, multicultural y pluralista que proponga un respeto por los derechos humanos y así la convivencia pacífica.

En el ámbito educativo, se hace hincapié sobre una serie de instrumentos jurídico-internacionales que se citan profusamente entre el ámbito educativo. Sin embargo, esta reiterativa articulación, por sí sola, no asegura que la comprensión de su aplicación sea apropiada, es más, en algunos casos, muchos de los marcos normativos globales requieren ser revisados con un mayor accecho crítico, no se los puede enunciar, se los debe poder poner en cuestión.

Uno de los marcos referenciales, que también es de los más referidos, muy idealizado dentro del discurso de la educación internacional es la Declaración Universal de los Derechos Humanos establecida en una fecha muy lejana ya, en 1948. En su artículo 26.1 se enuncia que toda persona tiene derecho a la educación. Así, de modo directo y durante la época de la dictadura franquista, sin matices a favor o en contra. Pero esta afirmación, aunque potente a su vez, no está exenta de tensiones interpretativas.

¿Derecho a favor de a qué tipo concreto de educación? ¿Quién define su carácter, sus características, sus métodos? ¿Desde qué modelo paradigmático se enuncia ese “derecho”? Éstas no son preguntas banales. De hecho, son preguntas básicas para investigar, enseñar y formular políticas educativas en contextos sociales sustentados en una pluralidad cultural, desigualdades

estructurales y situaciones muy particulares. La noción “derecho a la educación” puede sonar universal y bien exigible. Sin embargo, la aplicación real de esta idea es, como hemos dicho, muy variada y depende del modelo de enseñanza, del modelo de desarrollo y de las prioridades que sostiene cada territorio.

El mismo documento dice que toda persona puede recibir educación; no educación cualquiera, sino una educación que haga posible la formación de una persona plena desde lo que se entiende por desarrollo integral de la personalidad. Pero ¿qué se entiende por integral? ¿Desde qué concepción del sujeto se elabora esta idea? Este principio, aunque de fuerza en su formulación, no es ajeno a la ambigüedad. Su significado difiere en la función de la pedagogía que se opta, de la cultura en que se vive, de las decisiones políticas que se den en cada país. En algunos casos, se traduce en modelos centrados en la productividad individual.

En otros, se orienta hacia la formación ciudadana o el reconocimiento de identidades diversas. En definitiva, lo que parece una afirmación universal encierra tensiones. Y esas tensiones merecen ser discutidas en profundidad por quienes diseñan, investigan y transforman la educación desde los territorios. Porque detrás de cada derecho proclamado hay disputas sobre qué tipo de humanidad se quiere formar.

Este conjunto normativo, tanto a nivel nacional como internacional, no solo otorga legitimidad a la existencia e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sino que también impone la responsabilidad ética y política de traducir estos principios en prácticas pedagógicas transformadoras dentro de las instituciones educativas.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

Este capítulo presenta el diseño metodológico y los hallazgos que emergen de una investigación centrada en la formulación de una propuesta de evaluación curricular para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. El lugar no es un dato menor; se trata del corregimiento de Arauca, en Palestina, Caldas, un territorio que carga consigo historias, conflictos y memorias que atraviesan cualquier ejercicio pedagógico. Este trabajo no puede ser considerado como un mero recurso técnico. Resultaría ingenuo pensar que es suficiente con aplicar un método determinado, recoger datos y presentarlos en tablas.

Lo que se pone de manifiesto es extremadamente más complejo: una implicación epistemológica que no hace más que orientar las decisiones de quien investiga, pero también pone de manifiesto las tensiones existentes entre lo que se dice y lo que efectivamente ocurre. La metodología, que parece ordenada, también provoca desorden. Porque obliga a interrogar qué entra dentro, qué queda fuera y, en el peor de los casos, qué calla. En ello, la institución no es solo un espacio escolar, sino un lugar en el que se cruzan disputas culturales, políticas, raciales y económicas.

En ese lugar, el currículo deja de ser un documento para convertirse en un campo de batalla. Y la cátedra de Estudios Afrocolombianos, en vez de instituirse de manera transparente, irrumpe como interpelación. El capítulo, por tanto, no pretende ser un relato de un proceso de investigación acabado, sino más bien aproximarse a las fisuras, lo inacabado, el riesgo de lo que puede no funcionar.

Esa vulnerabilidad, lejos de ser un defecto, se convierte en la posibilidad misma de pensar críticamente el sentido de enseñar lo afrocolombiano en una escuela que todavía parece debatirse entre la tradición y la urgencia de un cambio profundo. Ahora bien, no es simplemente un procedimiento técnico. Tampoco puede reducirse a una secuencia de pasos mecánicos, como a veces se quiere creer. Se trata más bien de un posicionamiento epistemológico que se filtra en cada decisión: en la elección del tipo de investigación, en el diseño adoptado, en los recursos empleados para recoger datos que, dicho sea de paso, nunca son neutrales.

Lo que se muestra no es una mera narración académica, sino un intento aunque imperfecto de mostrar la tensión entre el ideal de un currículo que aspira a la justicia cultural y la

tenacidad de unas prácticas institucionales que desisten del cambio. La investigación no sólo lo describe, sino que también está expuesta al peligro de ser contradicha, discutida, incluso desmontada y quizás sea precisamente ahí, en esta condición metodológica, donde pueda encontrarse su auténtico valor.

A continuación, se plantea una secuencia de fases diagnóstico-contextuales, revisión de lineamientos curriculares y diseño de la propuesta evaluativa que parecen, a primera vista, perfectamente ordenadas. Sin embargo, ese orden es engañoso. Lo que se muestra como linealidad metodológica encubre la inevitable fricción entre la teoría cuidadosamente escrita y la práctica que ocurre en el aula, donde lo prescrito rara vez coincide con lo que es posible. Y tal tensión, lejos de considerar un aspecto menor, atraviesa la totalidad del significado de la investigación.

También se apunta ahora a los métodos que se han seguido, un enfoque mixto que articula lo cualitativo con lo cuantitativo; la aplicación de cuestionarios estandarizados; el uso de guías de observación y criterios supuestamente claros para caracterizar la muestra. La argumentación es minuciosa, efectiva incluso, pero la precisión técnica no logra hacer desaparecer una inquietud que subyace. Toda metodología, por más estructurada que se presente, es siempre una apuesta, frágil y arriesgada.

Lo paradójico es que cuanto más se intenta demostrar la solidez del andamiaje metodológico, más evidente resulta su vulnerabilidad. Como si la investigación, al desplegar su propio rigor, revelara al mismo tiempo la imposibilidad de controlar todos los matices de la realidad educativa. Es ahí donde la supuesta certeza del método se desmorona y, quizás, en ese desmoronamiento se abre el espacio para una crítica más honesta.

El capítulo cierra narrando la utilización de los instrumentos en campo, el proceso de análisis de los datos y la predicción de los resultados, que no son tanto la conclusión y el cierre sino nuevas preguntas. Así, no solo se ofrece un esquema técnico, sino una tentativa crítica de observar la pertinencia, la eficacia y el alcance de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el currículo, con la permanente duda de si toda norma educativa es realmente capaz de corporalizarse en la práctica pedagógica.

3.1. Cuadro Operacionalización de Variables

En coherencia con el enfoque mixto de la presente investigación, se adopta la denominación Operacionalización de Variables, tal como lo establece la plantilla metodológica del Documento Inteligente de la UIIX. Esta operacionalización permite establecer la relación entre la pregunta de investigación, los objetivos, las variables involucradas y sus respectivas dimensiones e indicadores, integrando tanto enfoques cualitativos como cuantitativos.

La operacionalización que se expone a continuación ha sido estructurada a partir de los cuadros recomendados en el Documento Inteligente UIIX, con el fin de dar claridad metodológica al proceso de recolección y análisis de la información.

Cuadro 1

Operacionalización de Variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Metodología de Evaluación Curricular sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, Colombia durante el periodo 2024-2025						
Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Hipótesis	Variables Estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, del corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas, durante el periodo 2024–2025?	Diseñar una metodología de evaluación curricular que permita la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.	<p>1. Analizar los fundamentos teóricos de evaluación curricular que permitan la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.</p> <p>2. Sistematizar los fundamentos metodológicos que orientan el diseño de la evaluación curricular, considerando enfoques participativos, criterios de pertinencia contextual y herramientas mixtas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.</p>	Una metodología de evaluación curricular permite la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos durante el período 2024-2025; puede ser soportada y efectuada por medio de una metodología pedagógica que incluye no sólo los lineamientos curriculares y normativos, sino también metodologías participativas. Y contextuales que sirven de soporte para el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural afrocolombiana. Esta, además, permitirá un proceso educativo transformador que apoyará el empoderamiento de los estudiantes y que favorecerá un fortalecimiento de una conciencia crítica, tal y como se mostrará en la realidad y los problemas de los pueblos afrocolombianos, en concordancia con los principios de inclusión y equidad. La misma mejora el enfoque de la propuesta a la luz de la consideración de la	<p>Variable independiente: Metodología de evaluación curricular</p>	<p>Diseño de Evaluación Curricular</p> <p>Enfoque pedagógico intercultural</p> <p>Aplicación de estrategias interculturales</p> <p>Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI</p>	<p>Coherencia entre objetivos, criterios y técnicas de evaluación. Claridad en la secuencia de fases del modelo de evaluación. Ajuste al enfoque institucional del PEI.</p> <p>Inclusión de valores de diversidad, equidad y justicia social. Promoción del pensamiento crítico sobre identidad afrocolombiana. Uso de metodologías activas y culturalmente pertinentes.</p> <p>Uso de estrategias que reconozcan saberes afrocolombianos. Integración de prácticas didácticas basadas en el contexto étnico-cultural del estudiantado.</p> <p>Grado en que la evaluación considera contenidos étnicos y afrocolombianos. Vinculación de los</p>

	<p>importancia de las metodologías participativas y del contexto cultural de la comunidad, así como del impacto en la identidad y en el pensamiento crítico de los estudiantes.</p>		<p>objetivos evaluativos con los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</p>
		<p>Participación comunitaria</p>	<p>Participación de familias, líderes y comunidad educativa en el diseño o retroalimentación del modelo. Consideración de saberes comunitarios como insumo para la evaluación. Estrategias para el diálogo entre escuela y comunidad.</p>
		<p>Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana</p>	<p>Reconocimiento y valorización de prácticas, símbolos y narrativas culturales propios. Nivel de apropiación del discurso identitario por parte del estudiantado.</p>
<p>3. Diseñar una metodología de evaluación para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.</p>		<p>Variable(s) dependiente(s): Implementación de la Cátedra de Estudios</p>	<p>Cambios en actitudes frente a la diversidad étnico-cultural. Disminución de expresiones de discriminación o exclusión. Mejora en el respeto y la colaboración entre estudiantes.</p>
		<p>Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra</p>	<p>Inclusión formal en el PEI y en los planes de área. Aplicación de contenidos</p>

4. Validar la metodología de evaluación curricular en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos que permita medir la efectividad y pertinencia para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos durante el periodo 2024-2025.

	afrocolombianos en clases. Participación de docentes en procesos de formación relacionados.
Claridad de los objetivos	Nivel de precisión, coherencia y alineación de los objetivos con el propósito general de la propuesta.
Coherencia interna del modelo	Grado de articulación lógica entre objetivos, fases, instrumentos y principios metodológicos.
Pertinencia sociocultural	Adecuación del modelo al contexto rural y afrodescendiente de la institución.
Factibilidad operativa	Viabilidad de implementación con los recursos humanos, materiales e institucionales disponibles.
Nivel de innovación pedagógica	Inclusión de estrategias o enfoques diferenciadores frente a modelos evaluativos tradicionales.
Alineación normativa	Grado de correspondencia con marcos legales y curriculares vigentes en etnoeducación.
Impacto esperado	Proyección de mejora en la implementación de la Cátedra y su contribución a la justicia educativa.

					Replicabilidad	Posibilidad de adaptar el modelo a otras instituciones con características similares.
--	--	--	--	--	----------------	---

3.2. Diseño Metodológico

En respuesta al objetivo general de esta investigación que es diseñar una metodología de evaluación curricular para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, durante el periodo 2024–2025, se elaboró un diseño metodológico que intenta articular marcos normativos, pedagógicos e interculturales con los procesos reales de incorporación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La propuesta metodológica no se reduce únicamente a verificar la presencia formal de la cátedra en el currículo.

Pretende, en cambio, interrogar su aplicación efectiva como estrategia pedagógica transversal. El enfoque, calificado como mixto, busca integrar técnicas cualitativas y cuantitativas. Pero esa integración, lejos de ser armoniosa, revela la complejidad del fenómeno educativo, donde cada herramienta ilumina algo y oscurece otra cosa. Se asegura que este camino garantiza un análisis contextualizado y participativo, orientado hacia la transformación educativa, hacia la justicia social y la diversidad cultural. Esta investigación se divide en tres fases:

3.2.1. Fase I. Diagnóstico Contextual Participativo

Realizar un diagnóstico que involucre a toda la comunidad educativa, identificando las particularidades socioeducativas, culturales y pedagógicas de la IE Monseñor Alfonso de los Ríos. Esto permitirá adaptar la cátedra a las necesidades y expectativas locales, tal como sugiere Gómez et al. (2020).

3.2.2. Fase II. Revisión y Adaptación de Lineamientos Curriculares

Analizar la normativa vigente y los lineamientos curriculares (Salinas, & Marín, 2021) para garantizar que la implementación de la cátedra responda a los estándares nacionales, pero también se adecúe a la realidad local. Esto incluirá talleres de actualización para docentes y espacios de reflexión con actores clave de la comunidad.

3.2.3. Fase III. Diseño de una Metodología de Evaluación Mixta

Desarrollar y validar una metodología de evaluación que combine métodos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una visión holística del impacto curricular. Este modelo, basado en las propuestas de Castro, (2019), incluirá indicadores de desempeño, así como instrumentos de evaluación formativa y sumativa que faciliten la retroalimentación constante durante el periodo 2024-2025.

3.2.4. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

3.2.4.1. Enfoque de la Investigación.

El enfoque metodológico que se adopta en esta investigación se define como mixto. Combina procedimientos y técnicas de recolección, análisis e interpretación de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. En teoría, esta mezcla permitiría una comprensión más amplia y, quizá, más profunda del fenómeno. Pero la pregunta se presenta como una propuesta a debatir: ¿es suficiente la amplitud para garantizar profundidad?

La elección hace alusión a examinar no solo la existencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una presencia formal dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino su implementación concreta, su impacto sociocultural, su pertinencia curricular. Una dificultad que se escapa de las categorías con las que se trabaja en la metodología. El argumento que fundamenta la elección se sostiene en la complejidad de los procesos educativos con la diversidad cultural de por medio.

Al triangular datos de cuestionarios estructurados con las contribuciones obtenidas en observaciones y entrevistas se crea una interpretación más rica, porque cada técnica aporta sesgos, vacíos y hasta contradicciones. Se dice que el diseño permite analizar tendencias generales como las construidas por las percepciones institucionales, la frecuencia de acciones pedagógicas y al mismo tiempo ir más allá de las experiencias subjetivas, el significado y las resistencias generadas en torno a la cátedra.

Especialmente en escenarios rurales atravesados por la memoria y la lucha de las comunidades afrodescendientes donde el currículo es considerado como un espacio no un texto de referencia, sino como un campo de pugna. Se sostiene que, por otra parte, los dos tipos de datos se integran en un diseño concurrente en la medida que es simultáneo.

La estrategia, en su pretensión de rigor, busca establecer relaciones, validar resultados y fortalecer una propuesta de evaluación curricular. Todo ello bajo la promesa de orientar el estudio hacia la transformación educativa, la inclusión, la justicia social. Sin embargo, queda la sospecha de que la metodología, por más sofisticada que sea, apenas roza la complejidad de lo que intenta comprender.

3.2.4.2. Diseño de la Investigación.

El planteamiento del diseño metodológico de esta investigación adopta un enfoque mixto con un diseño concurrente triangulado, lo que permite abordar el objeto de estudio desde perspectivas complementarias. Esto significa que se realiza la recolección simultánea de datos de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo y que los mismos se procesan articuladamente logrando una mejor comprensión contextualizada del fenómeno que se investiga: la cátedra de estudios afrocolombianos en la Institución educativa Monseñor Alfonso de los Ríos.

Del componente cuantitativo se realiza un diseño no experimental de tipo transeccional o transversal, ya que en este último se observan las variables sin sometimiento de las mismas a manipulación deliberada, en un periodo de tiempo que es determinado como el adecuado para tal efecto. Esta acción facilita la caracterización de la implementación del currículo de acuerdo a indicadores de tipos de efectividad y pertinentes a los lineamientos nacionales.

Simultáneamente, el componente cualitativo se desarrolla mediante técnicas como entrevistas semiestructuradas y análisis documental, orientada a captar percepciones, significados y prácticas culturales en relación con la cátedra en el contexto afrodescendiente local. La integración triangular entre los dos enfoques permitirá a contrastar, complementar y validar los hallazgos, lo que favorecerá a la legitimidad de la propuesta metodológica que plantea la investigación y su capacidad de responder a exigencias normativas y también es a exigencias que por parte del contexto tomen fuerza.

Este diseño asume que cualquier forma de observación a su vez es una intervención y que el investigador no es un agente neutral, sino que es un agente que interpreta, construye sentido y dialoga con los participantes. En este sentido, se asume una postura crítica y reflexiva, en consonancia con lo planteado por Hernández et al. (2014), para quienes la investigación no experimental se ubica en fenómenos que suceden sin intervención, aunque hacen la salvación de la observación sistemática y del análisis interpretativo como parte del proceso de investigación.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación no experimental “se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes; se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, fenómenos o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador”. Así, lo que se presenta como neutralidad metodológica revela, en el

fondo, una paradoja. El investigador se mueve entre la promesa de objetividad y la sospecha de que toda investigación es ya una forma de acción, de transformación, incluso de distorsión. En este punto, el diseño no experimental deja de ser un terreno seguro para convertirse en un campo de tensiones, donde la pretensión de describir lo real se enfrenta a la certeza de que lo real nunca se entrega por completo. También se conoce como investigación ex post facto y observa variables y relaciones entre estas en su contexto natural" (p. 197).

Profundizando en su clasificación, Hernández et al. (2014) señalan que los diseños transeccionales, en su modalidad causal, permiten reconstruir relaciones entre variables a partir de diferentes enfoques: desde las variables dependientes (retrospectivas), desde las independientes (prospectivas) o mediante el análisis de múltiples relaciones causales simultáneas (causalidad múltiple). Sin embargo, en el marco de un enfoque mixto, estas relaciones no se limitan a correlaciones estadísticas, sino que se enriquecen con interpretaciones cualitativas que permiten comprender cómo se configuran los procesos de implementación curricular en contextos marcados por la diversidad cultural y la exclusión histórica.

3.2.4.3. Tipo de Investigación.

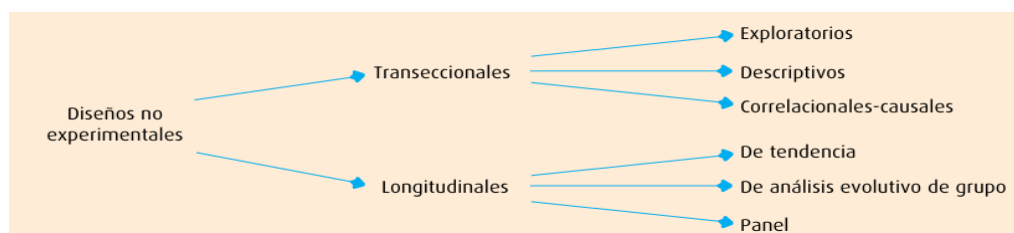
Esta investigación se inscribe en la clasificación descriptiva ya que el investigador se posiciona en una lógica de análisis que busca identificar, organizar y representar los conceptos involucrados en el diagnóstico, examen y evaluación de la metodología propuesta para incorporar la cátedra afrocolombiana en el currículo escolar.

Este aspecto permite sistematizar las particularidades socioeducativas, pedagógicas, normativas y culturales de la manera en la que se establece el proceso, sin tratar de establecer relaciones de causalidad o generalizaciones estadísticas. La incorporación del componente cualitativo se lleva a cabo a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos, para ver las visiones, significados y prácticas culturales de la asignatura en el contexto afrodescendiente de los sujetos.

Esta dimensión interpretativa, a su vez, permitió validar y enriquecer la propuesta metodológica elaborada de la mano de los resultados cuantitativos y contribuyó a la producción de la propuesta tomando en cuenta una mirada situada y crítica.

Figura 1

Esquema Metodológico Para Diseños No Experimentales



Nota: Imagen tomada del libro Metodología de la investigación de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Este esquema metodológico organizó y sistematizó las características estructurales de los diseños no experimentales, siendo su principal fortaleza la observación y el análisis de fenómenos desde su contexto natural, sin intervención directa de las variables. El diseño transeccional, concreto y específico, recoge la información en un solo momento, como si se congelara la realidad, como si el tiempo pudiera fraccionarse para poder ser analizado. La secuencia que se propone parece lógica: la definición del problema, la formulación de los objetivos, el planteamiento de la hipótesis, la selección de las variables y de las categorías, las técnicas de recogida. No obstante, el orden es más aparente que real. En efecto, el proceso investigativo raras veces se va desplegando con esa nitidez geométrica.

El esquema, además, resalta la articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, dentro de un enfoque mixto que promete enriquecer el análisis de los hallazgos. Pero la pregunta se impone: ¿enriquecer para quién y con qué límites? Lo que aparece como coherencia interna puede, en otra lectura, ser también un intento de ocultar las contradicciones inevitables entre teoría, método e instrumento. En el caso particular de este estudio, el esquema metodológico se convirtió en una cartografía que pretende mostrar cómo se analiza la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Se combinaron la observación directa, el análisis de documentos y la implementación de cuestionarios con el fin de realizar una descripción exhaustiva de los procesos pedagógicos, normativos y socioculturales. Pero la descripción nunca es neutra: cada técnica irradia y a la vez silencia. La Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos no aparece solamente como

escenario de aplicación sino como un territorio vivo en el que el currículo, la norma y la cultura chocan, dialogan y se resisten a ser reducidos a un esquema.

3.2.5. Definición de Métodos.

La investigación se vale de un enfoque metodológico mixto de integración concurrente triangulada, lo cual permite abordar el objeto de estudio desde perspectivas complementarias. Esta decisión se justifica en el intento de entender cómo se da la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos desde dimensiones cuantificables, por una parte, y de interpretativas por otra, lo que permite relacionar la medición de índices con constituciones de significados y prácticas culturales.

El método mixto responde a la recolección de datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente para posteriormente darles lugar en el análisis, fortalecer así la validez interna de los hallazgos y ofrecer una visión lo más completa posible del fenómeno educativo que se estudia. La estrategia metodológica mixta permitió contrastar resultados, reconocer ejes de convergencia y complementar el análisis para favorecer una evaluación curricular situacional.

3.2.5.1. Método de Investigación.

Desde la óptica metodológica, la investigación se asimila a tres dimensiones: el analítico, el deductivo, el histórico, la elección esta que estuvo en relación directa con la esencia del propio objeto de estudio y el deseo de profundizar, con matices y contradicciones, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela. Asumimos el método analítico como el hilo conductor, como una propuesta para descomponer las categorías centrales: currículo, identidad cultural, principios normativos, impacto sociocultural. Se fueron abordando cada una de estas dimensiones de forma separada, como si de las piezas de un rompecabezas se tratara que después, en un acto reconstructivo, deberían articularse en una visión global.

Aun así, este ejercicio permite trazar una metodología evaluativa que quiere ser coherente, fundamentada, crítica. Lo que debe ser el método deductivo se basa en marcos normativos y teóricos ya existentes, como por ejemplo, la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998, los principios de la educación intercultural. Desde allí se fueron derivando hipótesis, criterios de análisis e indicadores que fueron aplicados a la realidad de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. Finalmente, el método histórico.

Sin él, cualquier análisis acaba desprovisto de profundidad porque la cátedra no nace de una construcción azarosa sino que responde a unas luchas sociales, a la presión de las comunidades afrodescendientes, a la formalización de las políticas educativas que cristalizaron en los Lineamientos de 2003. La revisión de la documentación dejó un archivo, de tensiones, de continuidades y rupturas.

Esto deja situar la investigación en un marco temporal más global, donde aquello que actualmente parece observarse en las aulas no se podrá reducir a las características de hoy, sino que se ha de deducir de décadas de disputas, de silencios, de resistencias. En conjunto, la tríada metodológica dejó configurar una aproximación robusta, si bien no exenta de cierta fragilidad. Añadió un análisis empírico y una reflexión crítica, combinando los análisis fragmentados a partir de la disección con el análisis contextualizado osciló entre la norma y la realización.

3.2.5.2. Métodos de Obtención del Conocimiento Teórico.

Para la construcción del conocimiento teórico, la investigación se apoyó en el método analítico-sintético. Esta elección no es meramente técnica; respondió a la necesidad de descomponer categorías complejas: currículo, identidad cultural, participación comunitaria, enfoque intercultural, para luego intentar recomponerse en una propuesta coherente de evaluación curricular.

El proceso incluye la ordenación y contrastación de marcos normativos, aproximaciones pedagógicas y marco teórico. La meta de tal especie de articulación quirúrgica fue que, de ella, apareciera una visión integrada que no sólo sirviera para explicar sino que sirviera de guía para la intervención educativa. No obstante, se percibe una debilidad: la integración teórica nunca es perfecta, siempre quedan espacios vacíos, espacios de ambigüedad que no cierra la metodología.

En este sentido, el método analítico-sintético se termina constituyendo en un recurso que, más que ofrecer certezas, permite navegar entre lo conocido y lo incierto. Los principales instrumentos que se usaron para esta fase del proceso de investigación también fueron el cuestionario estandarizado, la guía observacional y la matriz de análisis temático. Tal y como se ha planteado, el cuestionario tiene un carácter cuantitativo, pero a la vez fue un recurso que contribuyó al conocimiento teórico, dado que permitió hacer aflorar las percepciones institucionales estructuradas respecto a los conceptos más significativos. En cambio, la guía observacional y la matriz de análisis temático sirvieron para reunir y clasificar la información

procedente de los campos de observación educativa en relación directa con la teoría, modelo y normativa educativa previamente identificada.

A este respecto, el cuestionario estandarizado en el análisis de la práctica del proyecto especificado cumple una doble función. Por un lado, pasaron a ser los conceptos operativos de la investigación en cuestión, conceptos que si no se matizan, acaban siendo abstractos, pertinentes, participativos, identitarios, que son palabras que podrían considerarse claras pero que en la práctica se van conectando o, en ocasiones, contradiciendo, pero que van apareciendo en el discurso de la investigación.

Pero, por otra parte, el instrumento también permite detectar tendencias, dar pequeñas como notas que alimentan la construcción teórica de la propuesta metodológica incluso, la cuestionan (Hernández et al. 2014) indican que los cuestionarios digitales permiten la automatización de la recogida de datos, lo que luego se realizan cortes analíticos continuos, evaluaciones de la funcionalidad del instrumento y seguir patrones que pueden ser relevantes en el desarrollo de la investigación.

En todo caso, el cuestionario no es sólo un recurso técnico, es también un instrumento que ayuda a la construcción de un nexo entre el mundo concreto y el mundo abstracto, entre la teoría y la práctica. Permite estructurar datos, detectar tendencias, pero también evidencia los límites de cualquier intento de capturar la complejidad educativa mediante instrumentos estandarizados.

3.2.5.3. Métodos de Obtención del Conocimiento Empírico.

La investigación que se expone se fundamenta, de manera principal, en dos métodos para la obtención del conocimiento empírico: la observación directa y el análisis temático. Ambos buscaron un mismo propósito: reunir información precisa, contextualizada, que permitió comprender cómo se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. Y, sin embargo, esa precisión es relativa; observar implica ya una intervención mínima, involuntaria, en la dinámica que se intenta estudiar.

La observación directa se planteó como técnica central para captar, de forma sistemática y, al menos en apariencia, objetiva, las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula, la apropiación de los contenidos por los estudiantes y la incorporación real de la cátedra en la rutina escolar. Permitted registrar comportamientos, actividades, símbolos, lenguajes, actitudes, todo

aquello que se entrelaza con las categorías clave del estudio: identidad cultural afrocolombiana, participación comunitaria, currículo inclusivo, comprensión intercultural.

Se utilizó una matriz de análisis temático como complemento de la categorización, que fue la que organizó, codificó y analizó toda la información subjetiva y objetiva que se había ido recogiendo. Esta matriz optó, jerarquizó y destacó algunos aspectos y dejó otros en la sombra. Ni más ni menos que un microscopio: enfocaba algunas dimensiones de la realidad, pero necesariamente dejaba otras fuera del campo visual. Quizás las más importantes, pero las más difíciles de poder registrar.

Sin embargo, ofrecía un marco desde el que analizar los datos en las unidades de análisis que habíamos definido, ofreciéndonos un hilo conductor que permitiera relacionar lo observado en las aulas y el conocimiento empírico acerca de la implementación de la cátedra. Esta matriz también puso de manifiesto los patrones, categorías emergentes, relaciones entre dimensiones y tensiones presentes entre el discurso institucional, las regulaciones y las prácticas llevadas a cabo. Su empleo también é n nos permitió establecer puentes entre los datos obtenidos en el campo y alcanzar los objetivos del estudio a partir del rigor y la sistematización del análisis cualitativo.

En su conjunto, estos procedimientos empíricos ofrecieron una aproximación situada y profunda al objeto de estudio, puesto que relacionaban la evidencia observable con un marco interpretativo que enlazaba teoría, política educativa y vivencia. Esta triangulación empírica consolidó la consistencia del procedimiento de acceso al hecho estudiado, asumiendo que la propuesta de evaluación se sustentaba sobre datos objetivos y sobre procesos de interpretación crítica.

3.2.6. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos

3.2.6.1. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos.

La obtención de los datos para el cuestionario estandarizado se realizó mediante el método de Likert (Anexos 2 y 3), específicamente el de completar las frases de Hodge, D., & Gillespie, D. (2003).

Según Hernández et al. (2014):

Estos autores desarrollaron una derivación del escalamiento clásico de Likert, en la cual se incluyen frases incompletas respecto al objeto de actitud y a estas se les agrega un continuo que sirve como base para las respuestas clave. Estos autores plantearon un continuo con 11 puntos o categorías (de 0 a 10) que se “anclan” en cada extremo con

terminaciones respecto a la frase a la que hacen referencia, las cuales representan la ausencia del constructo (cero) y la máxima “cantidad” o “presencia” de este (10). Sostienen que los participantes usan un número para guiarse en sus respuestas y la frase introductoria los orienta en el continuo. Se les pide que circunscriben o marquen el número que refleje mejor su respuesta. El constructo se mide por ítems que enfatizan la fuerza del atributo. Los números trabajan en concordancia con las frases para implicar el grado de presencia de éste. El ejemplo sería la actitud intrínseca hacia la religión (p.278).

A tales efectos, las interrogantes para este instrumento tendrán las siguientes características:

A partir del siguiente ejemplo, será conformada la forma de medición (método) del cuestionario estandarizado para medir cada una de las categorías en estudio.

Figura 2

Escala en la que se Completan las Afirmaciones

Ejemplo

Escala en la que se completan las afirmaciones
Actitud intrínseca hacia la religión

1. Mis creencias religiosas afectan:
Ningún aspecto de mi vida Absolutamente todos los aspectos de mi vida

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Estoy consciente de la presencia de Dios...
Continuamente Nunca

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Respecto a las preguntas que tengo sobre la vida, mi religión responde...
Absolutamente a ninguna de mis preguntas Absolutamente a todas mis preguntas

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Mi religión es...
El motivo más importante de mi vida dirige todos los demás aspectos No es un factor en mi vida

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota: información adaptada de (Hodge & Gillespie, p. 52).

3.2.7. Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.

3.2.7.1. Técnicas de Obtención de Datos.

El procedimiento de indagación y el armado del procedimiento de indagación (en donde se utiliza razonamiento mixto) ejecutan una serie de ejercicios a nivel cualitativo y cuantitativo para lograr captar la dimensión normativa, pedagógica y sociocultural de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). La investigación cualitativa emplea como técnica principal la entrevista semiestructurada y la técnica de la observación participativa, siendo la entrevista semiestructurada la que aporta resultados de las percepciones, experiencias y valoraciones que

van surgiendo a partir de la voz de los actores educativos (manteniendo una flexibilidad de la estructura de la entrevista para profundizar en el tema.

Desde el enfoque del tipo cuantitativo, se aplicó la técnica de encuesta estructurada dirigida a docentes y directivos. Dicha técnica permite recolectar información estandarizada con respecto a la coherencia en los enfoques curriculares, los lineamientos normativos (Ley 70 de 1993 y Decreto 1122 de 1998) y contextualizar con los contextos socioculturales de la población afrodescendiente. Una encuesta es un método todo preferible para medir actitudes y percepciones sobre una propiedad en grandes grupos poblacionales, especialmente cuando lo que se pretende establecer son relaciones entre variables educativas (Hernández et al. 2014).

La combinación de estas técnicas es el resultado de un diseño metodológico que considera la complementariedad entre métodos, ya que permite conseguir una triangulación que completa, en cierta forma, la interpretación del fenómeno estudiado.

3.2.7.2. Instrumentos de Obtención de Datos.

Se hace uso de los instrumentos de acuerdo con las técnicas elegidas y los objetivos concretos de la investigación. Sin embargo, en el ámbito cualitativo, se utilizarán hasta dos instrumentos. Por un lado, la guía de entrevistas semiestructuradas, la cual es la orientada a recoger las valoraciones (percepciones) que sobre la aplicación de la CEA tienen los docentes y directivos; y, por otro lado, la guía de observación, que es utilizada para poder registrar las prácticas pedagógicas, las relaciones y las dinámicas institucionales, concretamente, en el ámbito de la aplicación de los contenidos afrocolombianos. La información que se recupera o se organiza mediante una matriz de análisis temático, la cual permitió categorizar en función de los ejes normativos, pedagógicos y culturales establecidos con anterioridad en el trabajo de investigación (Castro, 2019).

En el ámbito cuantitativo, se hizo uso de un cuestionario estructurado cerrado bajo escala Likert, a los estudiantes, padres y/o representantes. Hay que señalar que este instrumento tenía el propósito de poder medir la coherencia entre los distintos enfoques pedagógicos curriculares, las diferentes disposiciones normativas y los contextos socioculturales de la comunidad afrodescendiente. A su vez, también permite evaluar la adecuación de las metodologías que promueven la inclusión, el autorreconocimiento cultural y la participación de los estudiantes. Su construcción está establecida por los aportes metodológicos de Gómez-Vahos et al. (2020) y

Salinas Ibáñez y Marín (2021), que expresan la importancia de crear la medición educativa, pero con enfoque ético y situado.

3.2.8. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección

En línea con el enfoque metodológico adoptado, la muestra de esta investigación se configura a partir de los mismos actores que componen la unidad de análisis previamente definida. Es decir, se incluyen los modelos curriculares presentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y es por ello que fueron parte de la muestra 32 docentes y directivos de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, 24 padres y representantes, 52 estudiantes y 3 expertos del tema en el corregimiento de Arauca, municipio de Palestina, departamento de Caldas. Se trata de un intento por captar la realidad educativa, pero siempre existe la perplejidad sobre cuánto de esa experiencia puede realmente observarse.

De esta manera, la muestra se convierte en un ámbito de interjuego, en una tensión entre lo normativo y lo experimentado, entre lo planificado y lo acontecido. Consta también es en un acercamiento a lo observable, pero también deja huecos y espacios donde la complejidad del fenómeno educativo se escapa. Si bien la selección es clara, sin embargo aquí aparece la perplejidad: ¿refleja la muestra la totalidad de la experiencia educativa o sólo ciertos ángulos privilegiados? En los modelos curriculares, por sí mismos, se ofrece estructuras, reglas, directrices; en los docentes y directivos, decisiones y prácticas.

Pero la vida escolar, la apropiación real de la cátedra, los silencios y las resistencias, no siempre entran de lleno en ello. Así, la muestra se convierte en un ámbito de interjuego entre lo normativo y lo experimentado, entre la planificación institucional y el vivir en el aula. Consta en lo observable y sustantivo, pero también deja en ella vacíos, espacios donde la realidad se escapa y salva todo intento de sistematización.

La elección de esta muestra no es casual, y responde a la vinculación directa existente entre la cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto institucional, y los procesos de diseño, implementación y de evaluación de la misma. El rol de docentes y directivos, por el lugar que ocupan, en la inspección pedagógica y en la toma de decisiones curriculares, los convierte en fuentes de información de un carácter privilegiado, desde donde es posible comprender el grado de apropiación de la cátedra, hasta el nivel de inserción en el PEI y los efectos que se vislumbran en la comunidad educativa.

Por lo tanto, la muestra se constituye de forma intencional y no probabilística, y apunta a recolectar información de quienes tiene conocimiento directo y experiencia sobre el objeto de estudio, aquellos cuya mirada y su participación permite aproximarse a la comprensión de la puesta en marcha de la cátedra. Ahora bien, esta selección, por muy estratégica que sea, también delimita lo que se puede observar, generando espacios donde esa realidad puede escurrirse, discreta, irreductible a categorías predeterminadas.

Los instrumentos aplicados a esta muestra serán:

- a) Un cuestionario estandarizado, orientado a obtener información cuantitativa sobre la percepción institucional y los niveles de implementación de la cátedra; y
- b) Una guía de observación, destinada a registrar evidencias cualitativas de las prácticas pedagógicas en contexto.
- c) Entrevistas semiestructuradas.

Criterios de inclusión:

- Pertenecer a la comunidad educativa de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos.
- Desempeñar tareas de enseñante/membresía en el equipo directivo para el ejercicio de funciones activas en los procesos curriculares o de gestión pedagógica.
- Mantener alguna forma de conocimiento o, en su caso, vinculación directa durante el ejercicio de las actividades de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Poder colaborar y otorgar un consentimiento informado para la posibilidad de participar en el estudio. Este criterio de selección garantiza que los datos que pueden ser obtenidos son pertinentes y también que las conclusiones a las que se llega correctamente situadas, al encontrarse encuadradas en un proceso más investigativo que pretende ofrecer la posibilidad de que se construya una propuesta metodológica vinculada, pero al mismo tiempo inclusiva y transformadora.

3.3. Trabajo de Campo

El trabajo de campo se ejecutó dentro del marco de una investigación de tipo aplicativo, adoptando un enfoque mixto. Su propósito principal: comprender y, hasta donde fue posible, explicar cómo se construyen las percepciones, experiencias y propuestas en torno a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa

Monseñor Alfonso de los Ríos, situada en el corregimiento de Arauca, municipio de Palestina – Caldas, Colombia.

El proceso de recolección de información se llevó a cabo en el transcurso del año académico 2024–2015 y, además, se contó con el permiso formal del centro educativo para llevar a cabo la aplicación de los diferentes instrumentos. Sin embargo, es necesario señalar una tensión de fondo: la formalidad de permiso este garantizará que se accederá al centro, pero no asegurará que las respuestas den cuenta de la complejidad de la cotidianidad y de las experiencias vividas por los docentes y los estudiantes.

Así las cosas, más allá de llevar a cabo la aplicación de las herramientas metodológicas, el trabajo de campo, supuso el largo y a menudo complejo tránsito entre la pluralidad de voces, los silencios, las resistencias y las dinámicas de un ámbito escolar muy enraizado en la cotidianidad. Cada una de las informaciones recabadas supone un fragmento de una realidad - fragmentaria - que se deja observar, que es interpretada, pero que fan á ticamente nos pone de frente a la incurable sensación de que nunca se va a poder descifrar en su totalidad.

Así, el trabajo de campo no supuso simplemente la aplicación de herramientas metodológicas, sino también un proceso de asunción de la complejidad del contexto, de la pluralidad de los puntos de vista de los actores y de las interacciones de un proceso educativo en marcha. Cada dato, cada respuesta, supondrá un fragmento de una realidad ágil, pero resistente a la simplificación. De este modo, el trabajo de campo no se limitará a la aplicación mecánica de herramientas y metodología, sino que también se implicará en transitar / ajustarse entre las manifestaciones vivas de los actores, los silencios, las resistencias y las dinámicas del propio contexto educativo. Cada dato, cada respuesta, será un trozo de la realidad que intenta acercarse con toda su complejidad a la implementación de la cátedra.

Para dar respuesta a criterios éticos y logísticos, se aplican formularios en línea (Google Forms) como principal medio de registro de las respuestas de los y las participantes en entrevistas semiestructuradas y en cuestionarios cerrados, y esta posibilidad, lo que promovía, era una participación voluntaria, anónima y segura, evitando las grabaciones y las transcripciones audiovisuales. El dispositivo de recolección de información se diseñó en función de los objetivos específicos de la investigación, asegurando una pertinencia contextual, la claridad de las preguntas y la facilitación de la sistematización posterior para el ejercicio mismo del trabajo de

campo, se aplicó el ejercicio en condiciones controladas, con acompañamiento institucional y observancia de los principios de confidencialidad, consentimiento informado y no afectación de la jornada académica.

3.3.1. Aplicación de los Instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realizó en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, en el corregimiento de Arauca, en el municipio de Palestina – Caldas, Colombia, en el período académico 2024 – 2025. Este procedimiento se desarrolló con la debida autorización formal del establecimiento, en el contexto de la investigación bajo un enfoque mixto para entender las percepciones, experiencias y propuestas alrededor de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En lo que respecta a la dimensión cualitativa, se propuso una entrevista semiestructurada a docentes, directivos y expertos. La aplicación fue implementada a través de formularios digitales (Google Forms), lo que permitió las respuestas expresadas por escrito. Este tipo de aplicación es posible mediante un tipo de participación voluntaria de acuerdo con los principios de confidencialidad, consentimiento informado y no afectación de la jornada académica.

En lo que concierne a la dimensión cuantitativa, se empleó un cuestionario de respuesta cerrada dirigido a estudiantes y padres y/o representantes afrocolombianos y no afrocolombianos, administrado mediante formularios digitales. La misma incluye ítems tipo Likert y preguntas múltiples, cuyo objetivo es explorar percepciones, vivencias y propuestas en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El diseño de este cuestionario no fue un mero procedimiento técnico; se sometió tanto a juicio de expertos como a una prueba piloto, buscando garantizar la pertinencia de la propuesta y la claridad de cada ítem. El cuestionario se convirtió en una herramienta de gran potencia pero a la vez limitada. Sistemáticamente, se pueden ordenar tendencias, encontrar configuraciones, extraer algunas conclusiones pero también ir dejando espacios para la interpretación crítica, para la reflexión sobre lo implícito, lo oculto, lo parcialmente captado por los datos.

Ambos instrumentos se aplicaron en condiciones controladas, por medio del acompañamiento institucional y el seguimiento metodológico, lo que permitió realizar una recolección eficiente, ética y contextualizada. La propia modalidad digital favoreció la

digitalización instantánea de las respuestas disponibles, lo que facilitó la posterior fase de análisis de las mismas y la triangulación entre las distintas dimensiones.

3.3.2. Procesamiento de la Información

El procesamiento de la información se desarrolló de forma diferenciada, de acuerdo al tipo de datos recogidos, poniendo en práctica los principios de la rigurosidad metodológica, la triangulación y la contextualización interpretativa. En el apartado cualitativo, las respuestas de las entrevistas semiestructuradas fueron sistematizadas directamente a partir de los formularios digitales, como un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, orientado hacia la categorización emergente, identificación de patrones discursivos y ámbitos temáticos centrales.

Este análisis está apoyado por las matrices analíticas comparativas construidas para facilitar la interpretación situada de visiones de los/as docentes y directores/as en relación a la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El proceso de codificación fue realizado manualmente, bajo criterios hermenéuticos y de saturación teórica, que permitieron establecer la relación entre las categorías, contraponer visiones institucionales y construir una historia interpretativa coherente y adecuada a los propósitos de la investigación.

De la misma manera, desde la perspectiva cuantitativa, los datos que fueron obtenidos a partir del cuestionario cerrado se exportaron desde los formularios digitales a hojas de cálculo, en las que se llevó a cabo el análisis estadístico descriptivo de los mismos. Se calcularon frecuencias y porcentajes para tratar de detectar regularidades de respuesta, niveles de conocimiento y actitudes frente a la cátedra en los estudiantes afrocolombianos y no afrocolombianos, contrastando los resultados con las categorías emergentes del componente cualitativo, favoreciendo, en este sentido, la triangulación metodológica y la construcción de componentes integrados. La triangulación se hizo articulando los resultados de tipo cualitativo y cuantitativo, para validar interpretaciones e identificar convergencias y divergencias y reforzar la legitimidad académica de los datos obtenidos.

3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

El análisis de los resultados se ejecutó mediante un proceso de triangulación entre datos cualitativos y cuantitativos, a fin de establecer tendencias, regulaciones y significaciones emergentes en relación con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El momento presente de la información fue recolectado mediante gráficos, matrices de comparación

y narraciones que permitieron organizar la información de un modo claro, comprensible y situado en el marco educativo investigado. La forma de proceder con la sistematización de los descubrimientos es realizarla a partir de dimensiones analíticas ya preestablecidas, como la identidad cultural afrodescendiente, pertinencia del currículo de educación intercultural, prácticas pedagógicas ancladas en el territorio, participación de la comunidad y formación docente en educación intercultural crítica. Para cada una de ellas se contrastaron los sentidos de los estudiantes y los docentes que posibilitaron una lectura intensa de las tensiones institucionales, de las estrategias que emergen y de los sentidos otorgados por los actores educativos.

Desde la mirada cualitativa se interpretaron narrativas que dan cuenta de desafíos y oportunidades en la construcción de una pedagogía intercultural situada. Los datos cuantitativos, a su vez, permitieron evidenciar tendencias en la consideración de la pertinencia cultural del currículo, la frecuencia de actividades pedagógicas vinculadas al territorio y la huella identitaria en los estudiantes afrodescendientes.

A partir de los resultados que se han presentado da la impresión de que existe una clara necesidad, aunque no exenta de cierta incertidumbre, de profundizar la formación del profesorado en educación intercultural crítica, no sólo lo en teoría, sino que hay que transitar el territorio de la práctica, de las resistencias, de los vacíos que existen en la formación inicial del profesorado.

También se debe destacar la necesidad de la transversalidad de la Cátedra en el currículo, porque de lo contrario los contenidos permanecen sin relación entre ellos, aparecen dispersos y la inclusión real no es más que una utopía, y menos aún una práctica. Asimismo, también aparece como una necesidad la construcción de espacios institucionales que sean capaces de sostener la producción colectiva: la logotipia del día, las reflexiones colectivas, la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas que igualmente no son fáciles de conseguir. Además, también aparece la tensión entre lo deseado y lo posible, invocando el recordatorio de que la innovación curricular no es literalmente lineal ni automática, sino que es un proceso conflictivo, repleto de interacciones, de acuerdos y sobre todo de contradicción.

Seguidamente, se presentan los resultados derivados de la aplicación del instrumento cuantitativo. Este tenía como propósito medir la relación entre la Metodología de Evaluación Curricular, considerada aquí como variable independiente, y la Ejecución de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entendida como variable dependiente. Sin embargo, cabe

preguntarse: ¿captura realmente el instrumento la complejidad del vínculo entre metodología y práctica educativa, o solo una parte visible, simplificada de esa interacción?

En consecuencia, los datos no son meramente cifras; son fragmentos de un proceso más amplio, donde la teoría, la práctica y la percepción de los actores se entrecruzan, se tensan y a veces se contradicen, evidenciando que la evaluación de la cátedra requiere siempre una lectura crítica y reflexiva, más allá de los resultados formales obtenidos. El instrumento consideró todas las dimensiones que fueron previamente definidas. Acto seguido, se pueden observar los gráficos de los ítems, así como el análisis interpretativo del significado de los principales resultados encontrados por dimensión.

3.4.1. Análisis de Resultados de los datos Cuantitativos

3.4.1.1. Análisis del Cuestionario Cerrado Aplicados a los Estudiantes por Dimensiones Operacionales.

Al objeto de investigar las percepciones del alumnado con respecto a la puesta en práctica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado a estudiantes de la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, seleccionando como un instrumento que permitiera recoger información cuantitativa sobre las variables que antes se operacionalizaron como Metodología de Evaluación Curricular e Implementación de la Cátedra desprendiéndose de ellas las dimensiones como el diseño curricular, el enfoque pedagógico intercultural, la inclusión de contenidos afrocolombianos, la participación comunitaria, el desarrollo identitario y la transformación de la convivencia escolar.

Se justifica la aplicación del cuestionario a los estudiantes porque, además de captar directamente la voz del alumnado sobre los procesos pedagógicos vividos y la tendencia que permitirá complementar el análisis cualitativo realizado con los docentes y expertos, también porque se cree que los alumnos podrían contribuir con sus opiniones sobre las decisiones que había sido tomada. Por último, a continuación, se muestran los resultados por cada ítem de las dimensiones analíticas del estudio.

3.4.1.1. Ítem 1. Edad.

Cuadro 2

Cuestionario Cerrado "Edad"

Ítem 1. Edades	Cantidad	Frecuencia
13	1	2%
18	3	6%
17	4	8%
14	7	13%
16	13	25%
15	24	46%
Total	52	100%

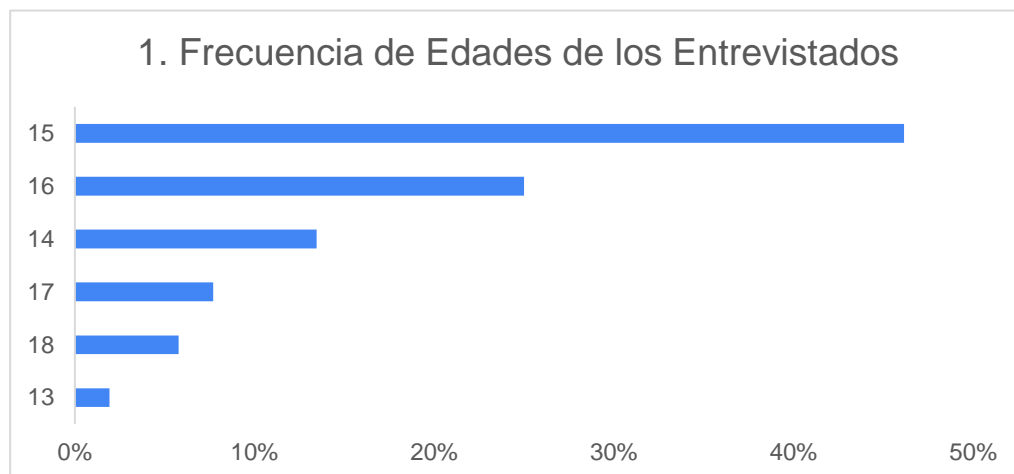
La distribución de los rangos de edad de los cuestionarios aplicados a los 52 estudiantes encuestados confirma que existe una coincidencia considerable con el rango de edad que va de los 15 a los 16 años, que en total representa el 71% de la presente muestra. Este dato indica que la mayor parte de los encuestados se encuentra en un intervalo que corresponde a una fase intermedia de la educación media diversificada, lo que a la postre tiene sus consecuencias en lo que constituye los diseños curriculares como en el desarrollo de los contenidos correspondientes a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La franja de edad hallada en los estudiantes participantes, principalmente entre catorce y dieciséis años de edad, constituye un hallazgo de especial relevancia para la dimensión “Desarrollo identitario” del estudio. Esta relativa etapa formativa, dominada por las etapas de construcción identitaria personal y social, se define por una tendencia más a favor de la apertura hacia los discursos que favorecen la diversidad, el reconocimiento cultural y la reflexión crítica.

En este sentido, la inclusión de contenidos afrocolombianos en los currículums escolares presenta una especial relevancia, pues ofrece a los adolescentes poder hacer uso de herramientas simbólicas y pedagógicas que ayudan a contar con un sentido de pertenencia, con una valoración de la otredad y, al mismo tiempo, a transformar la convivencia escolar. Así, la edad de los participantes no sólo contextualiza los resultados, sino que también hace legítima la elección metodológica del instrumento utilizado, al mismo tiempo que refuerza la relevancia de los resultados en relación con los objetivos del estudio.

Gráfico 1

Frecuencia de Edades de los Entrevistados de Cuestionario Cerrado



La representación gráfica permite observar de modo visual la concentración de las edades de los estudiantes encuestados; se observa un 46% en edades de 15 años, seguido del 25% de estudiantes en edad de 16 años, lo cual da cuenta de la predominancia de adolescentes en una etapa media de formación. Da cuenta de la tendencia central del grupo que conforman los estudiantes encuestados, así como permite corroborar la escasa cantidad de los extremos de la edad (como los de 13, 17 y 18 años, por ejemplo).

Desde un enfoque pedagógico, la concentración de edades sugiere que los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos deben ajustarse a un perfil (sensible a los procesos de construcción de la identidad adolescente, de reflexión crítica y de participación). En consecuencia, esta representación gráfica no sólo expone datos, sino que también da cuenta de la pertinencia del instrumento aplicado y de la relevancia de los resultados.

3.4.1.2. Ítem 2. Sexo.

Cuadro 3

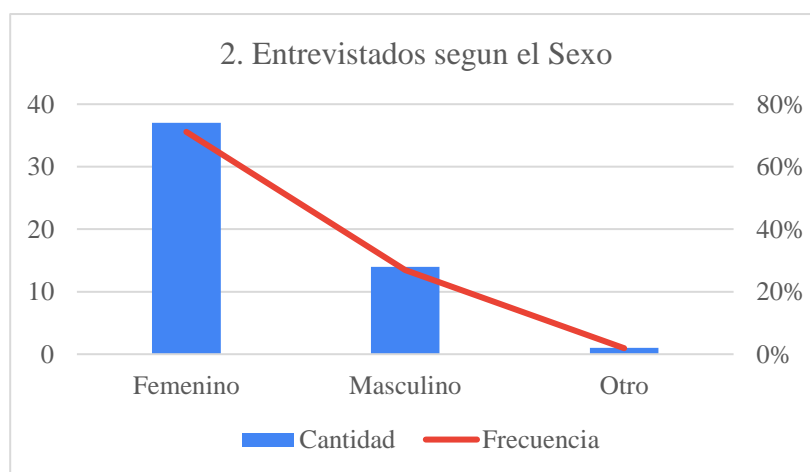
Cuestionario Cerrado "Sexo"

Ítem 2. Sexo	Cantidad	Frecuencia
Femenino	37	71%
Masculino	14	27%
Otro	1	2%
Total	52	100%

Los estudiantes encuestados para la presente investigación presentan una distribución por sexo con una clara predominancia del grupo femenino (71% del total), la masculinidad un 27% y una muy pequeña representación (2%) para la categoría “Otro” de este aspecto de la identidad sexual. La distribución anterior pone de manifiesto una participación mayoritaria de mujeres en el trabajo de la investigación, lo que va a influir en la manera en la que se perciben y viven los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, siendo determinante el carácter de la identidad, la capacidad de interculturalidad y la apropiación pedagógica.

Gráfico 2

Cuestionario Cerrado Entrevistados según Sexo



Mediante la gráfica de barras que conforman este ítem, se puede observar claramente la dominancia femenina de la muestra. Este gráfico reitera la lectura estadística con un desequilibrio más notable en la participación por sexo, dato que cobra importancia como parte del análisis a seguir, en la medida en que puede impactar la interpretación de vertientes como la construcción de la identidad o de la vivencia de la inclusión cultural, dado que es posible que las experiencias de género alteren toques sutiles y diferenciados.

Este ítem está directamente relacionado con la dimensión Desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana, ya que las construcciones identitarias pueden apropiarse de acuerdo con el género, concretamente en el entorno escolar donde las narrativas de las pertenencias, resistencia y visibilización cultural son incluso diferenciales. Además, puede relacionarse con la dimensión Transformación en la convivencia e interacción escolar, ya que se construyen las relaciones de respeto, inclusión y diálogo intercultural entre compañeros de diferentes géneros.

3.4.1.3. Grado que Cursa.

Cuadro 4

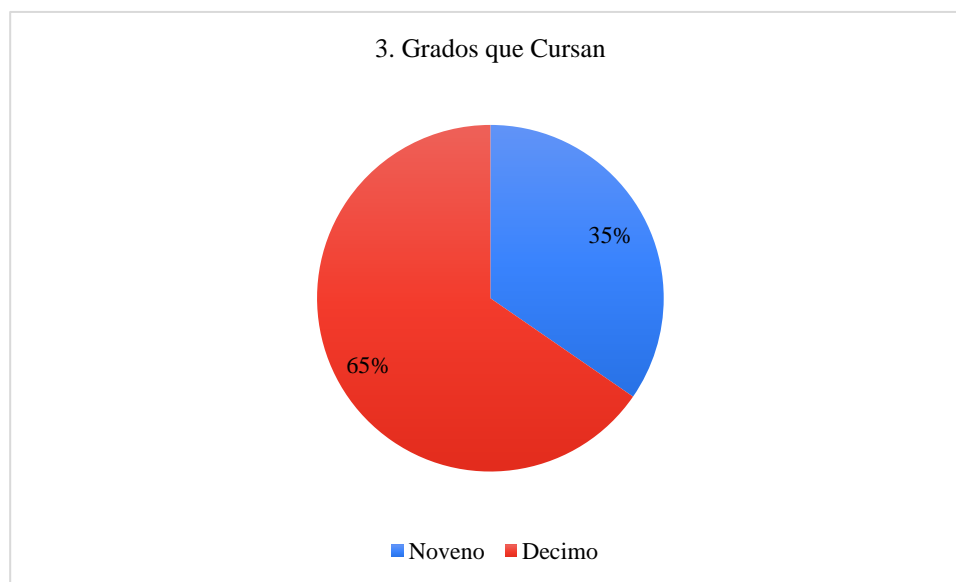
Ítem 3. Grado que Cursa

Ítem 3. Grado que Cursa	Cantidad	Frecuencia
Noveno	18	35%
Décimo	34	65%
Total	52	100%

El análisis de la distribución por grado académico evidencia que la mayoría de los estudiantes encuestados, un 65%, corresponde a aquellos y aquellas que están en décimo grado, es decir, la mayoría del total de participantes se encuentra en un nivel medio-avanzado del formativo que llevan a cabo. Este aspecto es importante para el análisis de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sobre todo en lo que se refiere a la apropiación crítica de todos los contenidos que son parte del currículum institucional y al trabajo por desarrollar competencias ciudadanas e interculturales en este tipo de contextos formativos e institucionales.

Gráfico 3

Cuestionario Cerrado Grados que Cursan



La gráfica de torta correspondiente al ítem 3 pone de manifiesto que, de los estudiantes encuestados, un 65 % del grado décimo, en contraparte, el 35% se encuentra en el noveno grado. Como resultado de esta representación, se muestran los resultados obtenidos, que indican que la mayoría de los encuestados se encuentran en un nivel de educación media muy avanzado; no se

han incluido otros grados dentro de la investigación. La mayor involucración de estudiantes de décimo grado podría verse ligada con un momento de coincidencia en el que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos empieza a entrar en el currículo institucional, otro grado que podría coincidir con una etapa formativa del nivel institucional donde se familiariza con contenidos transversales y proyectos pedagógicos, y donde la territorialidad puede comenzar a tener un enfoque mayor, y por ende su exposición a comienzos de los enfoques de interculturalidad e identidad.

Este ítem se relaciona muy bien con las dimensiones Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra y Pertinencia territorial, ya que permite llevar a cabo un contexto en el que el grado de exposición que tienen los estudiantes a contenidos puede facilitar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. La especificidad en décimo grado pone de manifiesto la necesidad de revisar el desarrollo de la implementación curricular de acuerdo a los niveles de la enseñanza.

3.4.1.4. Ítem 4. ¿Se reconoce como afrocolombiano?

Cuadro 5

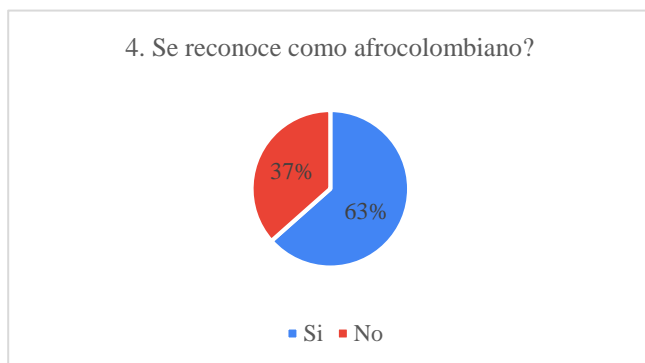
Ítem 4. Cuestionario Cerrado ¿Se reconoce como afrocolombiano?

Ítem 4. ¿Se reconoce como afrocolombiano?	Cantidad	Frecuencia
Si	33	63%
No	19	37%
Total	52	100%

Este indicador se refiere al reconocimiento identitario de los estudiantes en torno a la identidad étnico-cultural afrocolombiana. De acuerdo con los resultados de este ítem, el 63% de los sujetos se reconocen como afrocolombianos, mientras que el 37% no lo hacen.

Gráfico 4

Cuestionario Cerrado. Ítem 4. ¿Se reconoce como afrocolombiano?



La gráfica significa que una buena cantidad de estudiantes se autoidentifica con la afrocolombianidad. Tal información es un dato significativo para comprender el grado de apropiación simbólica y cultural que puede llegar a tener la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para la escuela. El reconocimiento identitario no sólo implica pertenencia étnica sino, además, apertura a procesos de memoria, resistencia y afirmación cultural. La existencia del 37% que no se reconoce como afrocolombiano también está en nuestras cuentas, ya que nos permite entender la cátedra desde otras identidades, propias de los estudiantes, y cómo se pueden construir procesos de diálogo intercultural en el aula. Este grupo, por otra parte, puede contribuir a la inclusión, al respeto y a la comprensión de lo diverso, que es indispensable en la implementación de la cátedra.

Este aspecto se encuentra directamente vinculado con las dimensiones Reconocimiento identitario y cultural y Pertinencia territorial y comunitaria. La gran cantidad de estudiantes que se reconocen como afrocolombianos refuerza la necesidad de que la cátedra no sólo esté presente en el currículo, sino que se implemente con métodos pedagógicos que valoren la historia, los saberes y las prácticas de las comunidades afrodescendientes. En igual sentido, este reconocimiento puede determinar la disposición de los estudiantes a vincularse con proyectos pedagógicos que unan el aula lugar, sentido de pertenencia y construcción de ciudadanía crítica.

3.4.1.5. Ítem Zona Residencial

Cuadro 6

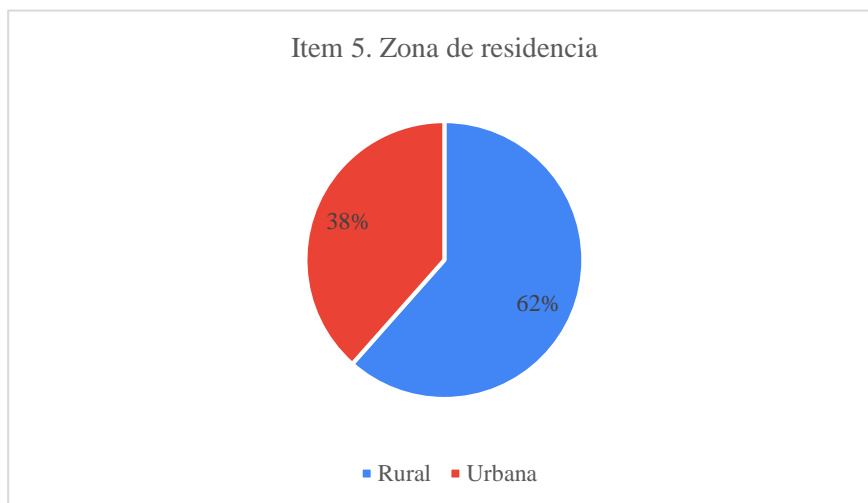
Cuestionario Cerrado Ítem 5. Zona Residencial

Ítem Zona Residencial	Cantidad	Frecuencia
Rural	32	62%
Urbana	20	38%
Total	52	100%

Los datos muestran que cerca del 62% de los estudiantes habita en zonas rurales, mientras que un 38% se distribuye en contextos urbanos. Pero estos porcentajes no deben leerse como cifras neutras; esconden una tensión persistente entre lo rural y lo urbano que atraviesa, de manera silenciosa, la experiencia educativa. Esta dualidad condiciona, muchas veces sin que se note a simple vista, cómo se perciben las dinámicas de aprendizaje y cómo se implementa realmente la cátedra, dejando entrever desafíos y contradicciones que difícilmente se capturan con un simple conteo.

Sin embargo, esta distribución no es un simple dato; evidencia un fuerte carácter rural que atraviesa la muestra y que inevitablemente influye en cómo se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La territorialidad, el lazo que se tiene con la comunidad, la forma en que se concibe la interculturalidad formativa, cambia por completo cuando la gran mayoría de los estudiantes son de origen rural, por ello, no podemos pensar la cátedra como un módulo homogéneo, un módulo abstracto; Debemos pensarla como un proceso vivo, como el que entabla un diálogo con la cotidianidad, con las experiencias culturales del propio territorio, con las prácticas educativas que del mismo emergen.

De este modo, los resultados no se limitan a señalar la residencia de los estudiantes; también revelan tensiones, desafíos y posibilidades. La geografía, en este sentido, se vuelve eje articulador de participación, identidad y apropiación pedagógica. Recordando, siempre, que ninguna propuesta educativa puede desligarse del espacio donde se desarrolla, aunque muchas veces se pretenda abstracta o universal.

Gráfico 5*Cuestionario Cerrado Ítem 5. Zona de Residencia*

La gráfica vinculada a esta pregunta facilita ver con claridad el peso del contexto rural en la población de alumnos encuestados. La representación gráfica sirve como apoyo, aunque parcial, para interpretar los datos estadísticos. Se observa que, en gran medida, los estudiantes encuestados provienen de territorios donde las pautas culturales, sociales y educativas están fuertemente determinadas por la tradición, el apego a la comunidad y la diversidad étnica.

La notable proporción de estudiantes rurales requiere un reto evidente: la Cátedra no tiene que ser pensada como un módulo estandarizado o urbano, sino que tiene que tomar en cuenta los aspectos más propios del territorio, los saberes locales y las formas de vida de las comunidades afrocolombianas rurales. Este dato demuestra para la Cátedra la urgencia de vincular sus contenidos curriculares a la realidad de los estudiantes. Las problematizaciones no han de ser pensadas desde la mirada urbana, sino que tienen que saber acompañar las condiciones que han sido construidas junto a sus educandos y les permiten reconocer los espacios concretos de construcción de la identidad, el aprendizaje y la apropiación cultural.

Este dato se cruza también con la dimensión Participación comunitaria, pues las y los estudiantes rurales comunican una relación más viva con sus comunidades, las que pueden ser incorporadas en procesos pedagógicos para evidenciar también su relación con la dimensión Aplicación de estrategias interculturales, pues se hace evidente que la metodología debe ser adaptada para contextos rurales diversos.

3.4.1.6. Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó.

Cuadro 7

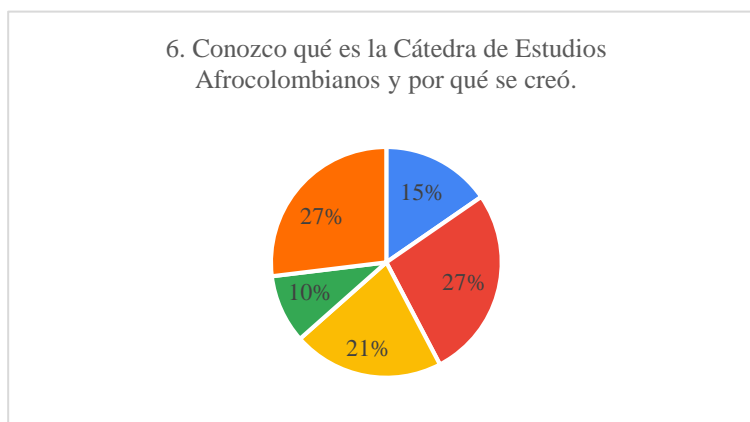
Cuestionario Cerrado. Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó

Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó.	Cantidad	Frecuencia
Totalmente en acuerdo	8	15%
De acuerdo	14	27%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	21%
En Desacuerdo	5	10%
Totalmente en Desacuerdo	14	27%
Total	52	100%

Este ítem valora el grado de conocimiento que los estudiantes presentan sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en la que se da cuenta tanto de su definición como del objetivo fundacional. Los resultados exhiben una distribución polarizada en torno a este ítem, donde el porcentaje de estudiantes que dicen estar de acuerdo (total o parcial) alcanza el 42 %, frente a un 37% de estudiantes que manifiestan desacuerdo. Un 21% de los estudiantes reportan una posición neutral.

Gráfico 6

Cuestionario Cerrado. Ítem 6. Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó



La polarización en las respuestas a la pregunta anterior pone de manifiesto una desavenencia importante en cuanto al conocimiento que sustentan los alumnos con respecto a la

Cátedra, ya que, a pesar de que el 42% reconoce la existencia y finalidad de la Cátedra, el 37% de los hombres y mujeres encuestados expresa desconocimiento o desacuerdo ; esto es una prueba de que la introducción curricular de la Cátedra no ha permitido crear entre el alumnado un indicador de apropiación conceptual equivalente. La posición del 21% del alumnado que se encuentra en la posición neutral puede ser vista como aquella en donde el alumnado ha sufrido una exposición parcial o superficial al tema de que se trata, lo que puede ser motivo para insistir en cursos sobre el tema de sensibilización y contextualización.

3.4.1.7. Ítem 7. En las Clases hemos trabajado temas sobre Cultura, Historia o Identidad Afrocolombiana.

Cuadro 8

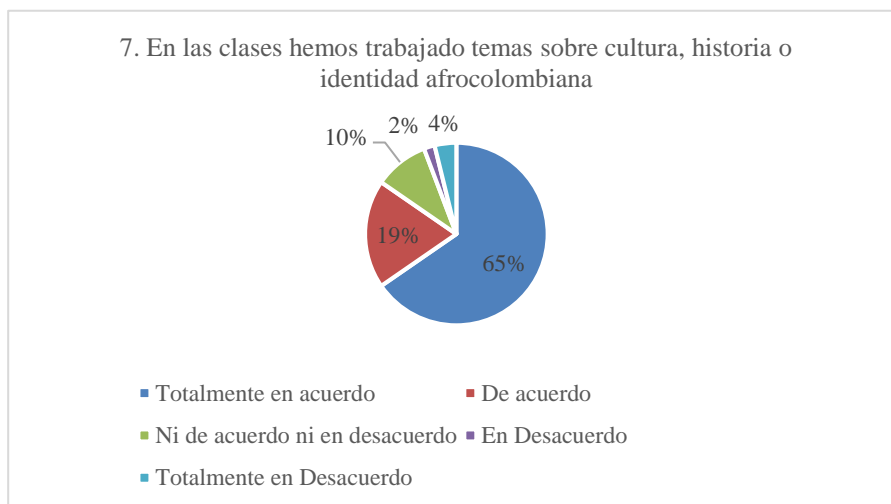
Ítem 7. En Las Clases Hemos Trabajado Temas Sobre Cultura, Historia O Identidad Afrocolombiana

Ítem 7. En las clases hemos trabajado temas sobre cultura, historia o identidad afrocolombiana	Cantidad	Frecuencia
Totalmente en acuerdo	34	65%
De acuerdo	10	19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10%
En Desacuerdo	1	2%
Totalmente en Desacuerdo	2	4%
Total	52	100%

El presente ítem expresa directamente la existencia de la presencia de materiales junto a la cultura, historia e identidad afrocolombiana implementados en el desarrollo de las clases. Los resultados evidencian que el 84% de los estudiantes se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo, de lo que se deduce que la implementación de la Cátedra en el espacio pedagógico ha sido importante. Solo el 6% de los estudiantes muestra desacuerdo, mientras que el 10% de los casos asume una posición neutral.

Gráfico 7

Cuestionario Cerrado. Ítem 7. En Las Clases Hemos Trabajado Temas Sobre Cultura, Historia O Identidad Afrocolombiana.



El gráfico de torta diseñado para este ítem nos muestra bien el porcentaje elevado de estudiantes que se manifiestan conformes con haber trabajado afrocolombianas en clases. El predominio del área que corresponde a “totalmente de acuerdo” acentúa la percepción de que la Cátedra se ha abordado de forma explícita y reiterada como parte del currículo.

Este resultado implica que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha visto su tema convertido en asincrónico para el desarrollo de clases, al menos bajo la percepción de la población estudiantil. La proporcionalidad de respuestas afirmativas hace pensar que los acontecimientos de la cultura, la historia y la identidad afrocolombianas han llegado a las aulas frecuentemente, además de la visibilización de saberes ancestrales, resignificaciones de la identidad de las y los estudiantes y reconfiguraciones de la diversidad cultural del aula. No obstante, los porcentajes de 10% de respuestas neutras y 6% de desacuerdos se hacen en que hay espacios donde la aplicación puede haber sido sólo parcial, superficial o dependiente de los docentes. Esto puede abrir un camino para revisar la transversalización curricular y la formación docente en enfoques interculturales.

Este ítem guarda una relación directa con las dimensiones Inclusión de los contenidos afrocolombianos en el PEI, Aplicación de las estrategias interculturales y Consolidación de una identidad cultural afrocolombiana. La presencia de estos contenidos en la clase es un indicador de que se está avanzando en la implementación de la Cátedra, pero también posibilita asumir el reto

de su consolidación en un espacio que hace parte de la estructura misma del currículo, por encima de actividades aisladas o festivas.

3.4.1.8. Ítem 8. *Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra*

Cuadro 9

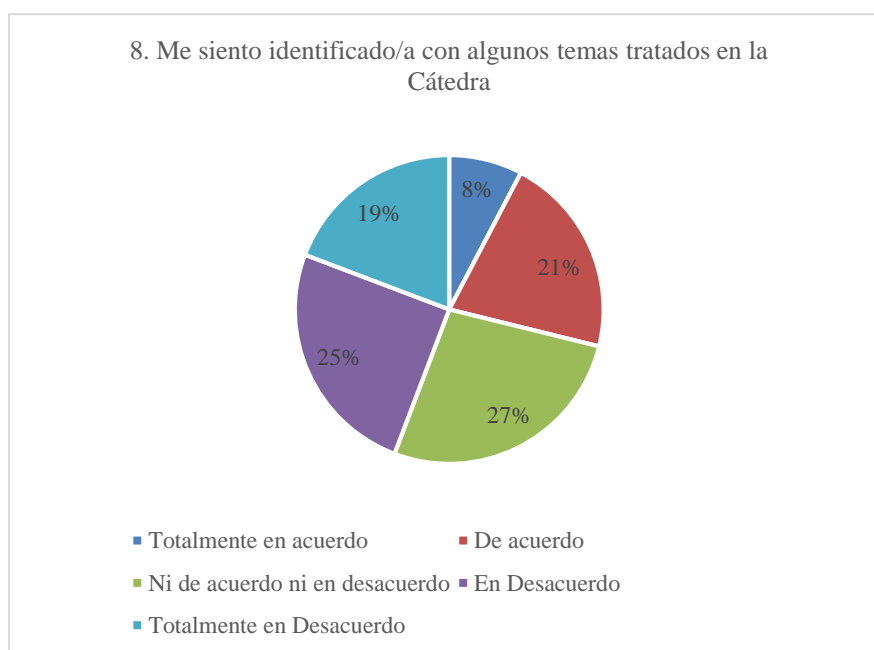
Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra

Ítem 8. Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra	Cantidad	Frecuencia
Totalmente en acuerdo	4	8%
De acuerdo	11	21%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	27%
En Desacuerdo	13	25%
Totalmente en Desacuerdo	10	19%
Total	52	100%

Este ítem pone a prueba la intensidad de la conexión que los estudiantes han alcanzado con los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. A diferencia del artículo anterior, aquí puede registrarse una distribución más polarizada y dispersa.

Gráfico 8

Cuestionario Cerrado Ítem 8. Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra.



La gráfica de torta a la que hace referencia este ítem presentaría una fragmentación manifiesta, ya que el 29% se siente identificado con los temas tratados, y el 44%, casi la mitad, se

muestra en oposición con total distancia, y el 27% restante se mantendría en una situación ambigua. Esta distribución reafirma que, si bien los contenidos han sido presentados (como expresa el ítem 7), no necesariamente eso implica que se hayan conectado con la mayoría de los alumnos.

3.4.1.9. Ítem 9. La Cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás.

Cuadro 10

Cuestionario Cerrado. Ítem 9. La Cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás.

Ítem 9. La Cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás	Cantidad	Frecuencia
Totalmente en acuerdo	19	37%
De acuerdo	11	21%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	23%
En Desacuerdo	7	13%
Totalmente en Desacuerdo	3	6%
Total	52	100%

Este ítem se refiere al efecto que ha tenido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la aceptación y la valoración de la diversidad cultural por parte de los estudiantes. Los resultados indican que el 58% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación, mientras que un 19% de ellos se encuentra en desacuerdo y un 23% de los encuestados se posiciona en la categoría neutral.

Gráfico 9

Ítem 9. La cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás



La gráfica circular correspondiente a este ítem refleja una tendencia moderadamente positiva con una mayoría relativa que reconoce que, gracias a la cátedra, ha desarrollado una mayor valoración cultural. No obstante, la existencia de respuestas neutras y negativas señala que este impacto no ha sido homogéneo, es decir, no se ha consolidado plenamente entre el alumno.

Este resultado sugiere que, pese a que la Cátedra ha generado procesos de sensibilización cultural, por primera vez, en más de la mitad del grupo, aún restan vacíos en la apropiación crítica de sus contenidos. La valoración de la propia cultura y del resto de las culturas constituye un indicador significativo de la transformación educativa, en especial en contextos en los que la diversidad étnica ha sido tradicionalmente invisibilizada y estigmatizada, y el 23% de respuestas neutras puede sugerir una falta de conexión emocional con los contenidos o una superficialidad casi impensable del conocimiento mismo.

Por su parte, el 19% que expresa desacuerdo con la valoración cultural abre el reto de revisión de la pedagogía utilizada, ya que la valoración cultural no se impone, sino que se basa en la construcción de un proceso educativo desde el diálogo intersubjetivo, la experiencia autorreferencial y el reconocimiento mutuo. Este ítem se relaciona con las dimensiones Desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana, Transformación de la convivencia e interacción escolar, Aplicación de estrategias interculturales. El valor que se otorga a la cultura propia y a la ajena puede medirse como un indicador de progreso en la construcción de una

ciudadanía intercultural, pero también se evidencia que es indispensable afianzar las metodologías que propicien el reconocimiento, la empatía y el respeto frente a la diversidad.

3.4.1.10. Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.

Cuadro 11

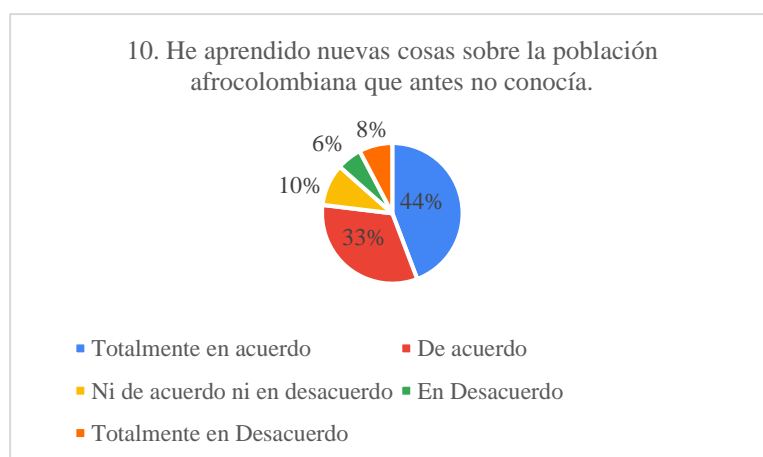
Cuestionario Cerrado. Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.

Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.	Cantidad	Frecuencia
Totalmente en acuerdo	23	44%
De acuerdo	17	33%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10%
En Desacuerdo	3	6%
Totalmente en Desacuerdo	4	8%
Total	52	100%

Este ítem explora el impacto formativo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el plano del conocimiento. Tal como se puede deducir de los resultados, el 77% de los y las alumnas se manifiestan de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber aprendido nuevos contenidos sobre la población afrocolombiana, mientras que un 14% expresa desacuerdo y un 10% expresa estar en una posición neutral.

Gráfico 10

Cuestionario Cerrado. Ítem 10. He aprendido nuevas cosas sobre la población afrocolombiana que antes no conocía.



La gráfica de torta correspondiente a este ítem muestra una tendencia claramente positiva, ya que más de tres cuartas partes del estudiantado reconocen que han adquirido nuevos conocimientos. La representación gráfica sugiere, aunque no de manera absoluta, que la Cátedra ha cumplido un papel significativo, tanto en lo informativo como en lo educativo; introduce contenidos que antes simplemente no estaban presentes ni en el repertorio escolar ni en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Los hallazgos indican ciertamente una aportación concreta relacionada con el aumento del conocimiento sobre la población afrocolombiana, ya que la preeminente tablilla de respuestas positivas establece como un hecho que los contenidos abordados son, en una buena parte, originales y, en muchos casos, faltantes en los estadios de aprendizaje escolar previos. Pero este conocimiento no es sólo cuestión de números o porcentajes, se ofrece en estratos históricos ricos, sociales, culturales y, también políticos, mostrando, casi en forma de mosaico, la multiplicidad de la riqueza de las comunidades afrocolombianas, sus aportes, sus resistencias y la forma de ir encajando dentro del engranaje nacional.

Es un conocimiento que, si bien comunicable en algunos aspectos, deslumbra cualquier tentativa de reducción: cada cifra está oculta dentro de tensiones, historias y bajo la posibilidad de interpretación que puede tener. Ahora bien, no todo es homogéneo tampoco la existencia de respuestas negativas o neutras, aunque en escasa proporción, denota que hay alumnos que todavía no son capaces de relacionarse con los contenidos de cierta manera. Posiblemente esto sea a raíz de la forma de exponer estos contenidos, al tipo de forma de enseñar que se ha asumido o bien a la escasa continuidad del contexto curricular que se ha seguido.

No se trata apenas de un hallazgo aislado, estos datos se interconectan directamente con la inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI, con la realización de estrategias interculturales y todo lo que esto implica en torno a la transformación de la convivencia y la interacción escolar. Es decir, evidencian que la Cátedra no se constituye en el vacío, sino que dialoga con la experiencia de los estudiantes, con la dinámica institucional y con los límites y potencialidades del mismo currículo, es decir; las cifras no solo dan a conocer el aprendizaje hecho por los estudiantes, sino que también ponen de manifiesto tensiones, cuestionamientos y potencialidades: ¿cómo se relaciona aquello que se enseña con la experiencia real de los estudiantes? ¿Se los estructura la educación?, ¿se logra articular lo teórico con lo práctico, sin perder la riqueza del contexto cultural? Aprender nuevos contenidos puede ir más allá del

conocimiento como mera exaltación; también puede abrir paso a procesos de sensibilización, de respeto y de reconocimiento por la diversidad cultural.

Este hallazgo, además, da cuenta de la necesidad de consolidar la Cátedra como un lugar de formación permanente, y no simplemente de la realización de unas actividades específicas. Al mismo tiempo, se evidencian las necesidades de la necesidad de una adecuada preparación docente de manera tal de realizar la transmisión de los contenidos, contextualizada, crítica y con alta significatividad. Por otro lado, los datos obtenidos del cuestionario cerrado ejercido sobre estudiantes de noveno y décimo grado en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos permiten además, dar cuenta no solo del impacto de la cátedra, sino, a su vez, y en el mismo sentido, de su apropiación y de las tensiones latentes que empiezan a aparecer en su propia implementación. Es decir, estos resultados no plantean únicamente de cifras; abren un espacio para cuestionar cómo se viven, se interpretan y se incorporan los saberes afrocolombianos dentro de la experiencia escolar cotidiana.

El instrumento abordó de manera sistemática las variables Metodología de Evaluación Curricular e Implementación de la Cátedra, desagregadas en dimensiones que permitieron explorar tanto aspectos estructurales como vivenciales del proceso educativo. Desde el plano sociodemográfico, se evidenció una predominancia de estudiantes rurales, mujeres y adolescentes entre los 14 y 16 años, lo que configura un perfil estudiantil sensible a procesos de construcción identitaria y reconocimiento cultural. Este contexto territorial y generacional resulta clave para interpretar los niveles de apropiación de la Cátedra.

En términos de los contenidos, los resultados del presente trabajo sugieren que es importante subrayar que la mayor parte de los estudiantes afirman haber recibido en clase temas de la cultura, la historia y la identidad afrocolombiana (ítem 7) y saben que, además, han aprendido nuevos conocimientos (ítem 10). No obstante, esta presencia curricular en la línea de la cultura afrocolombiana no significa necesariamente una identificación y reflexión personal, como se puede evidenciar en los ítems 8 y 9, ya que las respuestas tienen un grado de dispersión mayor que en el resto de los ítems y un buen número de las respuestas tienen evaluación menor en cuanto a la apropiación personal, en este caso, en lo que se refiere a la Cátedra.

En este sentido, se constatan ciertos déficits en el conocimiento conceptual de la Cátedra (ítem 6) y se considera que su presencia ha sido más de forma operativa que reflexiva, manteniéndose la necesidad de reforzar procesos de contextualización, diálogo y formación de

los docentes. El grado de utilidad de la Cátedra para valorar la cultura de uno mismo y la de los demás es un aspecto mayor redundante, aunque moderadamente positivo y con unos niveles de consenso menos generalizados, planteando, por tanto, retos en cuanto a la metodología y a la pedagogía de la cultura afrocolombiana.

Los resultados que se recogen del cuestionario también permiten apuntar cierta tendencia, regularidades y tensiones que se profundizan en el análisis cualitativo. La triangulación a partir de ambos enfoques permitirá construir una interpretación crítica, pero a la vez propositiva sobre el alcance real de la Cátedra, en el contexto escolar, así como sobre las condiciones que hacen falta para llegar a un fortalecimiento institucional por parte de la cultura afrocolombiana.

3.4.1.2. Análisis del Cuestionario Cerrado Aplicado a Padres y Representantes desde los Ítems 1 a 14.

3.4.1.2.1. Edad de Padres y/o Representantes.

Cuadro 12

Cuestionario Cerrado para Padres y Representantes. Ítem 1. Edad de Padres y/o Representantes.

Ítem 1. Edad	Cantidad	Frecuencia
25	2	8%
29	2	8%
30	2	8%
31	1	4%
32	1	4%
33	2	8%
34	1	4%
35	1	4%
36	2	8%
37	1	4%
42	1	4%
44	2	8%
46	1	4%
47	1	4%
56	1	4%
Dato excluido por inconsistencia	3	13%
Total	24	100%

El cuestionario se administró a un total de 24 padres y/o representantes de estudiantes de la IE Monseñor Alfonso de los Ríos. La distribución de la edad revela una acumulación notable en el rango de entre los 25 y 36 años, con un 54% de la muestra. Como podemos deducir, esta

muestra sugiere que la mayor parte de los agentes parentales se encuentran en una fase de juventud adulta, lo que puede influir en su grado de implicación escolar, su apertura al modelo de intervención intercultural y su receptividad ante la práctica educativa. Las edades de los participantes oscilan entre los 25 y los 56 años, de forma que se puede aceptar una dispersión alta, que se expone en el diagrama.

No obstante, se han detectado tres casos de participantes con datos incoherentes, es decir, en los que se considera que se tiene entre 7 y 15 años de edad, ya que se comprueban incompatibles de acuerdo al perfil que debe esperarse. Dichos registros fueron excluidos a la hora de proceder al análisis estadístico del grupo etéreo, pero se dejaron en el estudio de las comparativas de la percepción general, ya que el resto de las respuestas se consideraron válidas y acordes con lo que se deseaba saber. Este proceso de depuración parcial se lleva a cabo para la validez interna de las valoraciones, sin perder la riqueza interpretativa de las voces de los participantes familiares. Esta situación de exclusión fue, además, documentada metodológicamente y se prueba el hecho de que no afecta de manera sustancial la representatividad de la muestra.

Gráfico 11

Cuestionario Cerrado Para Padres y Representantes. Ítem 1. Edad de Padres y/o Representantes.



En esta instancia, la variable de edades fue convenida y proseguimos a graficarla mediante una gráfica de barras horizontales, ya que el grupo de edad comprendido entre 25 y 36 años era el que más concentraba las respuestas. Además, resultaba un gráfico idóneo para evaluar las comparaciones de frecuencias individuales y evidenciar la dispersión moderada de la muestra.

Asimismo, la existencia de 3 datos faltantes fue plasmada en la gráfica con la advertencia “dato excluido”, y se añadió un elemento más de transparencia en cuanto a lo expuesto metodológicamente en el análisis.

3.4.1.2.2. Ítem 2. Sexo

Cuadro 13

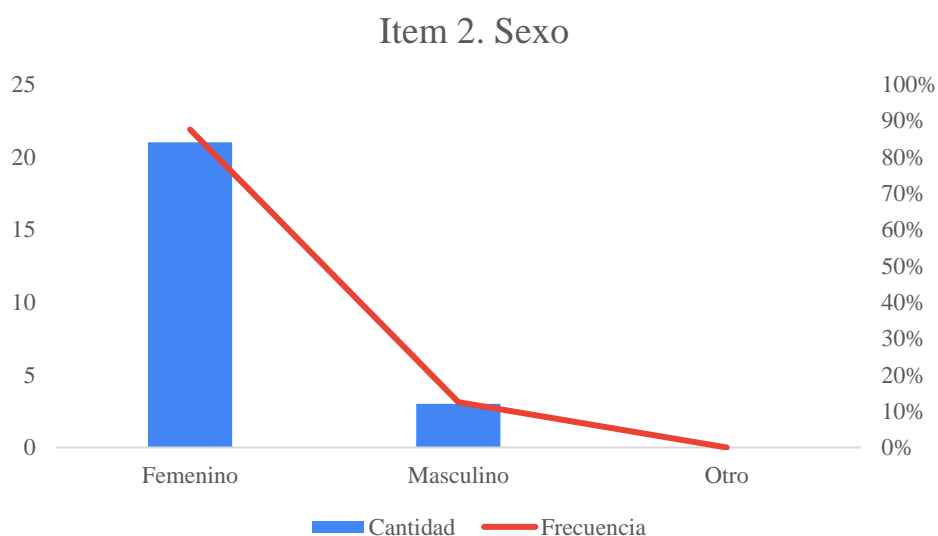
Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 2. Sexo.

Ítem 2. Sexo	Cantidad	Frecuencia
Femenino	21	88%
Masculino	3	13%
Otro	0	0%
Total	24	100%

La muestra estuvo conformada en gran parte por mujeres, alcanzando un total de 21 participantes femeninas (88 %) en comparación con 3 participantes masculinos (13 %). No hubo respuestas en la categoría "Otro". Esta distribución denota una tendencia típica en el contexto escolar rural, ya que la mujer se convierte en el agente del acompañamiento educativo de los hijos que participa más (en cuanto a la participación institucional previa y el acompañamiento ofrecido a los procesos pedagógicos).

Gráfico 12

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 2. Sexo.



La citada representación gráfica reitera el sentido de que las madres o las figuras institucionales de los estudiantes son el principal canal de vínculo que establece la relación entre

la escuela y la familia, lo cual guarda implicaciones significativas a la hora de diseñar las estrategias correspondientes a la inclusión cultural o participación comunitaria. Este dato también apunta a que las dinámicas de sensibilización y formación sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos presumiblemente tienen más probabilidades de ser más efectivas si se articulan con espacios de encuentro o diálogo que van dirigidos a mujeres cuidadoras, sin perder de vista que también hay que convocar a los padres varones a ser parte activa de procesos de corresponsabilidad educativa.

3.4.1.2.3. Ítem 3. ¿Cuál es su Relación con el Estudiante?

Cuadro 14

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 3. ¿Cuál es su Relación con el Estudiante?

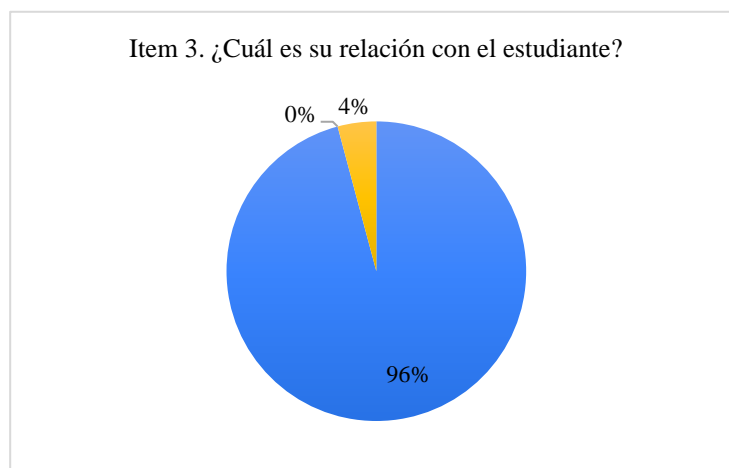
Ítem 3. ¿Cuál es su relación con el estudiante?	Cantidad	Frecuencia
Madre	23	96%
Padre	0	0%
Acudiente	1	4%
Total	24	100%

Los datos indican que el 96% de las personas encuestadas se identifican como madres de los estudiantes, frente a la ausencia de padres que respondieron al cuestionario. Únicamente una persona (4%) se identificaba como acudiente, lo que evidencia que, en la contextualización rural observada, la figura materna es la principal responsable del acompañamiento escolar y de la participación en los procesos educativos. Esta tendencia se reafirma en lo que se avanza en el ítem del sexo, donde también predominó la presencia femenina.

A la vez, la escasez de padres en la muestra se puede considerar una señal de la desigualdad en la corresponsabilidad educativa, así como de la propia manifestación de las prácticas culturales y sociales que asignan a las mujeres el rol de mediadoras entre la escuela y la familia. Lo dicho es importante para la construcción de estrategias de inclusión comunitaria y el sentido que permite establecer en las madres un actor importante para la apropiación y sostenibilidad de la Cátedra de los Estudios Afrocolombianos.

Gráfico 13

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 3. ¿Cuál es su Relación con el Estudiante?



De acuerdo con lo que muestra la gráfica, se puede comprobar rápidamente la absoluta concentración de respuestas en la categoría "madre". La elección de este gráfico fue relevante, ya que da visibilidad a la mayor proporción sin recurrir a la comparación de barras o frecuencias. La escasa porción del "acudiente" no es casi visible, lo que da cuenta de la interpretación de que la participación familiar está fuertemente feminizada. La torta pone de manifiesto que todo planteamiento de formación, sensibilización o consulta de la Cátedra debe considerar a las madres como interlocutoras prioritarias, sin por ello dejar de promover la inclusión del resto de actores familiares.

3.4.1.2.4. Zona de Residencia.

Cuadro 15

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 4. Zona de Residencia.

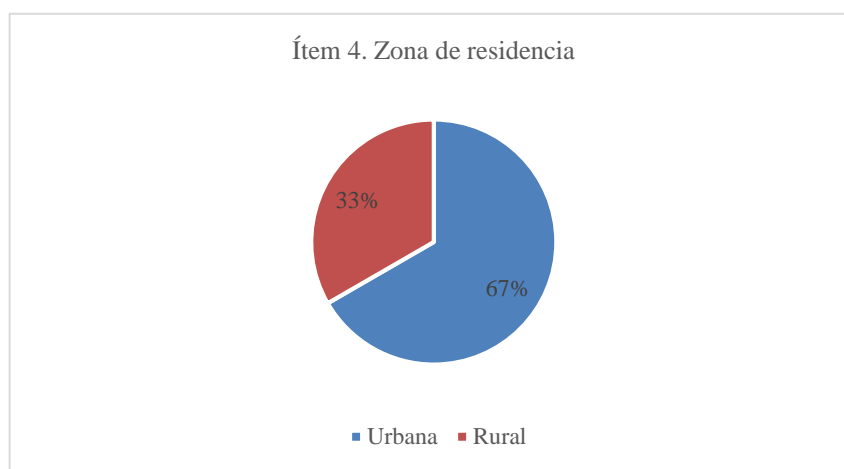
Ítem 4. Zona de residencia	Cantidad	Frecuencia
Urbana	16	67%
Rural	8	33%
Total	24	100%

La representación por localidad de residencia que muestra la cuota correspondiente a la localización de los progenitores y las personas representadas encuestadas, indica que un 67% de estos progenitores y personas representadas viven en zonas urbanas y que un 33% y las personas representadas viven en zonas rurales; dato que es importante para el análisis de la diversidad

territorial del contexto en el que se aplica la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pues identifican ciertas diferencias en los niveles de acceso a la información, en los de grado de participación escolar y en los niveles de apropiación cultural, que presentan los progenitores de la muestra encuestada. La importante presencia de familias rurales (una tercera parte de la muestra) refuerza la necesidad de que la propuesta metodológica contemple estrategias diferentes de inclusión territorial que reconozcan las particularidades de las comunidades afrodescendientes rurales, sus dinámicas de vida y sus formas de organización social.

Gráfico 14

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 4. Zona de Residencia.



La gráfica pone de manifiesto que, aunque muchos de los representantes proceden de contextos urbanos, es evidente la existencia de un número importante de representantes de lo rural, lo que hay que tener en consideración a la hora de diseñar actividades, materiales, mecanismos de participación comunitaria. La representación gráfica también es útil para comunicar los resultados en el marco de los espacios institucionales que exigen la comunicación de los resultados de forma accesible y visualmente efectiva.

3.4.1.2.5. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Cuadro 16

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 5. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

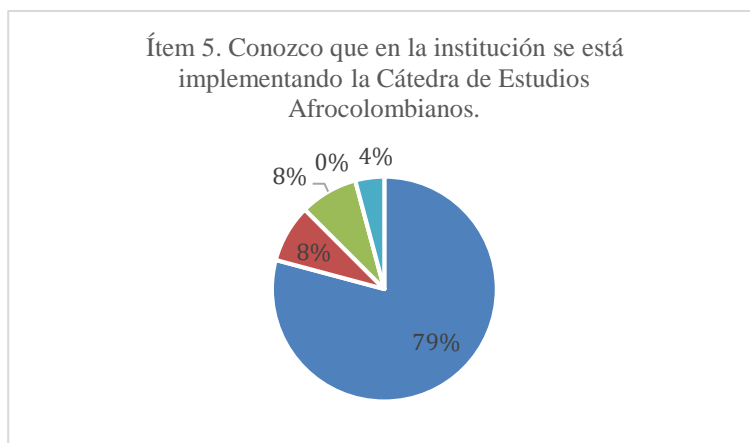
Ítem 5. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Cantidad	Frecuencia
5	19	79%
4	2	8%
3	2	8%
2	0	0%
1	1	4%
Total	24	100%

El 79% de los padres de familia y/o representantes de menores encuestados manifiestan estar en total de acuerdo con la afirmación "Conozco que en la institución se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos", lo que pone de manifiesto un alto grado de conocimiento y aceptación de esta propuesta curricular por parte de las familias. Un 8% adicional afirma estar también de acuerdo, mientras que otro 8% se posiciona en la neutralidad". Una única persona (4%) se ha situado en la disconformidad "totalmente en desacuerdo".

Es decir, los datos reflejan un alto grado de apropiación comunitaria del proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo cual es vital para la sostenibilidad y la legitimidad territorial. Si bien las respuestas neutrales, o incluso disconformes, son escasas, sí que evidencian la necesidad de reforzar los mecanismos de comunicación institucional a lo largo de un proceso de sensibilización familiar sobre el enfoque afrodescendiente del currículo de la escuela.

Gráfico 15

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Conozco que en la institución se está implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos



Se facilitó la representación de la variable a través de una gráfica circular que mostró en forma significativa la dominancia del ítem “totalmente de acuerdo”. Este resultado gráfico es especialmente útil para reforzar el consenso mayoritario, pero sin perder de vista el resto de las respuestas, que son insuficientes y que deben ser atendidas. El gráfico muestra que la implementación de la Cátedra no ha dado reconocimiento a la comunidad educativa, sino que ha dado también un sentimiento de pertenencia y de validación cultural entre los padres y los representantes. Este clima positivo refuerza el lazo entre escuela y familia y legitima la propuesta metodológica como herramienta de transformación educativa con respaldo comunitario.

3.4.1.2.6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que aprende sobre temas afrocolombianos en el colegio.

Cuadro 17

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que Aprende sobre Temas Afrocolombianos en el Colegio.

Ítem 6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que aprende sobre temas afrocolombianos en el colegio.	Cantidad	Frecuencia
5	16	67%
4	1	4%
3	4	17%
2	0	0%
1	3	13%

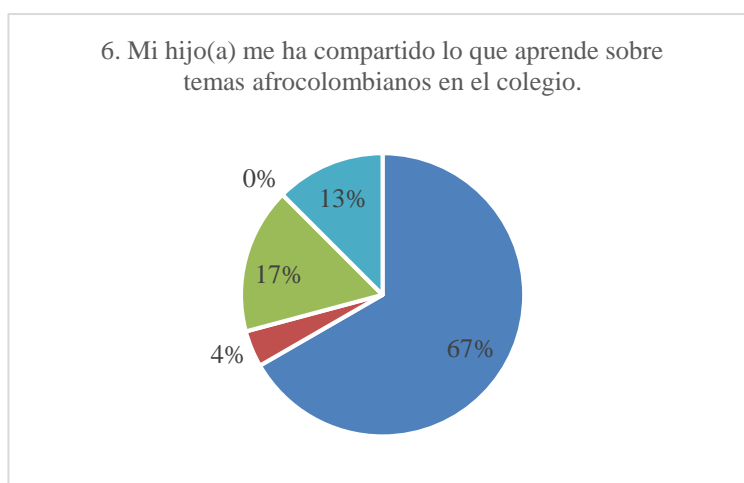
Total	24	100%
--------------	-----------	-------------

El 67% de los papás y mamás que participan del estudio afirman estar totalmente de acuerdo con la frase "Mi hijo(a) me ha dicho lo que aprende sobre los temas afrocolombianos en el colegio", lo que demuestra una fuerte inquietud familiar sobre lo que supone el programa académico. Este dato permite suponer que los efectos de la implementación curricular alcanzan espacios más amplios que el aula, en tanto que propicia la circulación de saberes en la casa. Un 4% más de las respuestas afirmaron estar "de acuerdo" y un 17 % se ubicó en el centro del escalafón. En contraposición, un 13% de las respuestas se autodenomina "totalmente en desacuerdo", lo que puede evidenciar la existencia de barreras comunicativas o de dificultades en la apropiación por parte del estudiantado de los contenidos.

Este grupo minoritario puede estar relacionado con la edad del alumno y la del alumno, el nivel de comprensión que tienen y la falta de espacios domésticos para compartir los aprendizajes. Los datos obtenidos permiten señalar que la Cátedra no solo es objeto de reconocimiento por parte de las familias, sino que además se erige como un proceso de diálogo familiar, pero con márgenes de mejora que se observan en ciertos casos.

Gráfico 16

Ítem 6. Mi hijo(a) me ha compartido lo que aprende sobre temas afrocolombianos en el colegio.



La variable se mostró mediante una circular gráfica, que dejó observar cabalmente la predominancia de la categoría "totalmente de acuerdo". La gráfica circular es útil para manifestar el acuerdo mayoritario, pero también es para dejar en evidencia las respuestas neutras y negativas que necesitan atención pedagógica. La torta da cuenta de que la Cátedra está yendo más allá del

espacio escolar, que se está hablando en familia de la identidad afrocolombiana, de la historia, de la cultura. Los desacuerdos que se presentan a la vez permiten también pensar en fortalecer las estrategias didácticas que propicien la apropiación de estos contenidos por parte de los estudiantes e induzcan espacios escolares que inviten a hablar en casa.

3.4.1.2.7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.

Cuadro 18

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.

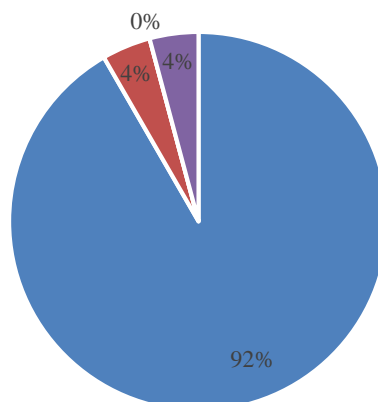
Ítem 7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.	Cantidad	Frecuencia
5	22	92%
4	1	4%
3	0	0%
1	1	4%
Total	24	100%

Los resultados apuntan a una casi total coincidencia entre mamás y papás/representantes en torno a la valía de tratar la identidad y cultura afrocolombiana en la sala de clases. El 92% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación y un 4% más se declaró "de acuerdo". Solo un respondedor (4%) opinó que estaba "totalmente en desacuerdo" y ningún número de personas manifestó una respuesta neutral. Este dato refleja una alta sensibilidad de la correspondiente comunidad hacia la inclusión cultural y el reconocimiento de los/as afrocolombianos/as dentro de la formación. La gran valoración de esta postura por parte del grupo familiar legitima la implementación de la Cátedra como un tratamiento pertinente, necesario y legítimamente sustentado por el contexto social de la estudiante. La presencia de respuestas disconformes, aunque minoritaria, podría ser una oportunidad de fortalecer los procesos de sensibilización y de interculturalidad en sectores sociales donde están muy arraigados imaginarios excluyentes o un profundo desconocimiento del valor pedagógico y didáctico de la diversidad cultural.

Gráfico 17

Ítem 7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.

7. Considero importante que se trabaje la identidad y cultura afrocolombiana en la escuela.



La variable fue graficada a partir de una circular en gráfica tipo torta, de manera de comprobar visualmente la mayor prevalencia de la opción de “totalmente de acuerdo”. Esta representación gráfica es, por cierto, bastante eficaz en la explicación del grado de consenso alcanzado, pues da cuenta de la legitimidad social de la propuesta curricular. La torta pone en evidencia que el enfoque afrocolombiano no solamente es reconocido por parte de la comunidad educativa, sino que también es valorado como un valor absolutamente determinante para el proceso de formación integral del alumnado. Este respaldo familiar constituye un pilar fundamental para la sostenibilidad de la Cátedra y refuerza la necesidad de mantener espacios de participación y formación que vinculen a las familias en el proceso educativo.

3.4.1.2.8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.

Cuadro 19

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.

Ítem 8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.	Cantidad	Frecuencia
5	10	42%
4	1	4%
3	3	13%
2	3	13%
1	7	29%
Total	24	100%

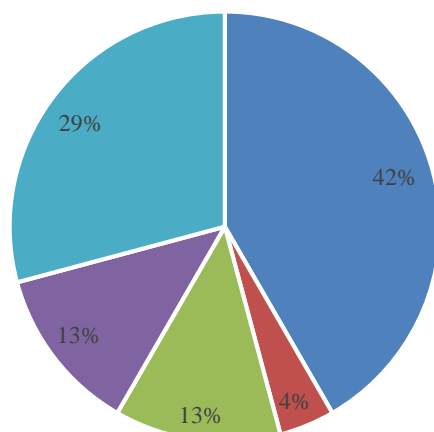
Los resultados han evidenciado una distribución heterogénea referida a la intensidad de la participación de las familias y los adultos responsables en la realización de actividades vinculadas a la Cátedra. Así, se tiene que el 42% expresa estar totalmente de acuerdo con la afirmación “He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución”, una cifra que podría indicar una participación activa de casi la mitad de la muestra. Por el contrario, un 29% se posiciona totalmente en desacuerdo, además de otro 13 % en baja categoría de acuerdo (categoría 2). Este contraste pone de manifiesto que si bien existe un importante grupo de familias que muestran su interés en participar, también se observa una cifra considerable de familias que no participan o que no se sienten vinculadas a las actividades realizadas en torno a la Cátedra.

Este hallazgo va en la línea de buscar ampliar la intervención respecto de algunos procesos de convocatoria, sensibilización y corresponsabilidad de las familias, en particular en contextos en los que la participación de los adultos responsables tarda en llegar, debido a barreras de tipo estructural, laboral o cultural. Al mismo tiempo, la presencia de respuestas neutras (13%) amplía el grupo de personas que están indecisas o mal informadas respecto a las actividades realizadas, lo cual refuerza la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y de amplificar la información que fluye entre la escuela y las familias.

Gráfico 18

Ítem 8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.

8. He participado en alguna actividad relacionada con esta Cátedra en la institución.



A diferencia de otros ítems que muestran unos consensos más elevados, esta torta presenta una distribución significativamente más segmentada, lo que permite la salvaguarda de dar cuenta de grupos que se perciben diferentes entre sí en el interior de la muestra. La visualización gráfica ilustra que, a pesar del esfuerzo explícito de la Cátedra por generar espacios de participación de las familias, todavía hay retos importantes de inclusión en la comunidad. Esta representación resulta ser útil para dar cuenta de la necesidad de elaborar actividades accesibles, culturalmente relevantes y territorialmente adecuadas para que todos los/las representantes se sientan que forman parte del proceso que tiene como objetivo la educación y el refuerzo de la identidad afrocolombiana en la escuela.

3.4.1.2.9. Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.

Cuadro 20

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 9. Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.

Ítem 9. Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.	Cantidad	Frecuencia
5	22	92%
4	2	8%
3	0	0%
2	0	0%
1	0	0%
Total	24	100%

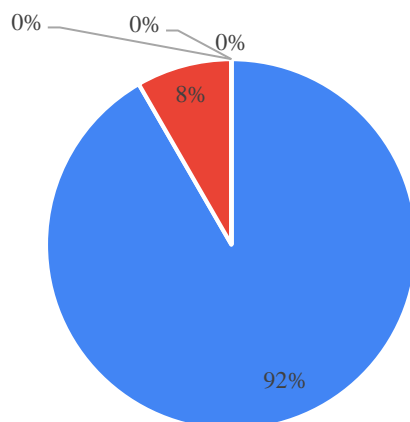
Los resultados indican un acuerdo total por parte de los padres y/o representantes en relación con los efectos positivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación ética del estudiantado. El 92% de los encuestados se manifestó totalmente de acuerdo con el ítem: “Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad”, mientras que el resto (8%) se mostró de acuerdo. No hubo respuestas neutrales ni negativas. Este alto nivel de acuerdo resulta un importante indicador del hecho de que la comunidad familiar considera la Cátedra como una herramienta pedagógica adecuada para fortalecer valores claves para la convivencia, para la inclusión y para el reconocimiento del otro.

La ausencia de respuestas en desacuerdo obtenidas refuerza la legitimidad de la propuesta curricular y su adecuación a las expectativas éticas de las familias. Además, este resultado permite deducir que la Cátedra no solo está propiciando aprendizajes cognitivos, sino que también está favoreciendo transformaciones actitudinales del estudiantado. Todo ello, en un sentido coherente con los objetivos de la educación intercultural y también con los principios de justicia epistémica que dan soporte a la propuesta metodológica.

Gráfico 19

Ítem 9. Esta cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.

9. Esta Cátedra ayuda a formar estudiantes con valores de respeto y diversidad.



La variable fue representada a través de una circular gráfica, la que permitió mostrar con gran fuerza la predominancia de las categorías positivas. La torta sostiene una imagen clara y directa de lo consensuado, lo que favorece la comunicación de resultados en espacios académicos y comunitarios. La representación gráfica refuerza que la Cátedra no es solo valorada por su contenido cultural sino también por su capacidad de generar formación en los valores universales, el respeto, la diversidad o la empatía, entre sus fundamentos. Esta percepción familiar es una referencia importante para la continuidad y crecimiento de la propuesta e indica que los procesos de formación ética pueden reforzarse desde los abordajes curriculares que dan cabida a la pluralidad cultural en la ciudadanía.

3.4.1.2.10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.

Cuadro 21

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.

Ítem 10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.	Cantidad	Frecuencia
5	18	75%
4	3	13%
3	0	0%
2	2	8%
1	1	4%
Total	24	100%

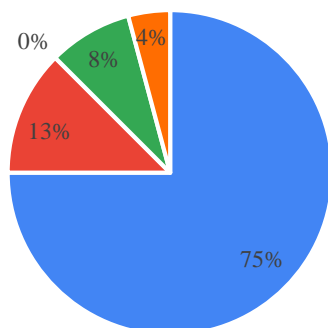
El 75% de los progenitores y representantes que participaron en la encuesta indicaron estar totalmente de acuerdo con la afirmación “La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural”, mientras que el 13 % adicional se mostró en “acuerdo”. Estos porcentajes son el reflejo de una consideración mayoritariamente positiva en relación al compromiso de la institución con la diversidad cultural y al reconocimiento de los saberes afrocolombianos. Sin embargo, un porcentaje del 12% de los encuestados identifica el desacuerdo (8% de desacuerdo y un 4% totalmente en desacuerdo), lo que da cuenta de la existencia de brechas en la visibilidad o accesibilidad de estos espacios para ciertos sectores familiares.

Este disenso parcial podría í a estar relacionado con la falta de información, escasa participación directa o una percepción acerca de los espacios interculturales no suficientemente inclusivos o representativos lo que a su vez invita a reforzar las estrategias de comunicación y de participación comunitarias que aseguren que los espacios del diálogo intercultural sean más visibles, abiertos y ajustados a las realidades territoriales de las familias afrodescendientes.

Gráfico 20

Ítem 10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.

10. La comunidad educativa promueve espacios de diálogo intercultural.



Se utilizó una circular gráfica que facilitó observar visualmente que las categorías positivas eran las que predominan frente a una minoría de respuestas negativas. Esta representación es apropiada debido a que se expone el nivel de consenso logrado sin invisibilizar las voces que deberían ser atendidas. El gráfico analizado muestra que la mayoría de los representantes/as admiten el esfuerzo de la institución por generar un diálogo intercultural que afecta a la mayor parte de las familias y su conciencia, pero que aún quedan muchos retos que deben ser superados y que tienen que ver con la inclusión o la participación. A su vez, tal representación gráfica también refuerza la necesidad de generar espacios para que las familias puedan dialogar, proponer y sentirse parte del proceso educativo, en particular en la construcción de la identidad y la ciudadanía afrocultural.

3.4.1.2.11. Me gustaría que la institución involucra más a las familias en estos temas.

Cuadro 22

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 11. Me gustaría que la institución involucra más a las familias en estos temas.

Ítem 11. Me gustaría que la institución involucra más a las familias en estos temas.	Cantidad	Frecuencia
5	16	67%
4	5	21%
3	1	4%
2	1	4%
1	1	4%
Total	24	100%

El 67% de los padres, tutores y demás representantes de los estudiantes encuestados expresaron estar “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con la afirmación “Me gustaría que la institución involucre más a las familias sobre estos temas”; un 21% adicional indicó también estar “de acuerdo”. No obstante, estos porcentajes, a pesar de que puedan parecer datos exactos y fríos, no son simples cifras, sino que indican una clara necesidad de la participación, un interés honesto de las familias de contribuir de manera activa en la vida escolar, especialmente cuando de lo que se trata de fortalecer la construcción de la identidad afrocolombiana, y lo que también es n expresan que detrás de un número hay voces, expectativas y tensiones que no pueden dejarse de lado y que, está claro, no se trata de una pura voluntad; es un reclamo implícito de espacios de diálogo, cooperación y presencia efectiva en los procesos educativos.

La escuela entonces tiene un reto que va más allá de la gestión de la información: conectar el saber institucional con la realidad con las realidades y la cultura de los hogares de los alumnos, lo que lo conduce a pensar que el compromiso familiar no es solo deseable, sino que forma un componente fundamental del proceso educativo. Detrás de los porcentajes se adivina una movilidad de expectativas, de tensiones, de posibilidades, se cuestiona cómo la voz de las familias se articula con las dinámicas institucionales y hasta qué punto la escuela puede abrir espacios de participación más allá del gesto simbólico.

La cuestión no es únicamente contabilizar acuerdos, es la de leer demandas, la de encontrarse con la perplejidad que se genera cuando las expectativas institucionales entran en choque con las expectativas de la comunidad, y la de hacer evidente que hay una necesidad urgente de estrategias que vinculen realmente escuela, familia y territorio. Esta participación, sin embargo, no es automática ni homogénea; requiere de una revisión del modo de habilitar institucionalmente los espacios de interacción, de cómo los contenidos dialogan con la vida cultural y familiar de los alumnos, y hasta qué punto la voz de la comunidad se integra efectivamente en las decisiones pedagógicas. En definitiva, los datos no solo evidencian aceptación; sino que manifiestan tensiones, expectativas y, a la vez, un espacio pendiente para un diálogo genuino.

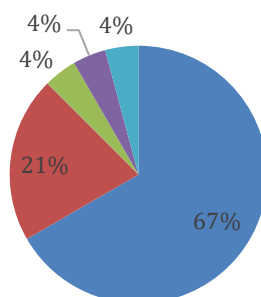
Aunque la posición mayoritaria es favorable, pueden observarse hasta tres respuestas en niveles bajos o neutros (4% en cada una de las categorías 3, 2 y 1), hecho que puede sugerir la complacencia o el hecho de que algunos representantes no saben reconocer las formas de

vinculación que la institución pueda ofrecerles. Este resultado nos parece determinante para el diseño de estrategias metodológicas, puesto que certifica la existencia del bagaje comunitario dispuesto a colaborar siempre que se generen situaciones adecuadas y accesibles, pertinentes y culturalmente relevantes. La participación familiar no debe ser considerada como un añadido, sino como una característica estructural del modelo intercultural.

Gráfico 21

Me gustaría que la institución involucra más a las familias en estos temas.

Item 11. Me gustaría que la institución involucrara más a las familias en estos temas.



Esta variable fue representada a través de una circular gráfica que ofrece una clara representación de la máxima visibilidad de las categorías positivas, destacando la opción de "totalmente de acuerdo", lo que permite interpretar que la comunidad educativa tiene una buena disposición ante el trabajo por hacer, y supone un potencial de corresponsabilidad que puede ser considerado por la institución. También permite suponer que, aunque hay un consenso mayoritario, algunas voces requieren una mayor sensibilización o aclaración de los papeles de las familias en la Cátedra, lo que permite comunicar la necesidad de un fortalecimiento del vínculo escuela - familia desde un aspecto participativo (reconociendo a las familias portadoras de saberes, valores y experiencias que enriquecen el proceso formativo, lo que requiere una lectura del gráfico resultante de la consideración de la variable en el fortalecimiento de la relación familia - escuela).

3.4.1.2.12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.

Cuadro 23

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.

Ítem 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.	Cantidad	Frecuencia
5	18	75%
4	2	8%
3	2	8%
2	2	8%
1	0	0%
Total	24	100%

El 75% de los padres y representantes que participaron en la encuesta dijeron estar “completamente de acuerdo” con la afirmación: “Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) respecto a su identidad cultural”. Un 8% adicional señaló estar “de acuerdo”. Pero estos números no son simples datos. No. Más allá de lo cuantitativo, parecen sugerir algo más complejo. Algo sutil. Una transformación parcial, quizás, en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos. Cómo empiezan a reconocer su identidad. ¿Cómo la valoran? Y, aunque tímidamente, cómo la reivindican en su vida diaria. Porque lo que parece evidente, o al menos probable, es que la Cátedra no solo transmite información. También influye, de algún modo, en la construcción subjetiva de la identidad. En definitiva, los números son solo un punto de partida. La transformación real se percibe en la mirada de los estudiantes, en los gestos, en la forma en que su identidad empieza a dialogar con su entorno, y eso, ni los porcentajes ni los gráficos pueden capturarlo por completo.

Lo interesante es que no sólo son porcentajes. Existe una tensión entre lo que dicen los números y lo que efectivamente sucede en la experiencia del estudiante. El número evidencia un cambio en apariencia cuantificable, pero también remite a preguntas: ¿hasta qué punto son sostenibles esos avances? ¿Representan el cambio que corresponde a un aprendizaje profundo, o bien el resultado de un simple efecto inmediato, en tanto que hay un contacto con una cátedra? Al fin y al cabo, más allá de una simple contabilización de acuerdos, se presenta un proceso de autovaloración que atraviesa dimensiones personales, sociales y culturales, un proceso si se le

mira en atención que evidencia que la educación no sólo hace pasar contenidos, sino que afecta la manera como los estudiantes se miran, como se inserta cada uno de ellos en su mundo cultural.

Así se hace evidente que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no sólo lo hace pasar contenidos y se deja de manifiesto una huella en la construcción de la subjetividad en torno a la identidad. Los estudiantes, desde su propia experiencia, empiezan a mirarse de otra forma, a problematizar la comprensión que cada uno tiene de su lugar en el contexto cultural que habitan. Más allá de las estadísticas, lo que parece asomarse son tensiones, desafíos y posibilidades.

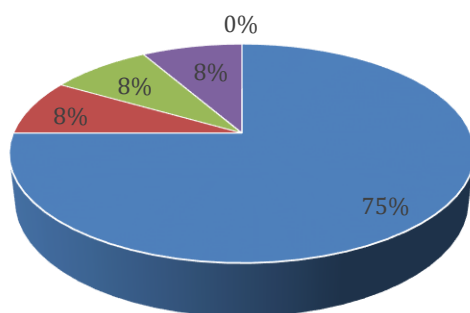
Se abre un campo para cuestionar cómo la mediación educativa articula el vínculo con la familia, cómo se construye la participación y hasta qué punto la cátedra logra impactar de manera real la formación de una identidad afrocolombiana consciente, crítica y situada en su contexto social. Un 16% coincidió con una postura de indecisa o de leve desacuerdo (8% en cada caso), lo que denota que, si bien la mayoría de los encuestados notan un impacto positivo en el trabajo sobre la identidad cultural, no todos los estudiantes han manifestado cambios visibles, ni tampoco sostenidos en el tiempo, en ser más conscientes de sus rasgos de identidad.

Esta situación puede estar relacionada con el tiempo de exposición a la Cátedra, con el grado de apropiación individual de los estudiantes o con las condiciones familiares y sociales que median el proceso formativo. Este hallazgo es especialmente relevante, ya que vincula directamente la propuesta curricular con procesos de subjetivación cultural y permite evaluar el alcance emocional y actitudinal de la enseñanza intercultural en el contexto escolar.

Gráfico 22

Ítem 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.

Item 12. Percibo un cambio positivo en la actitud de mi hijo(a) frente a su identidad cultural.



La variable fue representada a través de una circular gráfica, que posibilita exhibir con claridad la superioridad de las categorías positivas, incluso la de “totalmente de acuerdo”. La

gráfica indica que la Cátedra genera efectos concretos en la construcción de identidad de los estudiantes, tal como relacionan sus familias. A pesar de que mayoritariamente existe un cierto consenso, se mantienen algunos comentarios que incitan a profundizar en el trabajo pedagógico, en especial, respecto a la interiorización de los valores culturales y al avivamiento del orgullo identitario. Esta visualización es oportuna para comunicarse con este tipo de proceso de transformación cultural para dar cuenta de que es de lenta maduración y requiere continuidad, acompañamiento y, al mismo tiempo, articulación con las familias.

3.4.1.2.13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.

Cuadro 24

Ítem 13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.

Ítem 13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.	Cantidad	Frecuencia
5	17	71%
4	3	13%
3	2	8%
2	0	0%
1	2	8%
Total	24	100%

El 71% de los padres y representantes encuestados dijo estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación: “Estoy dispuesto(a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos”. Un 13% adicional se limita a “estar de acuerdo”, sobre lo que hay que decir que no sólo se trata de un resultado estadístico. Dicho esto, se plantea un panorama muy complejo, el de la comunidad, que sí, está interesada, aunque aquí surge una pregunta que puede pasar desapercibida: hasta dónde va ese interés por traducirse en prácticas de participación efectiva. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se tenderá a considerar, efectivamente, como un insumo necesario, un eje de la sostenibilidad del proyecto.

Y, sin embargo, la interacción no se reproduce mecánicamente, no hay una distensión que dé cuenta de manera lineal de ese proceso. No obstante, no todo está tan claro. Un 8% de las personas encuestadas se iría al ángulo intermedio que propone una posición neutral, y otro 8% se ubicaría en la contracorriente de estar “absolutamente en desacuerdo”. Este matiz quiere ser un indicador de que, aun habiendo una tendencia general favorable, persisten limitaciones, resistencias que no se podrían pasar por alto. Y estas limitaciones podrían estar relacionadas con

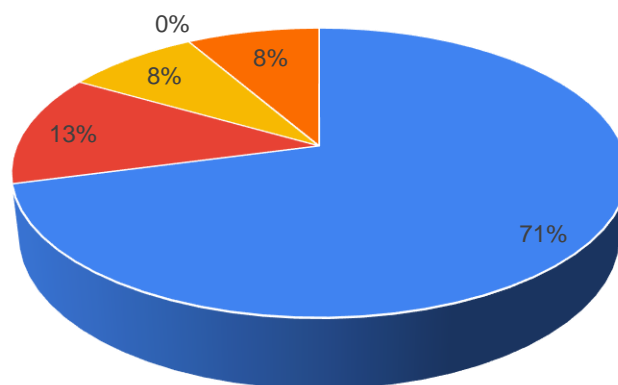
la disponibilidad de tiempo, con un desconocimiento de los enfoques de la cátedra o incluso con experiencias previas de exclusión institucional.

Por lo tanto, los datos no solo indican un entusiasmo parcial; también señalan tensiones, retos y áreas que requieren intervención. Comprender estas dinámicas resulta fundamental para garantizar que la participación comunitaria no sea solo un gesto simbólico, sino un componente activo y real de la experiencia educativa. El presente ítem permite manifestar a las familias como grandes aliadas estratégicas para desarrollar procesos educativos de tipo intercultural, siempre que se les generen las condiciones para que participen, se respeten y se reconozcan sus saberes.

Gráfico 23

Ítem 13. Estoy dispuesto (a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.

Item 13. Estoy dispuesto(a) a participar activamente en este tipo de procesos educativos.



La variable analizada fue representada mediante un gráfico de sectores, el cual es conocido como un gráfico de tipo torta, que permitió ver de forma sencilla la existencia de un grupo de categorías positivas, especialmente la de “totalmente de acuerdo”, en las respuestas emitidas. La representación gráfica aporta claridad en la comunicación del nivel de disposición de las familias y también permite visualizar las respuestas de carácter neutro y negativo que precisan de la atención metodológica.

El gráfico muestra cómo la comunidad educativa dispone de una base significativa de representantes. Interesados en participar, lo que da fuerza a la relevancia de diseñar espacios de formación, consulta y creación para poner en marcha formativamente la Cátedra, pero también

para hacer necesaria la estrategia para volver a convocar a quienes aún no sienten que forman parte de ella.

3.4.1.2.14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.

Cuadro 25

Cuestionario para Padres y/o Representantes. Ítem 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.

Ítem 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.	Cantidad	Frecuencia
5	19	79%
4	2	8%
3	2	8%
2	0	0%
1	1	4%
Total	24	100%

El 79% de los progenitores y representantes que respondieron la encuesta se mostraron “totalmente de acuerdo” con la afirmación: “Yo considero que la Cátedra tiene que permanecer en forma permanente en la Institución”. Un 8% extra dijo estar “de acuerdo”. A primera vista, las cifras parecen proporcionar un potente apoyo. Pero, lo que se presenta como un consenso esconde cuestiones más difíciles: ¿qué significa para la comunidad que la Cátedra se queda?, ¿hasta qué punto la opinión de los padres se corresponde con lo que se proyecta hacia los alumnos y la vida escolar? Este apoyo mayoritario, y aunque se haga evidente, no sólo legitima la propuesta desde lo institucional, sino que nos permite entrever las expectativas, las tensiones y las dificultades que tiene que abordar su implementación. La Cátedra no es sólo un módulo curricular; es un espacio que, una vez consolidado, debe hablar con la experiencia, con la historia, con la cultura, con la gente a la que le está hablando y no quedarse sólo en el papel.

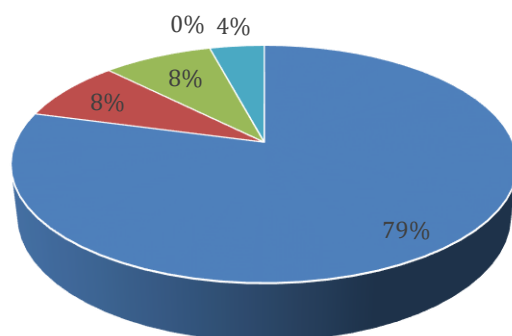
Un 8% se sitúa en una posición neutral y sólo una persona (4%) se declara “totalmente en desacuerdo”. Esta leve disonancia no interfiere con la tendencia general, pero sí invita a pensar en procesos de escucha activa que propongan conocer las razones que llevan a una postura de este tipo para fortalecer el proceso de pertenencia por todas las vertientes familiares. Este ítem demuestra que no es una iniciativa de carácter transitorio, sino que opera como una pieza

estructural del proyecto educativo, capaz de producir transformaciones culturales, éticas y pedagógicas a largo plazo.

Gráfico 24

Ítem 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.

Item 14. Considero que la Cátedra debe mantenerse de forma permanente en la institución.



La variable se representa por medio de un gráfico sectorial que deja ver con claridad la prevalencia de las categorías positivas y, en especial, la opción ampliamente acordada: "totalmente de acuerdo". Tal representación gráfica estaba en consonancia con la lectura que sostiene que existe una amplia coincidencia en torno a la necesidad de institucionalizar la Cátedra de forma permanente en el currículo escolar.

Tal gráfico permite leer, además, que a pesar del peso que tiene el respaldo a la permanencia de la Cátedra, existen respuestas de tipo minoritario que deben ser resultado de un enfoque dialógico e inclusivo. Para comunicar que la Cátedra debe seguir, se hace conveniente utilizar la representación gráfica que demuestra que esta cuestión, la continuidad de la Cátedra, no es sólo porque existen criterios pedagógicos que la avalen, sino también porque existe una demanda social plenamente legitimada que expresan las familias como actores que participan plenamente en el proceso educativo.

3.4.2. Análisis Cualitativo de los Datos Obtenidos

El análisis cualitativo que se ofrece en este apartado hace referencia a los datos discursivos obtenidos desde la modalidad de mixto que sirve como estructura de la investigación

planteada. Con el fin de aplicar esta estrategia para obtener información, se opta por recurrir a entrevistas semiestructuradas con informantes clave y expertos, elegidos en función de su experiencia en gestión universitaria, conocimiento de la normativa vigente y su implicación en procesos de innovación administrativa y curricular. Pero, no se trata sólo de recoger opiniones; Esta técnica permite acceder a dimensiones de los fenómenos que los registros documentales, por sí solos, difícilmente dejan entrever.

La riqueza de este enfoque radica en su capacidad de capturar los fenómenos en su práctica, con matices y tensiones que muchas veces escapan a lo formal. De este modo, las entrevistas permiten descubrir tanto miradas como matices y detalles que ayudan a iluminar el contexto de la práctica institucional y, en cierto modo, ponen en cuestión las interpretaciones lineales de los datos documentales. Así pues, no se trata sólo de un instrumento de recogida de información, es un modo de aproximación a la experiencia, a la complejidad de la gestión universitaria, a lo que queda oculto por el procedimiento administrativo y por los manuales administrativos.

El análisis cualitativo fue desarrollado por procedimientos sistemáticos de codificación abierta y axial ejecutados para identificar categorías emergentes y establecer relaciones entre dimensiones discursivas y estructurar los hallazgos de forma ordenada. Estos procedimientos son las herramientas metodológicas para el enfoque mixto seguido. La interpretación de los datos se realizó bajo la lógica de reconstruir sentidos, patrones y tensiones que fueron relevantes para los objetivos de la investigación, manteniendo al mismo tiempo una lógica analítica.

3.4.2.1. Procedimiento de Análisis.

La clase de análisis cualitativo se lleva a cabo mediante un proceso sistemático de codificación e interpretación de los discursos que aparecieron en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, autoridades académicas y expertos en planificación universitaria. Este procedimiento fue capaz de establecer patrones discursivos, tensiones institucionales y significados que atribuyeron los actores respecto a distintas maneras de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y del proceso de evaluación curricular.

Una vez se codificaron las entrevistas, se elaboró una matriz general que incluyó los 32 discursos analizados y se ordenaron siguiendo la categoría axial, el código abierto, la expresión significativa y la interpretación analítica. A partir de esta matriz se extraen los patrones emergentes de acuerdo a las regularidades discursivas y se elabora una visión cruzada de la

totalidad del corpus cualitativo. La codificación fue estructurada en tres fases que son complementarias, que son:

- Codificación abierta: Se recuperan las unidades de significado de relevancia de los discursos y se agrupan como subcategorías. Estos surgieron a partir de los relatos de los entrevistados y se agruparon según su correspondencia con las dimensiones de la matriz de operacionalización.

- Codificación axial: Las subcategorías fueron incorporadas en categorías temáticas superiores, las cuales corresponden a dimensiones analíticas que se definieron previamente para las variables Metodología de Evaluación Curricular e Implementación de la Cátedra. Por lo tanto, esta decisión metodológica hizo posible mantener la confrontación de los instrumentos, los objetivos del estudio y el análisis interpretativo. Los fragmentos incluidos en la matriz cualitativa fueron objeto de selección de acuerdo con:

- Claridad conceptual y pertinencia respecto a la dimensión analizada.
- Representación de posturas críticas, reflexivas y propositivas.
- Ilustración de tensiones entre discurso institucional y práctica pedagógica.
- Capacidad de relacionar lo individual con lo estructural.
- Diversidad de voces, evitando redundancias y priorizando la complejidad en el significado.

La Matriz cualitativa ha sido construida a través de cinco columnas: Categoría axial (dimensión), Subcategoría (codificación abierta), Entrevistado N°, Fragmento de extracto relevante de una naturaleza u otra e Interpretación analítica. Esta formulación ha permitido ir encadenando los discursos de forma ordenada que potencia la síntesis de patrones y las inferencias interpretativas.

3.4.2.2. Análisis Cualitativo por Dimensiones de las Entrevistas Semiestructuradas a los Docentes.

El análisis cualitativo permitió identificar patrones discursivos que revelan tensiones estructurales, vacíos institucionales y oportunidades estratégicas en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. A continuación, se presentan las principales inferencias agrupadas por dimensión analítica.

3.4.2.2.1. Frecuencia De Aparición De Las Dimensiones Cualitativas Y Su Relevancia Interpretativa.

Como parte del análisis cualitativo por dimensiones, se procedió a sistematizar la frecuencia con que cada categoría emergió en las entrevistas realizadas, lo cual permite identificar los focos temáticos de mayor densidad discursiva y, por ende, de mayor significación interpretativa para los actores consultados. La siguiente tabla resume la distribución porcentual de las dimensiones codificadas:

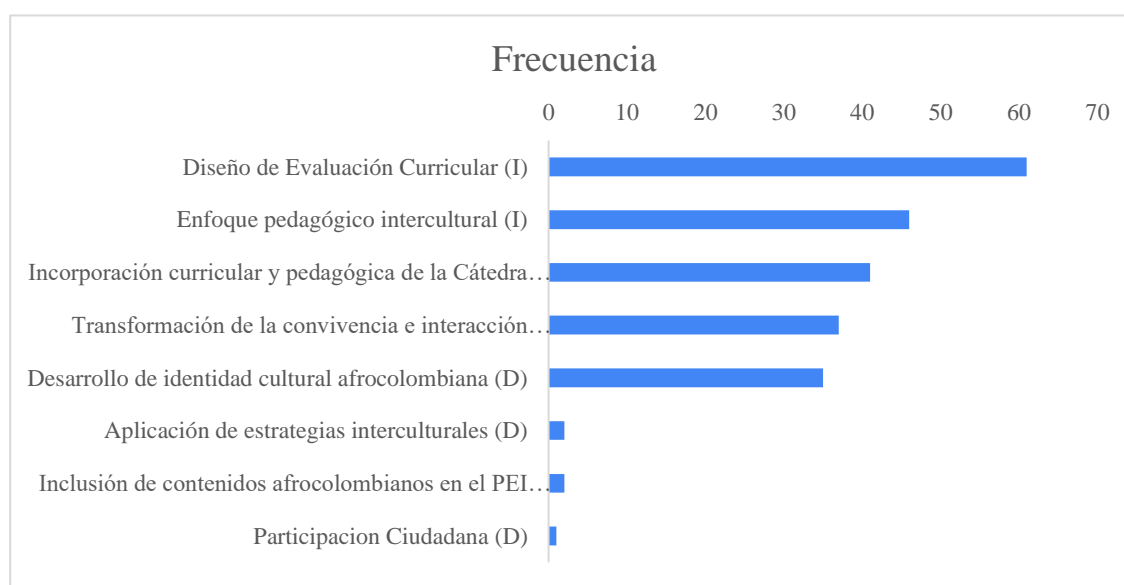
Cuadro 26

Dimensiones.

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Diseño de Evaluación Curricular (I)	61	27,1%
Enfoque pedagógico intercultural (I)	46	20,4%
Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra (D)	41	18,2%
Transformación de la convivencia e interacción escolar (D)	37	16,4%
Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana (D)	35	15,6%
Aplicación de estrategias interculturales (D)	2	0,9%
Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI (D)	2	0,9%
Participación Ciudadana (D)	1	0,4%
	225	100%

Gráfico 25

Frecuencia de Dimensiones.



El análisis pone de manifiesto que la dimensión Diseño de evaluación curricular alcanza la mayor frecuencia de menciones: 27,1%. Pero estos números no son meras cifras o porcentajes; parecen mostrar la existencia de una percepción entre los informantes: las condiciones estructurales y metodológicas del proceso evaluativo aparecen colocadas en el centro de la discusión; casi como un eje crítico para el efectivo advenimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos.

No solo el número sorprende, sino la tensión que sugiere: más allá de los contenidos de las estrategias pedagógicas, hay una transversalidad explícita en los criterios, en los instrumentos, en los posicionamientos que dan cuenta del proceso de evaluación curricular, en especial cuando se trata de estar tanto en las interacciones como en las tradiciones de interpelación. Es decir, la centralidad discursiva no se dirige únicamente a qué enseñar, sino a cómo se mide, cómo se construye la legitimidad de los aprendizajes y cómo se articula la complejidad de la interculturalidad con la formalidad curricular.

La alta frecuencia de esta categoría se puede leer como una exigencia implícita de revisión de los marcos evaluativos vigentes, los cuales en muchas ocasiones, no logran dar cuenta de la complejidad cultural, territorial y epistémica de las comunidades afrodescendientes. En este sentido, los actores destacan la necesidad de que el diseño evaluativo no se limite a indicadores técnicos, sino que incorpore criterios de justicia cognitiva, pertinencia territorial y participación comunitaria.

Este hallazgo se conecta, aunque no de manera lineal, con los planteamientos teóricos que advierten sobre los peligros de una evaluación curricular descontextualizada; una evaluación que, al fin y al cabo, puede reproducir lógicas monoculturales y excluyentes. Walsh (2009) y Tubiano (2005) ya señalaban algo que parece más urgente que nunca: la transformación educativa en clave intercultural no es solo un asunto de contenidos o metodologías, sino de reconfigurar profundamente los dispositivos evaluativos. Estos instrumentos, si se piensan bien, podrían funcionar como herramientas para reconocer saberes diversos pero, mal planteados, no son más que mecanismos de normalización epistemológica.

La prominencia de esta dimensión en el discurso de los entrevistados no es trivial. Más bien, refuerza la idea de que la evaluación curricular se convierte en un punto de inflexión para que las propuestas educativas interculturales no se queden en la teoría. Y si no se rediseña, difícilmente se avanzará hacia una educación justa, pertinente y capaz de transformar. En otras

palabras, hablar de evaluación curricular es hablar de poder, de visibilidades y de silencios. Lo que se mide y cómo se mide... determina qué conocimientos importan y cuáles se ignoran. Y ahí, en esa tensión, se juega la posibilidad real de la interculturalidad en la escuela.

3.4.2.2.2. *Diseño de Evaluación Curricular.*

La dimensión Diseño de Evaluación Curricular generó la posibilidad de determinar el grado de conocimiento, de apropiación y de implementación del modelo evaluativo, respecto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). A partir del análisis interpretativo de los discursos de los docentes se muestran tendencias que demuestran debilidades estructurales asociadas a la lógica evaluativa, dado que hay reclamos explícitos de formación y acompañamiento por parte de la institución. Las expresiones “Yo tengo un conocimiento básico y no sé literalmente sus objetivos”, “Yo tengo muy poco conocimiento sobre la Cátedra...”, “Nula”, “No sé cuáles son” y “No he tenido un entrenamiento”, “Lo básico nada más” constituyen un patrón de baja apropiación conceptual en torno al diseño evaluativo que se vincula a la CEA.

La percepción de esta estrategia evaluativa se traduce en prácticas desconectadas de la propuesta de evaluación, sin criterios claros y desconectados de los objetivos formativos de la cátedra. La necesidad de formación se expresa a través de frases como “Más formación”, “Capacitaciones por parte de personal idóneo y competente”, “Capacitación permanente del personal docente”, “Debe profundizar en diplomado o algún estudio complementario”, “Sugerencias de fortalecer la capacitación docente... fomentar los proyectos escolares”, “Mayor formación y capacitación en la profundización curricular y planeación desde el tema Afrocolombianidad”.

Expresiones tales como “Tener unos objetivos claros...”, “Desorden en tener objetivos...” son prueba de una interpretación de desarticulación a nivel metodológico. La ausencia de una secuencia clara de fases evaluativas queda puesta de manifiesto en afirmaciones como “Realizarlo de manera transversal requiere de mayor estudio y preparar uno mismo...”; “Informarme más, conocer el contexto, definir una ruta metodológica”; “No hay aún una agenda clara con conexión de acciones”.

En cuanto al ajuste al enfoque institucional del PEI, se pueden apreciar tensiones entre lo normativo y lo evaluativo. Expresiones tales como “Estamos en el tránsito de PEI a PEC”, “Transversalidad de la Cátedra como línea orientadora del PEI”, “Modelo pedagógico que

integra ABP, IAP y resolución de problemas”, “Desde la institucional y secretarías... los permisos para formación”, “Mayor acompañamiento y direccionamiento en la implementación de la cátedra” dan cuenta de que, a pesar de contar con lineamientos institucionales, no los han trasladado a por acciones prácticas que orientan el diseño evaluativo. Por último, aparecen propuestas orientadas a la transformación del modelo evaluativo: “Propongo reforzar la formación del docente, la creación de recursos didácticos adaptados...”, “Monitoreo y evaluación de procesos”, “Incorporar la cátedra al currículo”, “ Construir la en la lógica del contexto IEMAR con responsabilidad”, “Que nuestros estudiantes se reconozcan . . .”, “Ejemplos de la cultura, música y gastronomía”, “Implementación de proyectos vinculados con el área como parte práctica e investigativa”. Estas voces dan cuenta de una evaluación no sólo orientada a medir contenidos, sino a la promoción del reconocimiento identitario, la participación de la comunidad y el pensamiento crítico.

En resumen, se pueden vislumbrar debilidades en el diseño de las prácticas de evaluación curricular en su articulación con los objetivos de la CEA y con el enfoque institucional del PEI , ya que la escasa apropiación conceptual , el vacío de secuencias metodológicas claras y el no haber criterios interculturales , generan la práctica donde la evaluación aparece como la práctica tradicional su superación requiere de formación docente continua, el acompañamiento institucional y de una agenda evaluativa acordada y coherente con los conceptos de inclusión, diversidad y transformación educativa.

3.4.2.2.3. Enfoque Pedagógico Intercultural.

En el ámbito de la dimensión Enfoque Pedagógico Intercultural, se buscó identificar de qué modo los actores educativos comprenden, valoran y hacen explícitos en la práctica principios referidos a la diversidad, a la equidad y la justicia social en el marco de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). El corte cualitativo da cuenta de una apropiación progresiva de este enfoque apenas asumido, dado que las prácticas pedagógicas encuentran expresiones del reconocimiento del otro, de resignificación identitaria y de formación ciudadana desde la diferencia, tal como se evidencian en las expresiones que a continuación se presentan: "actividades donde se conversaba acerca de igualdad, de inclusión, sobre el reconocimiento del otro", "eso se va enseña a la juventud de qué tan distintos somos todos, de deferir al otro", "amplía la visión y reconocimiento del otro, no desde la diferencia, sino como parte el todo" dan pruebas que el enfoque intercultural se viene constituyendo como un sentido formativo en

algunos espacios escolares. Esto da cuenta de unas voces que denotan una intencionalidad pedagógica orientada hacia la construcción de subjetividades abiertas, respetuosas y que se apropien de la diversidad étnico-cultural.

En lo que hace referencia a los métodos, algunas experiencias significativas fueron el proyecto pedagógico de aula “Todos somos colombianitos”, el uso de “videos de Guillermina y Candelario... fotos antiguas del corregimiento”, “cuentos... historia del contexto”, “guías de la maleta interactiva”, “lecturas antropológicas” y “prácticas de laboratorio... destilación de plantas medicinales”. Estas estrategias permiten vincular los contenidos afrocolombianos con el entorno local, favoreciendo el aprendizaje situado y la validación de saberes ancestrales.

La transversalidad del enfoque aparece como una práctica emergente: “Trabajo de manera transversal... área de sociales”, “Talleres sobre la diversidad cultural en clase de religión”, “Temas de respeto, diversidad cultural y el reconocimiento de los deportes afro”, “Tecnologías... conocer más sobre la afrocolombianidad y la interculturalidad”. Estas actividades, si bien aún se conservan aisladas, van haciendo emerger que hay algunos profesores que ya han comenzado a trabajar la Cátedra desde diferentes áreas del conocimiento, así como han abandonado su tratamiento aislado y conmemorativo.

Se observan iniciativas institucionales como “La IE cuenta con el rincón de la afrocolombianidad... muy importante y pertinente”, “Se han dado algunos espacios... es importante seguir haciendo”, “Compartir experiencias con otros grupos poblacionales”, “Interactuar con la comunidad... prácticas contextualizadas... referencias vivenciales”. Tales expresiones evidencian que el enfoque intercultural no sólo se desarrolla en el aula, sino que se proyecta hacia la comunidad, se articula el diálogo de saberes y se edifica la ciudadanía intercultural. También se vislumbran limitaciones: “Temas aislados, pero no estructurados”, “No se ha puesto en práctica”, “Nos falta mayor interés hacia este proceso”, “Un poco de historia afrocolombiana, no muy seguido”. Estas voces advierten de que, si bien se ha realizado, la propuesta pedagógica intercultural aún no ha sido institucionalizada ni sistematizada en todos los niveles del proceso educativo.

Resumiendo, la interculturalidad se hace presente en diferentes medios que enfatizan la diferencia, la inclusión y la cultura afrocolombiana. No obstante, la incorporación del enfoque intercultural se traduce en la dificultad que presenta la planificación curricular y en un sistema de formación docente y de acompañamiento institucional. Los resultados desde la mirada cualitativa

revelan que consolidar el enfoque intercultural requiere el fortalecimiento de estrategias interconexas, la producción de los recursos que se identifiquen y la garantía del uso de espacios de reflexión pedagógica para resignificar la diversidad como un principio educativo.

3.4.2.2.4. Aplicación de Estrategias Interculturales.

La dimensión Aplicación de Estrategias Interculturales desarrolla cómo los actores educativos conciben y ejecutan las acciones pedagógicas con tal de incluir el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en el marco de la propuesta de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). El análisis cualitativo permite comprender que, si bien el camino se encuentra en construcción, existen propuestas concretas que van hacia un cambio curricular, el fortalecimiento de la identidad y la formación ciudadana desde una lógica intercultural. Un fragmento muy revelador, “Modificar el plan de acción, integrando la básica, primaria, secundaria y media desde entornos interculturales”, testificó de una concepción estructural del cambio de la educación.

La propuesta no es únicamente la incorporación de contenidos afrocolombianos, sino el considerar confluencias del modelo pedagógico en todos los niveles escolares desde una lógica transversal e inclusiva. Esta sugerencia anticipa que las estrategias interculturales deben ser parte del diseño institucional, articuladas al PEI, sostenidas en el tiempo para poder constituirse como una propuesta formativa.

Desde el punto de vista del alumno, se observan efectos positivos que emanan de la aplicación de esas estrategias. El fragmento del texto “En el alumnado, se gana conciencia y aprecio por la cultura afrocolombiana, competencia crítica y reflexiva sobre la realidad social y cultural, mejora de la autoestima y la identidad” muestra que las prácticas interculturales no sólo traspasan conocimientos, sino que corporizan procesos de subjetivación, empoderamiento, pensamiento crítico. Por lo tanto, la Cátedra deviene herramienta para resignificar la historia, para apreciar la diferencia y para construir identidad desde la construcción del reconocimiento.

En el claustro, el impacto no es menor; la expresión “En el profesorado, entendimiento y sensibilidad por la diversidad cultural, desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, reflexión, crecimiento personal” demuestra que la aplicación de la CEA produce procesos de transformación profesional. Los docentes no solo modifican las metodologías, sino que corren sus propias concepciones, que se sensibilizan con la otredad y que trabajan en el desarrollo de competencias para enseñar desde la diferencia.

Esta dimensión formativa aparece, casi sin discusión, como un eje fundamental en cuanto a la sostenibilidad de las estrategias de la educación intercultural, y sobre todo para la apropiación de la misma en el seno de la institución. Si se consideran en conjunto las conclusiones cualitativas, se manifiesta que la realización de las prácticas de la educación intercultural posee un potencial evidente: es capaz de transformar tanto el currículum como las subjetividades de las personas implicadas en la dinámica de la educación. Pero aquí aparece la tensión: la modificación no se produce de una manera automática.

Para que el currículum y las subjetividades sean, de verdad, impelidas, deben multiplicarse las buenas intenciones: deben multiplicarse la capacidad de planificación, la formación permanente, la asistencia institucional y, tal vez lo más complejo, la voluntad política real. Sin éstas, la interculturalidad continuará siendo un enunciado aspiracional, un deseo que se repite hasta la saciedad en documentos y discursos, pero que difícilmente se traduce en prácticas de carácter estructural.

3.4.2.2.5. Inclusión de Contenidos Afrocolombianos en el PEI.

La incorporación de contenidos afrocolombianos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se perfila como una de las dimensiones más centrales, casi estratégicas, dentro del proceso de institucionalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). No es simplemente un añadido curricular; se trata de una apuesta por consolidarla como política educativa transformadora. La interpretación de los discursos, sin embargo, no es lineal ni trivial. De manera recurrente, aparece la conciencia todavía incipiente pero creciente de que los saberes afrocolombianos no pueden seguir siendo tratados de forma episódica, ni limitarse a eventos conmemorativos o momentos aislados en el calendario escolar.

Más que un simple gesto, se percibe un impulso por convertir estos conocimientos en un ámbito curricular estable, recurrente, continuo. Un espacio que dialogue con la vida cotidiana de los estudiantes, con sus contextos culturales, y que no se diluya en la rutina administrativa ni en los límites formales de la institución. La tensión es evidente: pasar de la intención declarativa a la práctica estructural.

El discurso “Incorporar la cátedra en el currículum...” expresa una intención clara de institucionalizar la presencia del CEA en el marco de su PEI, no como una propuesta aleatoria, sino como parte constitutiva de su diseño curricular. Es una afirmación que da sentido a la institucionalización en la que la cátedra tiene que pasar de ser una actividad marginal y/o festiva

para convertirse en un eje articulador de contenidos, valores y prácticas pedagógicas que recojan la diversidad étnico-cultural como un pilar central de la formación como ciudadano.

De manera complementaria, la oración "reformular el plan de acción, la básica, primaria, secundaria y media desde entornos interculturales" insta una propuesta de modificación de la estructura del PEI. "Reformular" indica que es necesaria una revisión de las metas del establecimiento, de las estrategias didácticas, de los contenidos programáticos, de manera que se pueda asegurar la transversalización de la CEA en todos los niveles del sistema escolar. No apuntamos tan solo a hacer modificaciones específicas del modelo educativo, sino, más bien, a transformar dicho modelo educativo basado en una lógica del/desde la interculturalidad que reconozca y valore la historia, el saber, las aportaciones y el trabajo del pueblo afrocolombiano.

Sumando los fragmentos de la investigación también se manifiesta que la inserción de contenidos afrocolombianos en el PEI es una justicia curricular que reivindica las omisiones históricas, que permite redibujar la identidad de los alumnos y alumnas afrodescendientes e impulsa la educación antirracista, decolonial, crítica y contextualizada. Pero esta última depende de manera determinante de voluntad política, de la formación del profesorado, de las particularidades y del acompañamiento de la institución y de los mecanismos de seguimiento que garantizan su sostenibilidad, pero también es su genuina legitimidad académica.

3.4.2.2.6. Participación Comunitaria.

Esta dimensión da cuenta de cómo aplicar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), verbigracia, puede ayudar a ir más allá de la escuela. Hace referencia a que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) puede ser un facilitador de procesos democráticos, identitarios y transformadores en la comunidad. El fragmento "Participación comunitaria... sí, porque fomenta... La participación comunitaria" representa esta visión, pues enlaza la práctica educativa con el fomento de la ciudadanía activa. La escuela deja de ser un contenedor cerrado de contenidos. Ya no solo transmite información. Se vuelve, más bien, un punto de encuentro: saberes, personas, territorios. La participación comunitaria... no se reduce a "asistir a eventos". No. Va más allá. Busca visibilizar, entrelazar, crear redes. Docentes, estudiantes, familias, líderes, organizaciones locales. Todos implicados en reivindicar la memoria afrocolombiana y, al mismo tiempo, mover la justicia social.

La CEA, así como la comunidad la hace suya, se convierte en mucho más que cátedra: es empoderar de manera colectiva, recuperación de saberes antiguos, fortalecimiento de la identidad

étnica, movilización social, estrategia pedagógica y política todo a una vez. La escuela ya no sólo enseña; participar, transformar, cuestionar. Pero no todo es lineal, ni automático, ni garantizado. La participación ciudadana no se origina únicamente de la escolarización como por arte de magia. Surge, si acaso, del cultivo constante, del esfuerzo. Del diálogo intercultural. Del reconocimiento de luchas históricas. De aceptar que la justicia social no se construye sola. La Cátedra, al promover estos valores, pretende formar sujetos críticos. Gente que piensa, que cuestiona, que interviene.

3.4.2.2.7. Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana.

La dimensión Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana es uno de los núcleos más delicados y complejos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). El análisis de los recortes de la cátedra ofrece los diferentes tonos que van desde el reconocimiento del potencial formativo que posee la misma, la apropiación parcial por parte de docentes, hasta las limitaciones estructurales que la imposibilitan para adquirir un significado identitario. El fragmento: “Podremos vislumbrar, enfatizar mejores procesos que hablen de la formación integral en la temática afrocolombiana” representa una mirada prospectiva que reconoce el carácter pedagógico de la cátedra como un espacio de formación integral.

Lo anterior es tenido en cuenta con la afirmación “Necesario formarse de una manera más propia en asuntos determinados por la Afrocolombianidad”, que revela que el factor del impacto identitario se analiza con el grado de apropiación metodológica de que dispone el docente. La formación docente aparece, así como condición sine qua non para que la cátedra pueda trascender lo simbólico y se convierta en práctica transformadora.

No obstante, otros fragmentos como “No lo pienso” o “No sé cómo se lleva a cabo” muestran que en algunos contextos escolares no aparece el ser afrocolombiano, ya sea por desconocimiento, por falta de implementación o por escasa participación institucional. La falta de apropiación del proceso limita la Cátedra y resalta la necesidad de que sea acompañada por sostenibilidad, formación y voluntad política. Por el contrario, fragmentos como “Fortalece la justicia racial...” “Esta cátedra nos hace visibles ...” y “Que nuestros estudiantes se reconozcan...” demuestran que la Cátedra tiene un valor simbólico y transformador en aspectos de visibilización, autoestima y reconocimiento identitario. Justamente coinciden en señalar que cuando se vive y se siente desde las escuelas, la Cátedra puede generar resignificaciones territoriales, reconstrucciones históricas y empoderamientos culturales. Sin embargo, el impacto

obtenido es desigual. Fragmentos como “Poco... se debe hacer consciente y constante”, “Ha generado apertura, pero aún no un reconocimiento total” y “El impacto ha sido muy escaso” indican que, aunque ha habido pasos, el proceso no ha sido institucionalizado. La falta de sostenibilidad, de recursos y de respaldo político limita la posibilidad de que la Cátedra cambie la cultura estructuralmente.

El reconocimiento de la identidad también se puede apreciar como un proceso que está mediado por los factores territoriales, comunitarios y pedagógicos. Las expresiones: " Grupo de danzas", " Cartografía social pedagógica " y " Sus bondades por apropiación de la cultura local" dan cuenta de que las expresiones culturales (las formas de hacer cultura), el trabajo con el entorno y las estrategias vivenciales pueden apoyar la identidad afrocolombiana a pesar de que el soporte institucional sea tenue.

Para cerrar, el conjunto de fragmentos deja concluir la idea de que la construcción de la identidad cultural afrocolombiana a través de la Cátedra es un proceso en construcción, que necesita continuidad, formación de docentes, participación comunitaria y estrategias pedagógicas que tengan en cuenta el contexto. Pese a que los resultados no son del todo homogéneos y no están del todo consolidados, se hace un reconocimiento en cuanto al potencial de que la cátedra devenga una herramienta de inclusión, de justicia racial y de transformación del territorio.

3.4.2.2.8. Transformación de la Convivencia e Interacción Escolar.

La dimensión Transformación de la Convivencia e Interacción Escolar permitió explorar la influencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el interrelacionamiento entre las personas, los valores éticos y las prácticas institucionales que organizan la vida escolar. El análisis cualitativo expone que a pesar de que el proceso de implementación es embrionario y desigual, se puede observar indicios de apertura, sensibilización y el reconocimiento de la diversidad como un principio formador. Expresiones del tipo “Actividades que hablan sobre la igualdad, la inclusión, y el reconocimiento del otro”, “Fomenta actitudes de inclusión y equidad...” y “Se enseña a la juventud... a aceptar el otro” manifiestan que ya se empieza a considerar la Cátedra como estrategia pedagógica para profundizar una relación escolar más marcada por la equidad, el respeto y por una toma de conciencia más amplia de la diversidad étnicocultural.

Estas voces dan cuenta del potencial transformador de la CEA en el plano ético y relacional, aunque hacen ver que todavía no se ha institucionalizado como práctica sistemática.

La frase “Reconocimiento del otro no como diferente sino como parte del todo” pone de manifiesto un cambio simbólico de la mirada respecto a la otredad que puede resultar favorable para la convivencia escolar, por el contrario, fragmentos como “No se observa”, “Hasta el momento ninguno” y “A la fecha no identificó el impacto en los estudiantes, ni en mis prácticas pedagógicas” ponen de relieve que en muchos contextos no se tienen evidencias de ese cambio, lo que induce a pensar en una aplicación parcial, puntual o incluso, sin acompañamiento estructural.

Se identifican propuestas para fortalecer la convivencia a partir de la puesta en común de experiencias y del trabajo colaborativo: “Que haya puesta en común de experiencias significativas con el CEA”, “Hablar como equipo de trabajo no como islas entre compañeros”, “Hace falta más acompañamiento de otros profes... capacitación sobre las diferentes cátedras”. Estas voces dan cuenta que la transformación institucional es responsabilidad del conjunto del compromiso, de la formación, de la puesta en común, de la creación de espacios de reflexión.

De esta forma, se establece una concepción extendida de la influencia escolar que incluye a la comunidad como agente formador: “Capacitar a los padres y adultos de la comunidad sobre el tema”, “Concientización de la cultura local”, “Conciencia comunitaria”. Estas expresiones dan cuenta precisamente de que la convivencia escolar no es susceptible de cambiar de forma “extemporánea” sino que requiere sistematicidad en el vínculo con el entorno, diálogo intercultural y participación activa de los actores comunitarios.

El respeto por la diversidad se convierte en un valor transversal que aparece en los discursos: “Respeto hacia la diversidad”, “Aceptación de la diversidad cultural”, “Promoviendo el respeto y la diversidad”, “Combate los estereotipos, la diversidad y una educación inclusiva”. Las palabras anteriores recogidas dejan entrever que, si bien todavía no se ha fortalecido el impacto estructural, la Cátedra hace un trabajo por transitar la apertura, la conciencia histórica y cuestionar las prácticas discriminatorias.

Por último, frases como “Ambiente más inclusivo y respetuoso”, “Escenarios de diálogo intercultural”, “Promover la reflexión y el diálogo” evidencian que la realización de la CEA ha comenzado a empezar a incidir en la construcción de espacios escolares más democráticos, más éticos y más sensibles a la diferencia, pero es un proceso que necesita su tiempo, continuidad, formación de los docentes y voluntad institucional si la convivencia intercultural ha de convertirse en un eje estructural del proyecto educativo.

3.4.2.2.9. Incorporación Curricular y Pedagógica de la Cátedra.

La dimensión Incorporación Curricular y Pedagógica de la Cátedra es el espacio que propició la identificación del grado de formalización, sistematización y articulación institucional de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el currículo escolar. El análisis cualitativo indica que, si bien aún hay esfuerzos individuales y se reconocen experiencias puntuales, la implementación no se ha consolidado como política pedagógica estructural.

Los fragmentos “Uso de herramientas tecnológicas... actividades con videos y reflexiones”, “Videos, guías y actividades”, “Fotocopias, imágenes, videos...” y “Utilicé Internet básicamente” evidencian una situación de integración inicial, orientada por recursos generales y digitales que sirven a un acceso fácil pero escueto y superficial crítico. Este tipo de prácticas parece valioso, pero no se encuentra orientado a las planificaciones curriculares o a objetivos formativos.

La expresión “Las pocas veces que la he incorporado... actividades sencillas” muestra que la incorporación es mínima y no sistematizada, mientras que expresiones como “No los conozco”, “No he recibido formación”, “Muy poca [información]”, “Ninguno [recurso didáctico]” y “No tengo aún un soporte desde lo práctico fuerte” dan cuenta de la ausencia de formación docente a partir de materiales pedagógicos y acompañamiento institucional de las propuestas formativas que permiten esta implementación.

La dependencia de ideas propias se pone de manifiesto en fragmentos como “Otro docente fortalece el proceso”, “Trabajo con experiencias”, “Los que yo he podido crear”, “No, ha sido iniciativa propia”, “Me doy a la tarea de implementar mis capacidades”, “Materiales elaborados por los propios estudiantes”. Estas voces expresan que, dado el vacío de políticas resolutorias, recursos y formación, las y los docentes acaban apelando a su inventiva y a su compromiso ético con la Cátedra, aunque sin el soporte estructural de la institución. Algunos esfuerzos institucionales se reconocen en voces como “La docente Carolina Caicedo socializó las guías”, “Proyecto pedagógico de aula... espacio para trabajar la CEA”, “La IE cuenta con el rincón...”, “Documentos orientadores... videos educativos”, “Migración PEI a PEC”. Pero esos avances no traducen la cátedra en una transversalización curricular ni en una implementación sistemática. La Cátedra se limita a actividades conmemorativas “Semana de la afrocolombianidad”, a áreas específicas “Desde sociales se transversaliza...” o a recursos simbólicos, pero no hay articulación con el PEI ni con los planos de área.

La necesidad de formación docente resuena en expresiones “Capacitaciones por parte de personal idóneo”, “Más formación”, “Formación no específica”, “Falta de formación específica...”, “Inicialmente una capacitación...”, “Trabajar en equipo... capacitaciones... material de apoyo”. Estos testimonios coinciden en que la incorporación curricular requiere no solo de materiales sino también de procesos formativos que permitan a los docentes comprender, elaborar y aplicar la Cátedra desde una lógica pedagógica intercultural. Finalmente, se detectan restricciones estructurales: “Falta de material didáctico”, “Falta de recursos tecnológicos”, “Instrumentos de laboratorio... insuficientes”, “No me han brindado ningún recurso”, “Falta de políticas claras”, “Valoración baja”. Estas restricciones generan un medio donde la implementación curricular de la Cátedra queda en manos del esfuerzo personal, ya sin condiciones institucionales que aseguran la sostenibilidad, la legitimidad y la profundidad formativa.

En fin, la incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Facultad de Educación Universitaria está en una etapa incipiente que se caracteriza por la dispersión, la informalidad y la falta de articulación institucional. Pese a que hay experiencias aceptables y desinteresadas del profesorado, esta incorporación requiere de políticas explícitas, de formación específica, de recursos didácticos contextualizados y de una planificación curricular que permita transversalizar la Cátedra como eje estructural del proyecto educativo.

3.4.2.3. Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Padres y Representantes (Ítems 15 y 16).

3.4.1.2.3.1. Ítem 15: ¿Qué aspectos considera positivos en el desarrollo de esta Cátedra en la institución?

a) Categorización Temática. Del conjunto de respuestas se identifican cinco categorías emergentes que reflejan la percepción familiar sobre los efectos positivos de la Cátedra:

Ítem 15: ¿Qué aspectos considera positivos en el desarrollo de esta Cátedra en la institución?

Cuadro 27

Análisis Cualitativos de las Entrevistas a Padres y/o Representantes.

Categoría emergente	Frecuencia estimada	Ejemplos textuales
---------------------	---------------------	--------------------

Respeto y convivencia escolar	Alta	“Respeto”, “Empatía hacia los demás”, “Fomentar la igualdad”, “La capacidad de respetar al otro”
Reconocimiento de la diversidad cultural	Alta	“Promueve el respeto por la diversidad”, “Aceptación de diferentes grupos étnicos”, “Mezclen estos temas”
Fortalecimiento de la identidad afrocolombiana	Media	“Conocer nuestros orígenes”, “Más conocimiento en la identidad cultural”, “Aprender más de sus raíces”
Participación familiar y comunitaria	Media	“Información a padres de familia”, “Encuentro de padres”, “Ayuda a los jóvenes a comprender”
Valoración general positiva	Media	“Todos”, “Es muy bueno e interesante”, “Que son importantes para los chicos”

Las respuestas muestran que los padres y los representantes perciben la Cátedra como una herramienta de aprendizaje que refuerza principios de respeto, empatía y convivencia escolar, lo que se vincula directamente con la dimensión “Transformación de la convivencia e interacción escolar” de la variable dependiente Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Igualmente, se presenta la posibilidad de visibilizar y de reconocer la diversidad cultural de la comunidad afrocolombiana como un valor formativo que da cuenta de la dimensión “Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana”, que conlleva apropiación familiar del enfoque intercultural y también da cuenta del valor específico de los contenidos étnico-raciales. Además, el ser nombrados espacios como “encuentros de padres” o “información a familias” hace emerger la dimensión “Participación comunitaria” que da cuenta de que la comunidad educativa está tratando de generar canales de participación con las familias, aunque no todos los representantes parecen tener una claridad al respecto del alcance de la propuesta.

Estas percepciones también evidencian la presencia del “Enfoque pedagógico intercultural”; es decir, parte de la variable de la variación independiente Metodología de evaluación curricular, pues los padres no sólo aprecian que la cátedra se ocupa del respeto por la diversidad cultural, sino que también en la Cátedra permite reconocer las raíces culturales de cada uno de los estudiantes y porque los padres de familia manifiestan que la misma permite incluir algunos saberes afrocolombianos en el proceso formativo.

3.4.1.2.3.2. Ítem 16. ¿Qué sugerencias haría para fortalecer la participación familiar en este tipo de propuesta?

a) Categorización temática. Las respuestas revelan cinco líneas de acción sugeridas por los padres y representantes:

Cuadro 28

Análisis Cualitativo de Entrevistas de Padres y/o Representantes. Ítem 16. ¿Qué sugerencias haría para fortalecer la participación familiar en este tipo de propuesta?

Categoría emergente	Ejemplos textuales
Mayor inclusión directa de las familias	“Hacer más partícipes a los padres”, “Interactuar más con los padres”, “Que mezclen más a los familiares”
Actividades culturales y artísticas	“Manualidades”, “Música, danzas o gastronomía afrocolombiana”, “Jornadas culturales y educativas”
Charlas y espacios formativos	“Charlas educativas”, “Proyectos colaborativos”, “Diálogo sobre bullying e intolerancia”
Flexibilidad y accesibilidad	“Acomodarse a los horarios de las familias”, “Comunicación constante desde las casas”
Valoración de saberes ancestrales	“Compartiendo las tradiciones ancestrales”, “Fortaleciendo las culturas”, “Amor” (como valor transversal)

Las recomendaciones que se recogen en este artículo son una prueba de la disposición activa de las familias para participar, siempre y cuando aparezcan las condiciones adecuadas de inclusión, accesibilidad y reconocimiento cultural, siendo esta una evidencia que se articula verticalmente con la dimensión, "La participación comunitaria" y que se convierte en un consejo para construir metodológicamente las estrategias para que las familias participen como corresponsables del proceso educativo.

La propuesta de actividades culturales, artísticas y gastronómicas se relaciona con la dimensión "La aplicación de estrategias interculturales", pues incorpora maneras de articular los saberes afrocolombianos con las experiencias familiares. Estas respuestas también evidencian que la "Incorporación curricular y pedagógica de la cátedra" tiene que dar lugar a espacios activos extracurriculares y comunitarios en torno al proceso formativo.

La mención de charlas, proyectos colaborativos y espacios de diálogo también contribuye a potenciar la dimensión "La inclusión de los contenidos afrocolombianos en el PEI", dado que las familias piden más visibilidad y transversalidad de esos saberes en la vida de la institución. Por otra parte, estas propuestas son recursos recomendables para el diseño de evaluación curricular, la dimensión de la variable independiente, puesto que permiten retroalimentar el proceso desde el punto de vista de los actores familiares, dar voz a los mismos y permitir alimentar un proceso de mejora continua de la implementación.

3.4.2.4. Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Expertos.

Pregunta 1: ¿Cómo se gestó la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución educativa? ¿Qué motivaciones o lineamientos la sustentan?

a) Síntesis categorial

Las respuestas de los tres expertos permiten identificar tres núcleos interpretativos:

Cuadro 29

Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Expertos. Pregunta 2. Categorías Emergentes

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Normatividad y liderazgo docente	“Con base en la normatividad y el liderazgo de algunos docentes y comités” (E1)	Diseño de evaluación curricular
Institucionalización por vía exógena	“Ha sido un flujo exógeno, no endógeno” (E2)	Incorporación curricular y pedagógica

Reconocimiento cultural y lucha antirracista	“Reconocer la historia, las contribuciones y la cultura... promover la eliminación del racismo” (E3)	Enfoque pedagógico intercultural
---	--	----------------------------------

Las respuestas de los expertos coinciden en que la implementación de la Cátedra se encuentra ajustada a pautas normativas nacionales y departamentales, lo que pone de manifiesto la activación de la dimensión “Diseño de evaluación curricular” de la variable independiente observada. Sin embargo, también se hace notar una tensión entre la formalización institucional y la apropiación comunitaria, en particular la observación del experto E2 que expresa que el proceso de la Cátedra ha sido exógeno, no endógeno, lo que pone de manifiesto una incorporación normativa que no acaba de anclarse en el territorio.

Por otro lado, el experto E3 la sitúa en una visión más sustantiva, ya que corresponde a la respuesta del reconocimiento histórico, cultural y ético de las comunidades afrocolombianas, en consonancia con el “Enfoque pedagógico intercultural”, lo que refuerza, a su vez, la dimensión “Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra”, entendiendo dicha Cátedra no sólo como el cumplimiento de un mandato normativo, sino como una herramienta de transformación educativa, una lucha contra el racismo estructural. El propio líder docente y los comités escolares (E1) también permiten destacar a un actor clave en la gestión curricular y, aunque no lo dice explícitamente, acaban por aportar insumos al análisis de la sostenibilidad institucional y, por tanto, de la corresponsabilidad en la puesta en marcha de la Cátedra.

Pregunta 2: ¿Qué acciones ha desarrollado la institución para garantizar su aplicación en los distintos niveles educativos?

a) Síntesis categorial

Las respuestas permiten identificar tres líneas de acción institucional:

Cuadro 30

Análisis Cualitativo de Entrevista a Expertos. Pregunta 2. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Fortalecimiento docente y comités escolares	“Fortalecer los procesos desde el comité de sociales y algunos docentes” (E1)	Aplicación de estrategias interculturales

Sensibilización y adecuación curricular	“Espacios para la sensibilización... implementación curricular de la CEA” (E2)	Incorporación curricular y pedagógica
Proyectos pedagógicos y transversalización en el PEI	“Guías para todos los grados... coordinación con el consejo académico... actos culturales” (E3)	Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI

Las acciones que los expertos continúan citando dan muestra del esfuerzo de la institución de manera tal que se mantiene la transversalidad de la Cátedra a todos los niveles educativos, lo que moviliza la dimensión "Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI" y la redacción de guías pedagógicas, la coordinación con el consejo académico e incluso los actos simbólicos como la izada de bandera dan cuenta de una voluntad de operar una integración curricular y cultural, de acuerdo con los principios de la educación intercultural.

La referencia a espacios de sensibilización y adecuación curricular (E2) va en la línea de la dimensión "Aplicación de estrategias interculturales" pero hace alusión a la necesidad de preparar a la comunidad educativa para asumir los contenidos de la Cátedra desde un proceso de readaptación crítica y transformación. El fortalecimiento del comité de ciencias sociales y el rol de algunos profesores (E1) son evidencias de que la implementación del PEI va de la mano con liderazgos internos y estructuras escolares, en la línea de la dimensión "Diseño de evaluación curricular" de la variable independiente. Esta dependencia de actores específicos puede ser fortaleza o vulnerabilidad dependiendo de la estabilidad y compromiso de la institución.

Por último, las respuestas expertas evidencian que la aplicación de la Cátedra no se restringe al simple hecho de transferir contenidos, sino que conlleva procesos de formación y de articulación pedagógica y, a la vez, de construcción simbólica que refuerza su carácter transformador y su papel como herramienta de justicia epistémica.

Pregunta 3: ¿Qué tipo de acompañamiento o formación han recibido los docentes para implementar esta Cátedra?

a) Síntesis categorial

Las respuestas permiten identificar tres escenarios formativos:

Cuadro 31

Análisis Cualitativo de las Entrevistas a Expertos. Pregunta 3. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Trabajo colaborativo entre pares	“Trabajo de pares con docentes etnoeducadores y del área de sociales” (E1)	Aplicación de estrategias interculturales
Formación limitada y no sistemática	“Formación parcial... no se ha desarrollado un acompañamiento sistemático y continuo” (E2)	Diseño de evaluación curricular
Talleres institucionales e iniciativa personal	“Se han hecho algunos talleres... investigación a nivel personal” (E3)	Incorporación curricular y pedagógica

Las respuestas expertas del profesorado dejan ver que la formación para llevar a cabo a cabo la Cátedra ha sido de carácter fragmentado, voluntario, esporádico y no sistematizado, lo que, considerando esto como debilidades estructurales en la implementación, hace uso de la dimensión de “Diseño de evaluación curricular” de la variable independiente, a partir de un plan formativo con articulación y planificación para garantizar la apropiación pedagógica de los contenidos afrocolombianos.

El trabajo colaborativo y el acompañamiento del profesorado etnoeducador (E1) sugieren que, en la carencia de un acompañamiento formal, se han generado prácticas de trabajo internas, lo que hace con la dimensión de “Aplicación de estrategias interculturales”. Sin embargo, este tipo de acompañamiento informal y no institucionalizado, aunque signifique la generación de recursos obtenidos desde la práctica de aula (E4), no es sustituible para garantizar la calidad y la homogeneidad del enfoque.

La mención a talleres concretos o bien iniciativas personales de investigación (E3) da paso a la dimensión a la que corresponde a la "Incorporación curricular y en la línea pedagógica de la Cátedra", donde se muestra que algunos de los docentes se han atrevido a introducir la integración de contenidos por la vía de las propias iniciativas personales. Puede ser que, a pesar de lo digna que sea esta voluntad personal, tal voluntad pone en evidencia también las desigualdades de las condiciones para la implementación, lo que puede llegar a ser un motivo potencial para plantear una valoración crítica en lo que hace a la equidad y a la profundidad de los procesos de formación. En conjunto, las voces expertas confluyen en referirse a la formación docente como un factor relevante y, de hecho, aún necesario en el desarrollo de la Cátedra, lo

cual, a su vez, alimenta la necesidad de articular estrategias de acompañamiento continuado, contextualizado y con mirada intercultural.

Pregunta 4: ¿Qué indicadores o mecanismos se han utilizado para evaluar la aplicación curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)?

a) Síntesis categorial

Las respuestas permiten identificar tres tipos de mecanismos evaluativos:

Cuadro 32

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 4. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Autoevaluación docente e institucional	“Autoevaluaciones”, “La Autoevaluación Institucional” (E1, E2)	Diseño de evaluación curricular
Evaluación con proyección internacional	“Hemos creado evaluaciones a nivel internacional” (E3)	Incorporación curricular y pedagógica

Las respuestas expertas indican que los mecanismos de evaluación empleados para valorar la puesta en marcha de la Cátedra se han basado casi exclusivamente en procesos de autoevaluación tanto a nivel docente como a nivel institucional, lo que activa la dimensión “Diseño de evaluación curricular” de la variable independiente y sugiere que la evaluación del impacto de la Cátedra se realiza desde una lógica interna y reflexión, pero con limitados niveles de sistematicidad y de triangulación externa. La afirmación de “evaluaciones a nivel internacional” (E3) activa un margen más amplio en el marco de la evaluación, posiblemente referida a la puesta en marcha de proyectos en red o de redes de centros educativos, lo que activa la dimensión “Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra”. No obstante, esta afirmación se encuentra escasamente concretada en términos de indicadores, criterios de resultados reales.

La falta de menciones sobre instrumentos estandarizados, rúbricas, observaciones de aula o análisis de impacto en los estudiantes constituye un indicativo de que la evaluación de la Cátedra se ubica en una evolución inicial, lo cual es una oportunidad para reforzar el componente metodológico del proceso. En este sentido, coinciden las voces expertas en que la evaluación curricular de la Cátedra necesita más formalización, sistematicidad, coordinación con los objetivos interculturales del PEI.

Pregunta 5: ¿Qué logros institucionales se han alcanzado a partir de la implementación de esta Cátedra? ¿Podría dar ejemplos?

a) Síntesis categorial. Las respuestas permiten identificar tres tipos de logros:

Cuadro 33

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 5. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Reconocimiento territorial y memoria social	“Exploración del pasado social del corregimiento” (E1)	Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI
Apertura comunitaria a la diversidad	“La comunidad acepta y acoge la reflexión sobre la diversidad” (E2)	Participación comunitaria
Transformación cultural y ética escolar	“Reconocimiento cultural, transformación pedagógica y fomento por el respeto” (E3)	Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana y transformación de la convivencia

Las voces expertas coinciden en evidenciar que la Cátedra ha hecho posible la instrumentación de transformaciones significativas llevadas a cabo en el ámbito institucional, estuvo determinada por el ámbito pedagógico y por el ámbito comunitario. El hecho de que se reconozca el pasado social del corregimiento (E1) se enlaza con la dimensión “Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI”, dado que la Cátedra pone de manifiesto que se han vinculado los contenidos escolares con la memoria territorial y con los saberes locales constituidos. Aducir que “la comunidad acepta y se hace eco de la reflexión en torno a la diversidad” (E2) evidencia un proceso colectivo de sensibilización y remite a la dimensión “Participación comunitaria” y el hecho de que se haya alcanzado correspondencia í a no s ó lo a legitimar la pertinencia de la Cátedra, sino que comenzar í a indicar un entorno más receptivo a la diversidad cultural.

Por último, el experto E3 se refiere a la síntesis de los frutos de tres ejes: reconocimiento cultural, transformación de la pedagogía y fomento del respeto, lo cual activa , a su vez , la dimensión “Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana” y “Transformación de la convivencia e interacción escolar” , transformaciones éticas y actitudinales que indican que, efectivamente, la Cátedra está funcionando como un dispositivo de justicia epistémica y reconfiguración del vínculo educativo.

Pregunta 6: ¿Qué barreras institucionales, normativas o culturales han dificultado su desarrollo?

a) Síntesis categorial. Las respuestas permiten identificar cinco tipos de barreras:

Cuadro 34

Análisis Cualitativo a Entrevistas a Expertos. Pregunta 6. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Resistencia comunitaria a la memoria afrocolombiana	“La aceptación de la comunidad con su pasado” (E1)	Participación comunitaria
Limitaciones de tiempo y espacio institucional	“Reducidos tiempos y espacios para la formación y reflexión pedagógica” (E2)	Diseño de evaluación curricular
Déficit en la formación docente	“Falta de formación docente” (E3)	Aplicación de estrategias interculturales
Presencia de racismo y baja empatía escolar	“El racismo, la empatía” (E3)	Transformación de la convivencia e interacción escolar
Escaso reconocimiento institucional	“El poco reconocimiento de la comunidad” (E3)	Incorporación curricular y pedagógica

Las voces de la experticia nos evidencian que el desarrollo de la Cátedra se enfrenta a obstáculos de índole estructural, cultural y pedagógica que dificultan su consolidación. En este sentido, la dificultad de la comunidad para aceptar su pasado afrocolombiano (E1) reactiva la dimensión “Participación comunitaria”, dando cuenta de la existencia de resistencias identitarias y silencios históricos que deben ser abordados desde una pedagogía del reconocimiento. La falta de tiempo y lugar institucional para la formación docente (E2) demuestra que existe una debilidad en el diseño de evaluación curricular, lo que coarta la posibilidad de implementar de manera sostenida estrategias interculturales ; esta dificultad se potencia con la falta de acompañamiento formativo (E3) que reactiva la dimensión “Aplicación de estrategias interculturales” y que evidencia que el desarrollo de la práctica depende en gran medida de la voluntad individual de los docentes.

Esto es debido a que, por una parte, la mención expresa del racismo y la falta de empatía (E3) pone de manifiesto el hecho de que la Cátedra no solo tiene que lidiar con cuestiones técnicas, sino que también ha de sortear unos conflictos éticos y culturales importantes, pero que se articulan con la dimensión " Transformación de la convivencia e interacción escolar". Es

evidente que estas tensiones mostradas por la Cátedra determinan que la implementación del programa de la Cátedra no puede circunscribirse a los contenidos, sino que debe transformar las relaciones escolares y comunitarias dentro del propio PEI. En último lugar, la falta de reconocimiento institucional (E3) activa la dimensión " Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra " y corroboraba la idea de que, a pesar de haber un intento de hacerlo, queda pendiente una validación estructural y simbólica de la Cátedra que permita incorporar al PEI.

Pregunta 7: ¿Cómo se vincula esta propuesta con otras iniciativas de inclusión o con la política etnoeducativa nacional?

a) Síntesis categorial

Las respuestas permiten identificar tres enfoques de vinculación:

Cuadro 35

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 7. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Cumplimiento institucional de pautas normativas	“Lo hacemos como iniciativa institucional con el valor agregado de cumplir pautas diversas” (E1)	Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI
Construcción de consensos desde la diversidad	“Tejido de consensos para aceptar la diferencia... construir la diferencia partiendo de la igualdad” (E2)	Participación comunitaria y enfoque pedagógico intercultural
Promoción de saberes ancestrales y autonomía	“Promoción de la interculturalidad, la autonomía, el respeto por los saberes ancestrales” (E3)	Aplicación de estrategias interculturales

Las voces expertas afirman que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se relaciona desde diversos niveles de apropiación con la política nacional etnoeducativa. El experto E1 concreta la mirada institucional a partir del cumplimiento normativo que activa la dimensión “Inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI”, en donde además se deja ver una posible implementación más centrada en la obligación formal que en la transformación pedagógica. El experto E2, por su parte, presenta un enfoque más relajado al definir la Cátedra como un proceso de regulación de derechos, construcción de consensos y asunción de la diferencia, lo cual activa simultáneamente las dimensiones de “Participación comunitaria” y “Enfoque pedagógico

intercultural”, reconociendo que la inclusión es no sólo lo regulatorio sino también ético, relación al y territorial.

El experto E3 apoya esta visión de la Cátedra y la visibiliza al añadir que "la Cátedra promueve la interculturalidad de los saberes a partir de construir la autonomía y el respeto por los saberes ancestrales"; es decir, la Cátedra asegura, por un lado, que hay un vínculo estrecho con la dimensión de la aplicación de estrategias interculturales, y, por el otro, también hace suponer que sí se está haciendo un puente entre la etnoeducación y las prácticas escolares en la medida en que reconoce los saberes afrocolombianos como conocimientos válidos. De forma complementaria, las respuestas dan a entender que la relación de la Cátedra con otras iniciativas de inclusión y la Política etnoeducativa nacional es diversa, situada y en construcción, lo cual traerá como consecuencia una necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de formación, reflexión y articulación curricular desde una mirada intercultural y comunitaria.

Pregunta 8: ¿Qué papel han tenido las familias y la comunidad afrocolombiana en la apropiación de esta Cátedra?

a) Síntesis categorial. Las respuestas permiten identificar tres posiciones complementarias:

Cuadro 36

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 8. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Apropiación débil, pero con respaldos puntuales	“Es un punto débil, pero sí tenemos respaldos concretos de comunidad” (E1)	Participación comunitaria
Interés condicionado por beneficios externos	“Existe interés y acogida, quizás por los beneficios de las políticas de diversidad e inclusión” (E2)	Desarrollo de identidad cultural afrocolombiana
Ausencia de autorreconocimiento familiar	“Las familias han tenido muy poca apropiación y no hay autorreconocimiento” (E3)	Transformación de la convivencia e interacción escolar

Las voces de los y las expertas coinciden en que la apropiación familiar y comunitaria de la Cátedra es limitada y desigual y que se activa la dimensión de "Participación comunitaria"

como uno de los principales desafíos a afrontar desde la implementación. Si bien es cierto que algunos y algunas expertos y expertas hablaron de apoyos circunstanciales por parte de la comunidad (E1), los expertos y las expertas intentan explicar que no bastan para generar un proceso sostenido de corresponsabilidad. El experto E2 introduce una lectura crítica al expresar que el interés de algunas familias para fomentar el futuro proceso educativo podría estar determinado por los beneficios de las políticas de inclusión, y que esto activa la dimensión de "Desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana", pero también matiza que la apropiación no nace siempre desde la dimensión del reconocimiento en el sentido pleno de la palabra, sino que podría estar mediada por beneficios y por condicionantes de las mismas políticas de inclusión.

El enunciado del especialista E3 en razón de la escasa apropiación y del inexistente autorreconocimiento contiene una tensión estructural en la “transformación de la convivencia e interacción escolar” porque la Cátedra, si no involucra a las familias, puede llegar a plantear la propuesta como algo unilateral, sin resuena en los entornos familiares y de la comunidad. Este ítem permite también pensar el Enfoque pedagógico intercultural, dimensión de la variable independiente, pues da cuenta de que la inclusión de saberes afrocolombianos no solamente requiere la voluntad institucional, sino también la realización de procesos de sensibilización, diálogo y reconocimiento mutuo entre la escuela y la comunidad.

Pregunta 9: ¿Cuál es la proyección institucional a mediano y largo plazo respecto a esta experiencia?

a) Síntesis categorial. Las respuestas permiten identificar tres líneas de proyección:

Cuadro 37

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 9. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Aceptación social amplia y plural	“Lograr la aceptación del entorno social, independiente de los porcentajes de las comunidades” (E1)	Participación comunitaria y transformación de la convivencia
Continuidad por beneficios percibidos	“Existe interés y acogida, quizás por los beneficios de las políticas de diversidad e inclusión” (E2)	Transformación de la convivencia e interacción escolar
Fortalecimiento curricular y tránsito institucional	“Integrarla al plan de estudios y hacer el	Incorporación curricular y diseño de evaluación curricular

tránsito de PEI a PEC”
(E3)

Los expertos coinciden en poder proyectar la Cátedra como una experiencia con capacidad transformadora, tanto en términos curriculares como comunitarios. El experto E1, planteando como objetivo tener una aceptación social amplia, más allá de la composición étnica del territorio, reacciona vinculando las dimensiones de "Participación comunitaria" y "Transformación de la convivencia e interacción escolar" y, en este sentido, plantea que es necesario que la Cátedra se afiance como un valor institucional de carácter transversal. El experto E2 reafirma el interés e interés, aunque lo pone nuevamente en relación con las ventajas que derivan de políticas de inclusión lo que pone de manifiesto que la continuidad de la propuesta remite a la sostenibilidad por acciones externas pero que pone de manifiesto la necesidad de afianzar el auto-reconocimiento y la apropiación cultural como la base de continuidad.

El especialista E3 presenta una solución clara de fortalecimiento institucional y tiene que ver con articular la Cátedra al diseño curricular y dar el paso de PEI a PEC para habilitar la dimensión “Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra” y también el “Diseño de evaluación curricular” de la variable independiente. La dicha proyección, va a ser orientada a la consolidación de la Cátedra como un componente estructural del proyecto educativo, con visión de largo plazo y articulación territorial, ya que las respuestas expertas muestran claramente que la proyección institucional de la Cátedra tiene que profundizar la apropiación comunitaria, formalizar su integración curricular y superar las barreras estructurales, para que pueda funcionar como un eje transformador de la convivencia, la identidad y la justicia epistémica en la escuela.

Pregunta 10: ¿Qué sugerencias o recomendaciones considera necesarias para fortalecer esta Cátedra como parte del proyecto educativo institucional?

a) **Síntesis categorial.** Las respuestas permiten identificar tres líneas estratégicas de fortalecimiento:

Cuadro 38

Análisis Cualitativo de Entrevistas a Expertos. Pregunta 10. Categorías Emergentes.

Categoría emergente	Cita representativa	Dimensión asociada
Profundización vivencial e histórica	“Fortalecer lo vivencial e histórico” (E1)	Enfoque pedagógico intercultural
Estructuración del PECE como marco institucional	“Estructurar y fortalecer el PECE” (E2)	Diseño de evaluación curricular
Formación docente, alianzas comunitarias e integración curricular	“Fortalecer la formación docente... generar alianzas... integración curricular sostenible” (E3)	Aplicación de estrategias interculturales, participación comunitaria e incorporación curricular

Las voces expertas son unánimes en afirmar que la Cátedra está destinada al fortalecimiento institucional propuesto, pero hace falta avanzar en las definiciones de acciones estructurales, pedagógicas y comunitarias que garantizan su sostenibilidad como parte del proyecto educativo institucional. Reconocer que es necesario profundizar en lo vivencial e histórico (E1) activa el Enfoque pedagógico intercultural, ya que significa hacer consciente que la Cátedra necesita ir más allá del nivel formal de los contenidos para conectar con las experiencias, memorias y saberes del territorio. En el mismo sentido, la propuesta para estructurar y fortalecer el PECE (E2) va dirigida de lleno a la dimensión “Diseño de evaluación curricular” y es una señal de que la Cátedra debe ser integrada como eje transversal del proyecto educativo comunitario teniendo en cuenta la óptica a largo plazo de un planteo de determinadas acciones concretas y el trabajo de articulación territorial.

En este sentido, el experto E3 sintetiza una ruta de acción integral: formación de la docencia de forma continua, alianzas con la propia comunidad y la integración curricular sostenible, activando así de forma simultánea las dimensiones “Aplicación de estrategias interculturales”, “Participación comunitaria” e “Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra”. Esta forma de entender la Cátedra pone de manifiesto que el fortalecimiento al que a la

misma se le vincule no depende de la voluntad institucional sino sí de redes, procesos formativos o estructuras curriculares coherentes.

En su conjunto, las recomendaciones expertas constituyen una hoja de ruta a través de la cual la Cátedra se puede constituir en un dispositivo de transformación educativa, ética y territorial, acorde con los principios de la política etnoeducativa nacional y las demandas por una justicia epistémica que atraviesan el contexto escolar. Las entrevistas realizadas de manera tal que se entreviste a expertos en educación intercultural buscan precisamente profundizar en la comprensión de las condiciones, tensiones y potencialidades que atraviesan la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en el contexto escolar.

A partir de los diez ítems se van configurando núcleos interpretativos que, a partir de las voces de los/las especialistas, van haciendo articular las dimensiones de cada una de las variables analizadas con los sentidos construidos a partir de la propia experiencia relativa a los marcos de referencia de la propia comunidad o espacio territorial. En primer término, se hace evidente que la Cátedra Regina fue dada a luz a partir de orientaciones más normadas, pero con un protagonismo limitado de la comunidad, lo que hace emerger una tensión entre la institucionalidad formal y la participación endógena.

Una tensión claramente visible es que la formación del profesorado es escasa, que no existe un acompañamiento sistemático del proceso de formación y una escasa apropiación familiar por la que se habría de ir constituyendo el enfoque de la interculturalidad. En un segundo lugar, los especialistas han indicado progresos en la relación a la pedagogía transformadora, el reconocimiento de la cultura y la apertura de la comunidad a la diversidad, pero con el mismo atisbo que estos no pueden ser valorados o no se traducen en mecanismos evaluativos de la misma o en principio en una integración curricular del inter étnico bien elaborada. El hallazgo de obstáculos como el racismo, la falta de empatía y el escaso reconocimiento en torno a la formación de la propia cultura oriental refuerza la idea de que se hace preciso el tener que desarrollar una metodología de evaluación curricular situada, participativa y en consonancia con el enunciado de la política etnoeducativa nacional.

Las proyecciones institucionales tienden a propender a la implementación, a articular la materia al plan de estudios e ir del PEI al PEC, lo que deviene una reconfiguración del proyecto educativo articulando un enfoque territorial, comunitario y epistémicamente justo. La orientación de las expertas se da a partir de tres trayectorias: la formación docente permanente, el

fortalecimiento de las alianzas con la comunidad y la profundización vivencial e histórica, lo que determina un recorrido para afinar la Cátedra como eje transformador de la relación educativa. Las entrevistas a expertos la corroboran del todo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como equidad normativa no puede ser vista solamente como tal, debiendo ser necesariamente una experiencia pedagógica, ética y política, que ignora la institucionalización de la convivencia escolar, que convierte el reconocimiento identitario y que produce justicia epistémica en contextos históricamente marginados.

3.5. Redacción de Resultados y Discusión

Una vez sistematizados los resultados cuantitativos y cualitativos del apartado anterior, este epígrafe debe ir en la dirección de determinar las tendencias interpretativas que se perfilan de la información extraída y contraponerse al marco teórico o bien de entender cómo se ve el problema en su contexto territorial. Más que insistir en los datos, se pretende construir una narrativa analítica que dé cuenta del sentido profundo de la operación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos.

De acuerdo con el objetivo principal de esta investigación, se diseñó una escueta metodología de evaluación curricular que permita llevar a cabo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos; Este apartado apunta a exponer las principales tendencias, regularidades y sentidos emergentes que dan forma al estado del problema en su contexto territorial. Con relación al epígrafe anterior, que estaba centrado en la presentación técnica de los resultados y en el desglose por dimensiones e indicadores, el presente apartado persigue una construcción narrativa interpretativa y la articulación de los hallazgos a partir del marco teórico, que permite validar, matizar o tensar las premisas conceptuales que se abordan en el capítulo 2.

Desde la metodología mixta, se ha priorizado la triangulación de fuentes, de técnicas y de actores como manera de llegar a una lectura compleja y defendible de los resultados. La cualitativa desvela patrones discursivos, significados atribuidos y tensiones institucionales que atraviesan la implementación de la cátedra. El análisis estadístico descriptivo aporta información sobre las percepciones del alumno. Los núcleos detectados permitieron articular la información de las diferentes técnicas con las posiciones teóricas revisadas, en particular con las que versan sobre currículo crítico, educación intercultural y justicia epistémica y permiten, por tanto, orientar el diseño metodológico propuesto.

La discusión que sigue no persigue la reiteración de los resultados expuestos hasta aquí, sino la construcción de una lectura situada que dé cuenta del sentido último de la implementación curricular en el corregimiento de Arauca, Palestina - Caldas. En ella, los datos se tornan insumos para comprender cómo se hace ciencia, cuáles son los obstáculos y las resistencias planteadas, y cuáles son las posibilidades de transformación que se van avistando desde la experiencia territorial. Esta lectura interpretativa, al ser confrontada con el marco teórico, permite ir formulando una propuesta metodológica contextualizada, legítima y que pueda ser utilizada en otros escenarios educativos similares.

3.5.1. Contexto Educativo en Arauca, Palestina – Caldas

La puesta en práctica de la Cátedra en Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos requiere no sólo un análisis, sino que obliga a contextualizar previamente el contexto socioterritorial en el que se sitúa la práctica educativa. Desde luego, el caso del corregimiento de Arauca, Palestina, Caldas. Aunque no existen estudios sobre el territorio que lo coach en la lógica de migraciones internas o tensiones étnicas documentadas, los datos de la investigación dejan ver por una parte unas dinámicas rurales de baja densidad institucional, escasa visibilización de saberes afrocolombianos, así como limitadas oportunidades de formación docente en los enfoques interculturales. Estos contextos dan cuenta de lo que vemos en el seno de la práctica cotidiana a la hora de atender lo que significan las condiciones de la cátedra.

Estas condiciones, como se ha observado, dan cabida a un contexto necesariamente crítico del currículo escolar. De esta forma, el territorio no sólo es un espacio geográfico, sino que se entienden los vínculos históricos, simbólicos, pedagógicos que permiten visibilizar el lugar de saberes diversos y que también pueden dar lugar a la inclusión o la exclusión de saberes. Desde este lugar, el diseño de una metodología de evaluación curricular debe partir de esta lectura, ya que no se trata de construir criterios de pertinencia, legitimidad y transformación al margen de las experiencias concretas del territorio.

3.5.2. Articulación de los Núcleos Interpretativos con el Marco Teórico

Los resultados que emergieron de esta investigación, si bien fueron debatidos en torno a los referentes teóricos que gozan de un mayor bagaje empírico, también se encuentran en una resonancia crítica con otros vectores del marco conceptual, que no fueron dilucidados en exceso, pero que permiten ampliar la interpretación del fenómeno educativo desde la vertiente

estratégica. Que el impacto social y cultural de las prácticas formativas esté tan ligado, tan entrelazado, con la constante desvinculación de los proyectos institucionales de los comunitarios no es un dato menor. Más bien, abre la puerta a preguntarse si acaso no se podrían reconfigurar esos sentidos colectivos que la educación superior territorial pretende fomentar.

Los resultados muestran algo inquietante: hay una incorporación débil, casi tímida, del enfoque crítico-transformador en las perspectivas pedagógicas. Esto limita, inevitablemente, el potencial emancipador de la docencia y restringe la formación de sujetos que piensen, que cuestionen, que se comprometan de verdad con la transformación social. Y si se observa más de cerca, la escasa contextualización de los proyectos educativos lo confirma. Los currículos parecen caminar por senderos abstractos, desconectados de las condiciones territoriales, ignorando la complejidad de los contextos.

La consecuencia: la pertinencia y la legitimidad de las propuestas formativas quedan comprometidas, en condición de riesgo, expuestas a una praxis que aspira a ser transformadora, pero que, a la vez, se queda muy corta para alcanzar sus metas. Por otro lado, la falta de mecanismos que legitiman la justicia epistémica, a través de sus diferentes criterios evaluativos, se manifiesta, entre otras cosas, con la invisibilización de los saberes locales y la escasa participación de actores.

Por último, la evaluación curricular crítica emerge de una exigencia oculta que surge de la necesidad de poder discutir los dispositivos evaluativos desde una lógica situada, dialógica y transformadora, en conexión directa con las dificultades que exhibe el contexto y con los requerimientos de equidad cognitiva. Estos referentes teóricos complementarios configuran la posibilidad de tensionar los hallazgos desde una forma de mayor amplitud e indican líneas de reflexión que sustentarán la lectura estratégica del fenómeno investigado, sin perder de vista los principios de justicia educativa, pertinencia territorial y transformación social.

3.5.2.1. El Diseño de la Evaluación Curricular como Eje Estructurante para la Implementación Intercultural.

El hecho de que los actores entrevistados incluyan en sus relatos el diseño de la evaluación curricular con una dimensión de alta frecuencia (27,1%) lleva a entender que se trata de un componente que ellos no reconocen como un tema técnico más, sino como un eje estructurante que determina la viabilidad, la profundidad y la legitimidad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En el discurso de los actores se puede distinguir una

preocupación transversal por los criterios, instrumentos y enfoques que informan la evaluación, no sólo dentro de contextos rurales, sino en los contextos caracterizados por la diversidad cultural.

Los actores mencionan que los modelos evaluativos que se movilizan tienden a reforzar lógicas estandarizadas, sustentadas en indicadores de desempeño, incapaces de captar la riqueza de la episteme ni la complejidad del territorio y de las comunidades afrodescendientes. La crítica va de la mano con la necesidad de construir una evaluación situada que reconozca los saberes de origen, las prácticas colectivas y los trayectos identitarios como dimensiones legítimas dentro del juicio pedagógico.

Este hallazgo está asociado directamente con las afirmaciones de Scriven y Stake, para los que la evaluación curricular ha de ir más allá de la mera identificación de resultados para poder realizar juicios y valorativos que giren en torno a la importancia, la equidad y la coherencia del currículo. Desde la perspectiva de los autores, Zemelman y Jara, acogen este planteamiento y proponen una evaluación que parte de la ciencia concreta y que promueve la subjetividad crítica, que es la forma más adecuada para poder llevar a cabo una evaluación que derive en una transformación educativa.

Por otro lado, se comprueba que no tener criterios interculturales en los procesos evaluativos limita la apropiación por parte de los docentes de la Cátedra, pues no puede ofrecer marcos de análisis explícitos que sirvan para valorar su impacto formativo. En este sentido, los docentes exigen un cambio de la metodología para poder evaluar no sólo los contenidos, sino también procesos de inclusión, de participación y de transformación cultural. Este mismo núcleo interpretativo confirma que rediseñado los dispositivos evaluativos son una condición más que necesaria para profundizar hacia una educación de tipo intercultural que está imbuida de una carga de sentido territorial, y que la evaluación curricular, lejos de ser un aspecto técnico, es un espacio donde se originan cuestiones políticas y epistémicas donde se juega el reconocimiento de saberes, de identidades y de derechos educativos.

3.5.2.2. El Enfoque Pedagógico Intercultural como Condición para la Transformación Educativa

La segunda dimensión más frecuentada en las entrevistas acerca de la perspectiva pedagógica intercultural (20,4 %) pone de manifiesto que los actores educativos reconocen la posibilidad de ir construyendo prácticas formativas acordes a la diversidad cultural, étnica y

territorial. Aunque los datos nos hacen evidente constatar que esa conciencia no siempre se traduce en acciones concretas de la práctica pedagógica, puesto que recupera un contraste entre el discurso institucional y la práctica docente.

Los relatos muestran que, en muchos casos, la interculturalidad es asumida como un valor abstracto o bien como un principio normativo, sin una apropiación crítica que permita resignificar contenidos, metodologías y vínculos escolares. Tal distancia entre intención y acción se tensa con lo señalado por Banks (2009) a la hora de sostener que los modelos pedagógicos deben modificar el currículo para que la diversidad social y cultural sea reflejada de forma inclusiva; con lo que explicitan Aguado et al. (1999) cuando manifiestan que la educación intercultural debe atravesar todo el proceso formativo de manera transversal.

Igualmente, se analiza que los profes que consiguen activar este enfoque son aquellos que lo hacen desde una comprensión situada de la territorialidad, en la medida en que la otredad no se establece como una amenaza sino como una posibilidad de crear vínculos más justos y respetuosos. La presente práctica se explica con Castro (2019), el cual menciona la necesidad de que el currículo le deje a cada estudiante analizar los contenidos a partir de la propia trayectoria sociocultural que los sustenta, desarrollar la empatía, el respeto y una pluralidad sobre los saberes situados.

Así, la interculturalidad en este núcleo interpretativo no vendrá a establecerse como una parte anexa del currículo sino como una condición estructural para la transformación educativa. Su activación queda condicionada por la intención pedagógica, la formación del profesorado y la capacidad institucional para generar ambientes escolares que identifiquen, reconozcan y dialoguen con la diversidad. De este modo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en este sentido, se constituye como un espacio privilegiado para activar este enfoque, siempre y cuando se asuma desde una lógica crítica, situada y participativa.

3.5.2.3. La Incorporación Curricular y Pedagógica de la Cátedra como Proceso Tensionado entre Mandato Normativo y Apropiación Crítica.

La dimensión referida a la incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) curricular y pedagógicamente se corresponde con un 18,2 % de las menciones en las entrevistas, lo que revela una preocupación cierta por su concreción en el aula. Los resultados evidencian cómo, si bien hay un reconocimiento general de esta como obligatorio legalmente, su incorporación curricular y pedagógica se encuentra marcada por tensiones, vacíos de formación y

apropiaciones muy diversas. Entre el cuerpo docente existe la unanimidad en que la cátedra de estudios afrocolombianos no debe asumirla como un contenido o una asignatura puntual sino como una propuesta pedagógica transversal que comporta una reconfiguración del currículo de aula. Sin embargo, volver a conceder importancia a esta lectura de la cátedra no acaba significando la instauración de prácticas concretas. En ocasiones la puesta en práctica de la cátedra de estudios afrocolombianos puede quedar reducida a la celebración de actividades en el marco escolar o breves menciones dogmáticas en aula. Esto señala la distancia que existe entre el horizonte transformador de la Cátedra y su aplicación cotidiana.

Este resultado se opone a lo que plantea el marco teórico, el cual establece que la CEA debe estar muy ligada con perspectivas pedagógicas que apuestan por la justicia social, el reconocimiento de la cultura y la formación crítica, tal como señala Freire (1970) cuando advierte que enseñar no es transferir contenidos, sino generar las condiciones para que el conocimiento pueda construirse desde la experiencia situada. En esta línea, la Cátedra sólo puede realizar una función emancipadora si se pone en consonancia con prácticas docentes que reconozcan la historicidad del pueblo afrodescendiente y que generen espacios reales de diálogo de saberes.

Igualmente, los resultados también muestran que la apropiación crítica de la Cátedra depende de factores concretos como la formación del profesorado, la voluntad institucional, las mediaciones didácticas y la intervención activa de las comunidades afrocolombianas. Esta lectura se vincula con lo planteado por Hernández (2021), el cual manifiesta cómo el compromiso docente y su relación con los movimientos sociales certifican la intensidad del cambio pedagógico.

En resumen, este núcleo interpretativo pone de manifiesto que el anclaje curricular de la Cátedra se desarrolla a través de un proceso tensionado que implica por un lado la normativización de la misma y, por otro, su resignificación crítica. La efectividad de su proceso curricular no radica exclusivamente en su inclusión formal en el currículo, sino en la capacidad de resignificar por parte de las instituciones educativas como dispositivo pedagógico transformador que se articula en diálogo con las realidades territoriales y las memorias colectivas.

3.5.2.3. La Transformación de la Convivencia Escolar como Indicador de Apropiación Crítica de la Cátedra.

Los resultados cualitativos indican que la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) tiene efectos concretos en las formas de convivencia y la interacción

escolar, sobre todo desde contextos donde se pone en práctica desde una lógica crítica y situada. Esta dimensión se expresa con un 16,4% de frecuencia, es decir, que los actores educativos perciben cambios en las relaciones interpersonales, en la gestión del aula, en la construcción de vínculos más respetuosos y más empáticos entre estudiantes y docentes. Los testimonios apuntan que cuando la Cátedra se hace mirando más allá de la atención a lo normativo, deviene un dispositivo pedagógico que propicia el reconocimiento entre los participantes, la valoración de la diversidad y la resignificación de los imaginarios sociales sobre la población afrodescendiente. Esta transformación relacional no remite solamente al plano discursivo, sino que se traduce en prácticas cotidianas que ponen en jaque las lógicas de exclusión y la promoción de situaciones de mayor justicia escolar.

Esta constatación no es un dato más. Está ligada, inevitablemente, a la dimensión afectiva y relacional de la Cátedra. Aquella que, en teoría, debería sostener la interculturalidad. Pero atención: no como palabra bonita en un papel. Giroux (2016) deja claro que la escuela puede ser resistencia y puede ser emancipada, pero solo si se generan las condiciones. Condiciones para que los estudiantes desarrollen conciencia crítica. Conciencia capaz de enfrentar, no de evitar, las estructuras de poder que atraviesan la experiencia escolar. Que la moldean, que la constriñen, que la definen.

Y aquí está lo que muchos ignoran: la dimensión afectiva no es un extra. Sin ella, todo intento de transformación queda en retórica. Con ella, sin embargo, aparecen preguntas incómodas. Asimismo, corroborando aquí el desarrollo que le asigna el papel del docente dentro de la transformación. Los casos donde se puede observar una mejora en la convivencia escolar son aquellos en los que también se observa la práctica de determinadas prácticas pedagógicas, prácticas que favorecen el diálogo, la empatía en el alumnado, así como otras prácticas que favorecen la forma de participación activa del estudiantado.

Esta lectura puede llevar a la afirmación de que un desarrollo de la Cátedra difícilmente sea efectivo en lo curricular, como en el centro sí ha de ser el compromiso de todos los actores y actrices educativas que puedan construir relaciones pedagógicas para dignificar la diferencia, pero también facilitar procesos de reconocimiento. En definitiva, este núcleo interpretativo da cuenta de que la transformación de la convivencia en la escuela es uno de los indicadores más sensibles que dan cuenta de la apropiación crítica de la Cátedra y su activación requiere de una pedagogía ética, relacional y comprometida con la justicia social.

3.5.2.4. El Desarrollo de la Identidad Cultural Afrocolombiana como Proceso Pedagógico de Afirmación y Resistencia.

La dimensión preocupante al desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana, cuya frecuencia corresponde a un porcentaje del 15,6 %, da cuenta de que los agentes educativos valoran la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) como un posible espacio de potencialidad colectiva para afianzar el autorreconocimiento, la memoria y la afirmación étnica escolar. Pero los resultados muestran que el proceso no se da de forma automática ni uniforme, sino que depende de las condiciones pedagógicas, institucionales y comunitarias que regularán su aplicación.

Los relatos permiten vislumbrar que en los contextos en los que la Cátedra se articula con las experiencias territoriales y con las organizaciones afrocolombianas, los estudiantes logran reconocerse como sujetos históricos y culturales dotados de dinámica, generando así procesos de empoderamiento identitario. Esta vivencia deja evidencias del supuesto del marco teórico que enfatiza que el CEA tiene por sí mismo una dimensión identitaria que convoca el fortalecimiento de la presencia afrocolombiana en la escuela, no en la medida de ser el objeto de estudio, sino como sujeto epistémico y político.

Este descubrimiento se encuentra en conexión con las contribuciones ofrecidas por Freire (1970), quien manifiesta que la educación debe ser un acto liberador que devenga en los sujetos oprimidos concientización de su realidad y acción para transformarla. Cuando la cátedra se pone en práctica desde una lógica crítica, situada, ocurre algo que no se deja ver del todo en los números; los estudiantes no sólo aprenden cultura, la reconstruyen. La proyectan a través de su identidad viviente. Y con esto se ratifica lo que a veces se olvida: la identidad cultural no puede entenderse como contenidos curriculares. No. Debe ser resultado de prácticas pedagógicas que permitan el diálogo de saberes, los modos de participación, el reconocimiento de formas de ser y conocer.

Giroux (2016) lo señala: la escuela puede ser un lugar de resistencia. Resistencia frente a narrativas hegemónicas. Un espacio donde los estudiantes, si se les permite, construyen conciencia crítica sobre el lugar que ocupan en el mundo. Y aquí el punto es delicado, casi incómodo: no basta con decir que se enseña cultura afrocolombiana. Esa construcción es pedagógica y central y requiere algo más que intención. Se necesita voluntad institucional clara, firme. Formación docente que no sea superficial, sino enraizada. Y la participación real de las

comunidades afrocolombianas, no simbólica, sino con voz, con poder de decisión. Sin esto, la Cátedra puede existir en el papel, pero no en la vida. Y ahí, justo ahí, se juega la diferencia entre transmitir contenidos y transformar sujetos.

3.5.2.5. La Escasa Aplicación de Estrategias Interculturales como Reflejo de una Implementación Superficial de la Cátedra.

En lo que respecta al 0,9%, se habla de la existencia de estrategias interculturales. La propia Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) parece que existe más en el papel que en la acción. No hay duda de su importancia; Claro, todo el mundo lo dice. Interculturalidad, principio formativo, pero en el aula, en la práctica, escasísimo. No hay metodologías activas que conecten saberes, no hay recursos que hablen del territorio, de aquella realidad de los estudiantes. Sus dimensiones epistémicas, identitarias, relacionales, quedan atrapadas bajo papel. Y esto no es solo un problema de ejecución. Es político, es pedagógico. Y ahí, ahí es donde se nota la tensión con Castro (2019) y Banks (2009). Para ellos, la interculturalidad debe vivirse.

Además, esta carencia limita el desarrollo de competencias interculturales en el estudiantado y reduce el potencial transformador de la Cátedra como herramienta de justicia educativa. Tal como se plantea en los enfoques críticos, la interculturalidad no puede ser pensada como contenido, sino como práctica viva que desafía las estructuras escolares y habilita nuevas formas de relación, conocimiento y reconocimiento.

Este núcleo interpretativo evidencia que la escasa aplicación de estrategias interculturales constituye uno de los principales obstáculos para que la Cátedra cumpla su propósito formativo. Superar esta limitación exige una apuesta institucional por la formación docente, el diseño didáctico situado y la construcción colectiva de metodologías que respondan a las realidades territoriales y culturales de las comunidades afrodescendientes.

3.5.2.6. La Débil Inclusión de Contenidos Afrocolombianos en el PEI como Expresión de una Planificación Curricular Fragmentada

La escasísima frecuencia de la inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI, solo un 0,9%, está evidenciando la omisión de una parte importante de la planificación estratégica de las instituciones educativas. Este vacío de inclusión no solo vulnera la legitimidad curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) sino que desarticula su conexión con las orientaciones rectoras del PEI. Los resultados desnudan que, en la mayor parte de los casos, la

Cátedra se viene implementando como actividad complementaria o como actividad aislada del cuerpo de profesores, no existiendo por ello una conexión formal en el PEI que garantice la continuidad de seguimiento y de evaluación.

Desde el marco teórico, esta situación entra en tensión (el currículo situado y la evaluación contextualizada) ya que se requiere de una planificación educativa que sea coherente con las realidades territoriales, culturales y epistémicas de las comunidades afrodescendientes. Como advierten Lapadula et al. (2023), el currículo prescriptivo debe entrar en diálogo con el currículo vivido y esa articulación sólo es posible si el PEI reconoce explícita y claramente que los saberes locales son parte constitutiva del proyecto educativo al que se quiere llegar.

Educar sin saberes afrocolombianos puede interpretarse también como una falta de voluntad institucional para asumir la interculturalidad como principio estructural de la educación, tal que puede servir como frontera del conocimiento y no como un elemento o recurso ornamental. De igual forma, educar sin saberes afrocolombianos puede llevar a limitar la posibilidad de producir, en el interior de la escuela, con los sujetos de clase afro, un nodo articulador de memorias, luchas y saberes colectivos, en particular en territorios como Arauca, donde la identidad afrodescendiente forma parte del entramado social y cultural.

3.5.2.7. La Débil Inclusión de Contenidos Afrocolombianos en el PEI como Expresión de una Planificación Curricular Fragmentada.

La pequeña frecuencia en la que se hace alusión a la incorporación de los contenidos afrocolombianos en el PEI que deja registro de apenas el 0,9% denota un hecho importante que deja un hueco en la planeación de las instituciones del contexto educativo. Esta ausencia no solo retrasa la legitimación del currículum de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), sino que omite una forma de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que era para poder articularla con los lineamientos de la propuesta pedagógica institucional. Los resultados indican que, en la mayor parte de los casos, la Cátedra es puesta en práctica como un complemento o como un proceso académico y docente de tipo aislado, separado de parte del cuerpo docente, sin que exista una posible inserción institucional en el PEI que marque la diferencia y que le dé seguimiento ni evaluación.

Desde el marco teórico, esta situación se tensiona con las propuestas de evaluación contextualizada, que reivindican una planificación educativa coherente con las realidades territoriales, culturales y epistémicas de las comunidades afrodescendientes tal como advierten

Lapadula et al. (2023) el currículo prescriptivo debe dialogar con el currículo vivido y dicha articulación solo es posible si el PEI explícitamente incorpora los saberes locales como parte constitutiva de su proyecto educativo.

A su vez, la ausencia de contenidos afrocolombianos en el PEI expresa la falta de voluntad institucional para asumir la interculturalidad como principio estructural, y no como un mero elemento ornamental, lo que abre el umbral a un potente recurso que limita la posibilidad de enraizar la escuela en un ejercicio de articulación de memorias, luchas y saberes colectivos y de forma particular en territorios como Arauca donde la identidad afrodescendiente está imbuida en la vida y los tránsitos del tejido social y cultural.

3.5.2.8. La Participación Ciudadana como Dimensión Ausente en la Implementación de la Cátedra

Concretamente, los resultados muestran que la frecuencia mínima de menciones vinculadas a la participación ciudadana en las entrevistas es de una magnitud de 0,4%, lo que da cuenta de la fragilidad estructural de la conexión entre la escuela y las comunidades afrodescendientes en el contexto de la vuelta a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Tal vacío indica que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como estrategia educativa con potencial transformador, aún no fue capaz de seguir conectada a los procesos organizativos, políticos y culturales de la comunidad para su establecimiento. El resto de los resultados muestra que la participación de actores sociales externos a la comunidad, organizaciones afrocolombianas, consejos educativos no estuvo presente ni a la hora de planificar, como tampoco de ejecutar y evaluar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). La ausencia de ellos hace que no sea posible construir una educación situada, dialógica y corresponsable, reafirmando la idea de una escuela que sigue siendo un espacio de enclaustramiento, muy cerrado a las dinámicas de esos procesos territoriales.

Desde la consideración del marco teórico se tensa con lo que se argumenta sobre currículo vivido y territorialidad, para requerir por parte de las instituciones una apertura hacia las memorias colectivas, los saberes de la localidad y las luchas históricas de las comunidades afrodescendientes, como lo previene Lucumí (2015) al considerar que la redefinición del Proyecto Educativo Comunitario y la participación protagónica de las organizaciones sociales son condiciones necesarias y previas. Para que la Cátedra sea un proceso de apropiación del currículum con sentido. La falta de participación ciudadana afecta la cara de la identidad cultural,

la transformación de la convivencia escolar y la puesta en práctica de estrategias interculturales, pues no deja que las y los estudiantes dialoguen con sus raíces y que, al mismo tiempo, sean capaces de reconocer qué pertenencias a los procesos colectivos de resistencia y construcción de saberes son sus propias pertenencias.

3.5.3. Análisis de los Núcleos Interpretativos

El proceso de análisis cualitativo por dimensiones permitió construir ocho núcleos interpretativos que emergen de los discursos de los actores educativos en estrecha relación con las categorías teóricas trabajadas dentro del marco conceptual. Estos núcleos dejan entrever las problemáticas más, así como en torno a la obtención de un proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), pero también dan cuenta de las tensiones, vacíos y posibilidades que corren el proceso educativo en contextos rurales y culturalmente diversos.

La considerable frecuencia del núcleo asociado a la planificación de la evaluación del currículo da cuenta de que las instancias evaluativas corresponden a un eje estructurante en el proceso de transformación educativa, e igualmente da cuenta de que la revisión crítica de las instancias evaluativas es una condición necesaria para avanzar en la dirección de la educación con justicia epistémica y pertinencia territorial.

La implantación curricular y pedagógica de la Cátedra observa un proceso tensionado entre mandato de establecer el aula y el poder crítico que puede ser apropiado, y la transformación de la convivencia escolar junto con el desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana se convierte en indicadores sensibles del impacto formativo si la Cátedra es entendida como un proceso contextualizado y participativo.

Los núcleos que contienen menor frecuencia de aplicación de las estrategias de las prácticas de la nueva educación intercultural, de inclusión de contenidos afrocolombianos en el PEI, participación ciudadana no pueden ser leídos de forma unilateral como errores, sino por el contrario como alertas metodológicas que dan cuenta de las restricciones de las estructuras que evitan garantizar una educación intercultural transformadora. Su escasa frecuencia de presencia discursiva exige una atención a la planificación institucional, la mediación de la comunidad y el diseño didáctico contextualizado. En así y a partir de ellos se construyen estos núcleos interpretativos que llevan a una lectura del objeto de estudio, donde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no es un contenido curricular que permanece aislado, sino que forma parte de

una estrategia pedagógica que pregunta por las estructuras escolares, por los marcos de evaluación y por las relaciones socio culturales, que forman la experiencia educativa.

Su apropiación implica una articulación coherente entre lo que se teoriza y lo que se hace desde el lugar de observación, donde interviene la construcción del territorio, que tiene un principio que parte de ciertas ideas de justicia social, de reconocimiento cultural por parte de los actores implicados y de transformación institucional. El análisis cualitativo presentado en el capítulo correspondiente logró reconstruir, desde la voz de los actores educativos, las tensiones, vacíos y potencialidades que atraviesan y dan cuenta del proceso en el que se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en contextos rurales y culturalmente diversos.

A través de la codificación por dimensiones, el análisis por frecuencias y la construcción de núcleos interpretativos, se logró articular empíricamente los sentidos que va generando la experiencia educativa en torno a la Cátedra, en diálogo crítico con los referentes teóricos establecidos anteriormente. Los ocho núcleos interpretativos construidos dan cuenta de la densidad discursiva de las categorías más activas en las entrevistas; dan también cuenta de la complejidad estructural del fenómeno investigado.

El diseño de la evaluación curricular, el enfoque pedagógico intercultural y la incorporación crítica de la Cátedra se constituyen en los ejes prioritarios, mientras que dimensiones menos mencionadas como la participación ciudadana y la inclusión en el PEI dan cuenta de vacíos institucionales que limitan la consolidación de la educación intercultural capaz de transformar la cultura de los escenarios educativos.

Cabe resaltar que aquellas respuestas abiertas brindadas por una muestra de 24 padres y representantes fortalecieron la comprensión de la variable dependiente "Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos", brindando matices que complementan apropiadamente las dimensiones del análisis cuantitativo. Por otro lado, se evidencia en las preguntas abiertas que las percepciones sobre el impacto de la Cátedra en el estudiantado son muy positivas, produciendo efectos, especialmente en la dimensión de "Desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana" y la dimensión de "Transformación de la convivencia e interacción escolar". A su vez, las familias mencionan el fortalecimiento del respeto, de la empatía, el orgullo por sus raíces y la valoración de la diversidad, lo cual ratifica la pertinente elección del enfoque pedagógico intercultural que se ha elegido.

A su vez, también se valoran las propuestas concretas de mejoras en la vinculación familiar que reconocieron los padres y representantes entrevistados, activando, de este modo, la dimensión “Participación comunitaria” y aportando valores de insumo para la dimensión “Aplicación de estrategias interculturales” y la dimensión “Incorporación curricular y pedagógica de la Cátedra”. Estas propuestas se refieren a actividades culturales, a charlas de formación, a la flexibilización de horarios, al reconocimiento de saberes ancestrales y enunciar de esta forma una demanda justificada de corresponsabilidad educativa.

Las voces familiares también alimentan la variable independiente "Metodología de evaluación curricular" en la dimensión "Diseño de evaluación curricular", mediante la exposición de criterios de mejora en clave de experiencia comunitaria. Los ítems abiertos, en su totalidad, significa que la Cátedra deviene en algo más que conocer efectos cognitivos y actitudinales en el alumnado, sino que también van activando procesos de diálogo, de participación y de transformación en el contexto familiar.

Hacer un uso de estas voces en el análisis también implica, además, garantizar la validez del estudio así como reafirmar la necesidad de completar una evaluación curricular intercultural, participativa y contextualizada. Del examen de las entrevistas a expertos devienen cuatro núcleos interpretativos que hacen posible articular las dimensiones evaluadas con los sentidos que se han construido desde la experiencia institucional, pedagógica y territorial. Estos núcleos constituyen un discurso crítico sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), sus tensiones, sus logros y sus proyecciones.

Las voces expertas evidencian que la implementación de la Cátedra ha sido producida desde lineamientos estatales y liderazgos docentes, pero la apropiación por parte de las familias y de la comunidad afrocolombiana es todavía escasa. Esta tensión entre lo exógeno y lo endógeno moviliza las dimensiones de “Participación comunitaria” y “Diseño de evaluación curricular” y presenta la meta de construir una institucionalización que no sólo se limite al proceso normativo y que se cimiente en el reconocimiento identitario y la relación del territorio. Los especialistas lo dicen claro: la falta de formación sistemática, el acompañamiento pedagógico ausente representa obstáculos para que la Cátedra funcione; no basta la intención.

Esta debilidad se filtra, se extiende. Afecta la “Aplicación de estrategias interculturales”. También la “Incorporación curricular”. Todo queda incompleto, fragmentado. La interculturalidad no se activa sola. Se evidencia algo más profundo: el enfoque intercultural no es

sólo voluntad institucional. No es un decreto ni un objetivo en el PEI. Es resultado de procesos formativos que requieren tiempo, contexto, ética. A pesar de las dificultades, los especialistas ven, a la vez, logros significativos en lo que tiene que ver con la transformación pedagógica, la apertura de la comunidad hacia la diversidad y la promoción del respeto, logros que ponen en marcha las dimensiones de “Transformación de la convivencia e interacción escolar” y “Desarrollo de la identidad cultural afrocolombiana” y corroboran que la Cátedra puede actuar de un dispositivo de justicia epistémica, en lo que se reconfigura la relación entre escuela y comunidad desde la ética del reconocimiento.

El conjunto de proyecciones institucionales busca de este modo enlazar la Cátedra con el currículo, fortalecer el PEI y derribar las barreras estructurales, lo cual pone en funcionamiento las dimensiones de “Incorporación curricular y pedagógica” y “Diseño de la evaluación curricular”. Las recomendaciones de los expertos coinciden con la necesidad de fortalecer la formación docente, generar alianzas comunitarias y profundizar en el enfoque vivencial e histórico, tejiendo así un itinerario que le permita a la Cátedra ser el eje estructural del proyecto de la institucionalidad educativa.

Estos núcleos interpretativos favorecen la articulación de las voces expertas con las voces que dan cuenta de los hallazgos familiares y escolares, convirtiéndose en una herramienta que favorece la triangulación metodológica y reafirmando que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe ser asumido como una experiencia pedagógica, ética y territorial, capaz de transformar la escuela en un espacio de inclusión, reconocimiento y justicia cultural.

Este capítulo confirma que la implementación de la Cátedra no puede ser entendida desde una formalización normativa, sino que necesita un posicionamiento situado, relacional y epistemológicamente comprometido. Poder articular los hallazgos empíricos y el marco teórico a la vez socializa los discursos institucionales, válidos o prácticas pedagógicas emergentes y puso en evidencia las condiciones necesarias para que la Cátedra pueda constituirse en una herramienta de justicia educativa, reconocimiento cultural y transformación social. Por lo tanto, el análisis cualitativo que se presenta no sólo aporta a la comprensión del estado de la Cátedra en el territorio estudiado, sino que también ofrece claves estratégicas para reforzar, y todo ello desde una mirada crítica, territorial y participativa. Retomaremos estos hallazgos en el capítulo siguiente para proponer conclusiones sustantivas y para la mejora institucional y para el diseño de políticas educativas con enfoque intercultural.

Capítulo IV: Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación que se plantea en este capítulo está asociada al proceso investigativo que da como resultado una metodología de evaluación curricular que disipe los obstáculos para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. Tal propuesta se encuentra doblemente motivada por los resultados que emergieron de la investigación virtualizada de una aproximación mixta en la investigación, ya que gracias a la intervención de una investigación de carácter cuantitativo, se pudo determinar la frecuencia y distribución de la presencia de las dimensiones consideradas clave en dicha Cátedra; y, tras la aplicación de un diseño de carácter cualitativo, se profundizó en la interpretación crítica de los sentidos construidos por los sujetos que intervienen como actores educativos. Ambas aproximaciones se suman para definir vacíos estructurales, tensiones pedagógicas y posibilidades transformadoras con las que se asigna sentido a la propuesta de una metodología que sea situada, participativa y epistémicamente responsable.

Por ello, la propuesta que aquí se expone se enmarca dentro de los resultados de carácter práctico con el carácter de instrumentalidad, dado que se constata por referencias teóricas, metodológicas y contextuales que la garantizan en función de su viabilidad, pertinencia y capacidad de transformación. Se busca, de esta manera, emerger de la justicia epistémica la identidad cultural afrocolombiana y la coherencia del currículo prescrito y del currículo vivido.

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación que se desarrolla en este capítulo... no es neutral. No es abstracta. Se entrelaza directamente con la urgencia de replantear el diseño de la evaluación curricular. Sí, esa dimensión que articula la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. El análisis mixto cuantitativo y cualitativo revela coincidencias inquietantes con la teoría. En el análisis cuantitativo, la dimensión “Diseño de evaluación curricular” concentra la atención. 27,1 % de menciones. La más citada. Lo que dice mucho. Mucho sobre prioridades, sobre lo que se percibe como eje central.

Esta centralidad no es trivial; señala que el modo en que se evalúa puede decidir la viabilidad de la Cátedra. Que, más allá del contenido, del entusiasmo docente o de la intencionalidad institucional, lo que se mide, cómo se mide y con qué criterio determina si la transformación se queda en papel o logra permear la práctica educativa. De otra parte, el análisis

cualitativo ahondó en los sentidos construidos por docentes, directivos y estudiantes y evidenció tensiones entre el mandato normativo en el uso de estos tipos de evaluación y la necesaria apropiación crítica, además de las carencias en la propuesta metodológica usada para favorecer la inclusión epistémica o la participación comunitaria y la transformación pedagógica.

Desde una perspectiva teórica, la propuesta está fundamentada en los parámetros de la evaluación curricular crítica (Stake; Scriven), en la interculturalidad que hace función de contexto de la acción (Walsh; Aguado), en la justicia epistémica (Fricker; Tubiano) y en el currículo situado (Zemelman; Jara). Todos estos aspectos permiten asumir que la evaluación no es un hecho técnico, sino un proceso ético-político-pedagógico que ha de atender la realidad territorial, cultural y social de los sujetos que están implicados. Igualmente, se entiende que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se puede reducir a la asignatura ni a contenido puntual, sino que debe asumirse como una estrategia transversal que articule saberes ancestrales, prácticas comunitarias y procesos formativos emancipatorios.

En esta línea, el diseño de una metodología de evaluación curricular específica constituye un recurso instrumental para transformar el funcionamiento del objeto de estudio, haciéndolo más eficaz, más significativo y más factible en el contexto rural de Arauca. Se considera la propuesta como un resultado práctico de tipo transformador, que incorpora componentes conceptuales, representativos e instrumentales, y cuya estructuración viene dada por la necesidad de generar procedimientos, técnicas y estrategias valorativas de la propia implementación de la Cátedra.

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación curricular que se hace a continuación se articula como una metodología de evaluación curricular, crítica, situada e intercultural que busca facilitar la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. La construcción de la metodología de evaluación curricular responde a la necesidad de producir una transformación del funcionamiento del objeto de estudio en la evaluación curricular a través de procedimientos, técnicas y estrategias que permitan una valoración de los contenidos, pero también de los procesos, de las relaciones y también de los efectos formativos de la cátedra en contextos rurales y culturalmente diversos.

4.2.1. Título de la Propuesta

Propuesta de Evaluación Curricular Intercultural Afrocolombiana

4.2.2. Fundamentación Teórica Conceptual de la Propuesta

La propuesta de evaluación curricular en la que se apoya este capítulo tiene que ver con una serie de referentes teóricos que marcan su direccionalidad conceptual, metodológica y contextual. A través de estos referentes es posible hacer el pasaje desde una comprensión normativa de la cátedra de Estudios Afrocolombianos a una mirada crítica, situada y transformadora, donde la evaluación curricular se configura como un dispositivo estratégico para la justicia educativa.

4.2.2.1. Evaluación Curricular Crítica.

La evaluación curricular crítica, tal y como la plantean Stake (2004) y Scriven (1991), se aleja de los enfoques técnicos, considerándose como un modo de evaluar-valorar que contempla los aspectos de los procesos mediante las actividades para el currículo, la cualidad, la equidad y la concordancia del currículo con los contextos socioculturales en los que se desenvuelven. En esta perspectiva, evaluar no es solo acreditar el cumplimiento de objetivos, sino interrogar los sentidos, las prácticas y las exclusiones que constituyen el proceso educativo.

Este enfoque reviste especial interés en el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuyo desarrollo se apoya en dispositivos de evaluación que permiten dar cuenta de saberes ancestrales, de prácticas comunitarias y de trayectorias identitarias que no suelen estar previstas en los indicadores tradicionales, por ejemplo. La propuesta metodológica está impulsada también por esta mirada crítica para elaborar instrumentos que no evalúan únicamente contenidos sino también procesos que de alguna forma den respuesta a la inclusión, a la participación y a la transformación cultural.

4.2.2.2. Interculturalidad como Horizonte Metodológico.

La interculturalidad como perspectiva metodológica que puede transformar el currículo y las prácticas educativas. Walsh (2009) la plantea como un recurso político, epistemológico, casi como una herramienta para descolonizar la educación. Sí, descolonizar. Aguado et al. (1999) y Castro (2019) advierten algo más: abrir espacios de diálogo. Entre saberes situados, múltiples.

La pluralidad cultural no constituye pelo obstáculo, sino una condición para poder generar conocimiento, cómo repensar cómo enseñar, cómo aprender; en esta propuesta de evaluación, la

interculturalidad no se queda en insertar contenidos afrocolombianos, sino que se inserta como guía para rediseñar la evaluación curricular, para construir relaciones pedagógicas que sean o al menos aspiren a ser justas, empáticas, respetuosas, que cuestionan estructuras, que hacen problematizar la práctica, que mueven un poco más allá de lo esperado a la escuela. Valorar desde la interculturalidad implica tener en cuenta cómo se enseña, qué es lo que se considera válido y quiénes son los que participan en la construcción del saber.

4.2.2.3. Justicia Epistémica.

La justicia epistémica, que Fricker (2007) y Tubiano (2005) describen como el reconocimiento de aquellos sujetos y saberes que históricamente han sido excluidos como productores legítimos de conocimiento, actualiza esta idea en el campo educativo al considerar este principio como una exigencia que se concreta en llevar a cabo una revisión crítica de aquellos dispositivos curriculares y evaluativos que se otorgan a los cognitivos y que paralelamente dejan en un segundo plano las voces de las comunidades.

Racializadas, rurales o subalternizadas. En tal sentido, la metodología considerada aquí incluye esta exigencia cuando se diseñan herramientas de evaluación que perciben la inclusión de saberes afrocolombianos como contenidos. No en tantos contenidos aislados o meramente decorativos, sino más bien como marcos epistémicos válidos. Esto también implica que las comunidades participan activamente dentro del proceso de evaluación y asumen el protagonismo de definir criterios, evaluar el impacto y construir los sentidos educativos.

4.2.2.4. Currículo Situado y Territorialidad.

Zemelman (2005) y Jara (2012) insisten: el currículo no puede flotar en abstracto. Debe responder al territorio. A lo concreto. A lo vivido. A lo que las personas experimentan día a día. La educación ocurre si es que ocurre de verdad en contextos específicos. Contextos cargados de historia, de luchas, de saberes locales que no pueden ser ignorados. Que tienen que estar presentes. Integrados. No solo en el contenido, sino también en la manera en que se evalúa.

Esto implica una transformación. Radical, silenciosa a veces, pero necesaria. Un currículo que no se adapte al contexto, que no dialogue con la realidad, queda vacío. Solo formalidad. Solo estructura. Sin fuerza transformadora. En el contexto de la IE Monseñor Alfonso de los Ríos, ubicada en el corregimiento de Arauca, esta visión resulta fundamental.

La propuesta metodológica entiende la territorialidad como criterio de pertinencia al tiempo que se eligen los instrumentos que dialogan con las prácticas culturales, las memorias colectivas y las condiciones materiales de cuna afrodescendiente; evaluar desde el territorio, en ese sentido, significa aceptar que el currículo no debe adaptarse al contexto, sino construirse desde él. Estos referentes, a pesar de que son teóricos, están en diálogo directo con lo que allí se observa en el diagnóstico; allí se establece con claridad, el diseño de la evaluación curricular no es un detalle menor. Es el eje crítico el núcleo que determina la implementación de la Cátedra. Y después van viniendo otras dimensiones la apropiación pedagógica, la transformación de la convivencia escolar y no menos importante, la producción de la identidad cultural afrocolombiana.

No se trata de ordenar la información. La metodología propuesta surge como respuesta múltiple a la información que aportaron los datos. Como una suerte de tentativa para que el objeto de estudio deje de ser abstracto. En otras palabras, la intervención no es neutra. Quiere cambiar la manera en que se piensa, se enseña y se evalúa. Pretende mover estructuras, desacomodar rutinas, abrir espacios para que la Cátedra deje de ser un proyecto en papel y se convierta en experiencia viva, tangible, capaz de transformar a los actores educativos.

4.2.3. Objetivos Generales de la Propuesta

Diseñar una metodología de evaluación curricular para la valoración de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la IE Monseñor Alfonso de los Ríos, desde criterios de justicia epistémica, pertinencia territorial, transformación pedagógica y participación comunitaria.

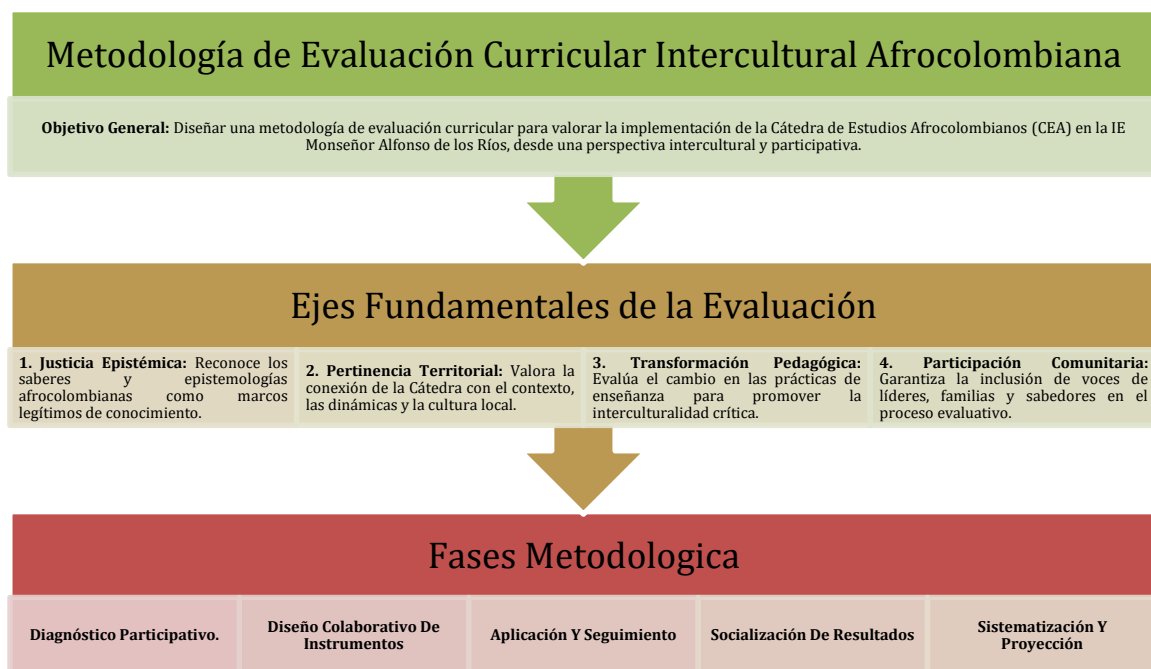
4.2.4. Objetivos Específicos de la Propuesta

- Establecer criterios de evaluación que reconozcan los saberes afrocolombianos como marcos legítimos de conocimiento.
- Construir instrumentos y técnicas que permitan valorar la apropiación pedagógica de la Cátedra en el aula.
- Integrar mecanismos de participación comunitaria en el proceso evaluativo.
- Sistematizar fases y procedimientos que garanticen la viabilidad y sostenibilidad de la metodología en el contexto institucional.

4.2.5. Representación Teórica y/o Práctica

Gráfico 26

Esquema Lógico de la Propuesta



4.2.6. Fases y/o Etapas

La metodología que se presenta es desarrollada a partir de la secuencialidad de cinco fases y también es de una sexta transversal a todas ellas, por ser momentos relacionados que posibilitan su aplicación práctica en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos. Asimismo, cada fase tendrá correlación con una necesidad que se haya podido detectar en el diagnóstico y estará condensada en los objetivos específicos de la propuesta, a la vez que responda a los objetivos específicos, garantizando su coherencia interna, viabilidad operativa y pertinencia del territorio. Las fases de la propuesta son las siguientes:

- Diagnóstico Participativo. Un primer paso de esta fase inicial responde a la necesidad de conseguir un diagnóstico para llevar a cabo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución desde marcos teóricos que la asumen como una práctica situada y participativa. Se entiende, por ello, que la puesta en práctica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos nos presenta la oportunidad de hacer un diagnóstico que, a través de entrevistas semiestructuradas, revisión documental del PEI, mapeo de prácticas pedagógicas, nos permite

visibilizar vacíos, tensiones y potencialidades que configuran el escenario educativo que se desarrolla en la institución. El diagnóstico se entenderá no como un mero proceso de recolección de datos, sino como un proceso de reflexión donde los actores educativos reconocen cómo se encuentran y cartografían algunos de los principales elementos que pueden verse interpelados, convocados a partir de un proceso de transformación curricular.

- **Diseño Colaborativo De Instrumentos.** Los instrumentos evaluativos que hacen operacional la metodología son construidos en esta fase mediante talleres participativos con docentes, estudiantes y representantes de la comunidad. De esta forma, se garantiza que las rúbricas, guías, matrices, etc., cumplen con las condiciones socioculturales del territorio en el que se desarrolla. Por otro lado, dicha forma de trabajar promueve

- **Aplicación Y Seguimiento.** Esta etapa lleva aparejada la aplicación efectiva de los instrumentos dentro del contexto escolar: se llevan a cabo rúbricas cualitativas para valorar la inclusión epistémica, guías de observación para el registro de prácticas pedagógicas, grupos focales para recoger percepciones, por parte del estudiantado y de la comunidad, y el seguimiento de la Cátedra permite realizar una evaluación, valorar su implementación, detectar resistencias y adaptar las estrategias del diseño sin perder en el camino el hilo de lo metodológico. En este caso, se prioriza una evaluación formativa y reflexiva.

- **Socialización De Resultados.** Después de aplicar los instrumentos, la socialización de los hallazgos se realiza por medio de foros escolares, encuentros pedagógicos y espacios comunitarios que dan cuenta de la búsqueda de retroalimentación grupal y del poder de la conversación de estos actores institucionales y territoriales. La socialización no es entendida como un cierre. Por esto, la socialización es entendida como el momento de apertura que permite el ajuste metodológico, resignificar las prácticas y fortalecer la apropiación institucional de la Cátedra.

- **Sistematización Y Proyección.** El objetivo de esta fase es, en primer lugar, consolidar esta metodología como modelo de recibo replicable para otras instituciones con características similares. Por otro lado, implica recuperar cuánto se ha aprendido, elaborar recomendaciones estratégicas a partir de ello y proyectar escenarios de mejora. En fin, la sistematización es la posibilidad de recuperar la experiencia en su dimensión pedagógica y política.

4.2.7. Acciones y/o Actividades (Vinculadas A Las Fases O Etapas)

A continuación, se presentan las acciones a realizar en cada fase de la propuesta:

Cuadro 39

Matriz de Fases para Implementación de Propuesta.

Fase	Actividades principales	Propósito formativo
Diagnóstico participativo	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a docentes y directivos. - Revisión del PEI. - Mapeo de prácticas pedagógicas - Talleres con docentes y comunidad. 	Identificar el estado actual de la Cátedra y las condiciones institucionales para su implementación.
Diseño colaborativo de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de rúbricas cualitativas. - Elaboración de guías de observación - Uso de rúbricas en el aula. 	Adaptar los instrumentos evaluativos al contexto territorial, cultural y pedagógico de la institución.
Aplicación y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de clases. - Grupos focales con estudiantes y comunidad. - Presentación de hallazgos. 	Valorar la implementación de la Cátedra en tiempo real, considerando prácticas, relaciones e impactos.
Socialización de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Foros escolares participativos. - Ajustes metodológicos colaborativos. - Documentación de aprendizajes. 	Generar retroalimentación colectiva y fortalecer la apropiación institucional de la metodología propuesta.
Sistematización y proyección	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de recomendaciones. - Diseño de modelo replicable. 	Consolidar la metodología como referente para otras instituciones con características similares.

4.2.8. Selección De Métodos, Técnicas e Instrumentos para su Aplicación

Para llevar a la práctica la propuesta de la metodología de evaluación curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, se propone un enfoque crítico, intercultural y mixto, y para llevarla a la práctica debe poder articular métodos, técnicas e instrumentos. Todo ello en coherencia con las características del contexto rural, con los principios de justicia epistémica, así como con los objetivos de aprendizaje específicos definidos en esta propuesta. Así, se adopta la estrategia metodológica

mixta cuyos métodos permiten la integración concurrente para la recolección y análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos. La integración concurrente favorece, por un lado, la triangulación de resultados, así como la evaluación situada, participativa y transformadora.

Técnicas e Instrumentos por Fase.

- Fase 1: Diagnóstico participativo

- Técnicas: Entrevistas semiestructuradas, talleres, revisión documental, mapeo de prácticas pedagógicas.

- Instrumentos: guía de entrevista, ficha de revisión, matriz de mapeo.

- Propósito: Identificar vacíos, tensiones y potencialidades en la implementación de la cátedra.

Fase 2: Diseño Colaborativo de Instrumentos.

- Técnicas: talleres participativos con docentes, estudiantes y comunidad.

- Instrumentos: rúbricas cualitativas, guías de observación, matrices de valoración.

- Propósito: Construir instrumentos pertinentes al contexto sociocultural y pedagógico.

Fase 3: Aplicación y Seguimiento.

- Técnicas: observación participante, grupos focales, aplicación de rúbricas.

- Instrumentos: guía de observación en el aula, protocolo de grupo focal, rúbrica de inclusión epistémica.

- Propósito: Valorar prácticas, relaciones e impactos de la cátedra en tiempo real.

Fase 4: Socialización de Resultados.

- Técnicas: foros escolares, encuentros pedagógicos, espacios comunitarios.

- Instrumentos: actas de retroalimentación, matriz de ajustes metodológicos.

- Propósito: Generar diálogo institucional y comunitario para fortalecer la apropiación de la metodología.

Fase 5: Sistematización y Proyección.

- Técnicas: análisis documental, síntesis colaborativa, diseño de modelo replicable.

- Instrumentos: Informe de sistematización, recomendaciones estratégicas, ficha de replicabilidad.

- Propósito: Consolidar la metodología como referente para otras instituciones con características similares.

4.2.9. Recursos Necesarios para la Aplicación de la Propuesta

La implementación de la propuesta requiere recursos humanos, materiales e institucionales que se encuentran disponibles o gestionables en el contexto territorial:

- Recursos humanos: docentes sensibilizados, directivos comprometidos, líderes comunitarios, estudiantes activos.

- Recursos materiales: formatos impresos o digitales, espacios escolares, medios de registro y sistematización.

- Condiciones institucionales: apertura del PEI, voluntad política de la dirección, formación docente en interculturalidad.

Estos recursos fueron considerados en el diseño de cada fase, garantizando la factibilidad operativa de la propuesta en el contexto de la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.

4.3. Valoración / Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación

4.3.1. Fundamentación Metodológica de la Valoración

La validación de la propuesta de tipo metodológico es uno de los momentos fundamentales en el proceso de investigación ya que contrasta la coherencia interna del diseño, su viabilidad operativa y su contextualización. Desde la óptica crítica epistemológica, se define que toda propuesta de transformación educativa debe atravesar un proceso de valoración dialógica, situada y de compromiso ético por aquellos que la habitan y a su vez las y los están generando.

En este sentido, la validación no es un acto de carácter meramente técnico, sino un acto de legitimación de forma colectiva que articula saberes académicos, institucionales y comunitarios. Metodológicamente, se ubica en un enfoque participativo, crítico e intercultural, que implica construir el saber con y desde los sujetos en el proceso educativo. Este enfoque se sustenta en la capacidad de las proposiciones de transformación curricular como la integración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para dar respuestas a determinadas realidades socioculturales y para lo cual su valoración debe tener en cuenta, los marcos normativos y el saber local, las trayectorias institucionales y las dinámicas comunitarias.

Como lo plantea Walsh (2009) una pedagogía crítica intercultural es aquella que hace necesarios procesos de validación que no repliquen lógicas verticalistas, sino más bien que

promueven la horizontalidad epistémica y el reconocimiento mutuo. En esta línea, se eligió el método Delphi para la valoración experta. Este método hace posible recoger juicios experimentados de forma sistemática, anónima y progresiva, lo que favorece generar consensos entre los y las expertas sin que concurren relaciones jerárquicas o presiones grupales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Su uso para la educación ha demostrado reiteradamente su eficacia para validar propuestas curriculares, modelos pedagógicos, instrumentos de evaluación y más cuando se trata de articular diferentes perspectivas, ya sean disciplinares o contextuales. En esta investigación, el método Delphi se combina con los mecanismos de evaluación institucional y comunitaria en un diseño de triangulación que refuerza la validez interna y la legitimidad contextual del modelo.

La elección de este método responde, por tanto, a la necesidad de que la propuesta de transformación no sea solo teórica sino también relevante, aplicable y legítima en la educación rural afrodescendiente donde se implementará. La validación se convierte, por lo tanto, en un acto de responsabilidad ética y política, orientado a garantizar que el modelo propuesto pueda contribuir a la justicia curricular, al reconocimiento cultural y a la transformación educativa con un enfoque intercultural crítico.

4.3.2. Diseño del Proceso de Validación

El proceso de validación de la propuesta metodológica se estructuró siguiendo los principios del método Delphi, adaptado a las exigencias de una investigación educativa situada, participativa y epistémicamente plural. Esta técnica permitió recoger juicios expertos de manera sistemática, anónima y progresiva, favoreciendo la construcción de consensos sin que mediaran presiones jerárquicas o sesgos de autoridad (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

4.3.2.1. Selección de Expertos.

Se llevó a cabo la conformación de una comisión de trabajo interdisciplinaria, constituida por un total de seis personas y que fueron seleccionadas conforme a los siguientes criterios: de trayectoria académica; de experiencia profesional; de vinculación con los procesos de formación de los docentes; de currículo crítico; de etnoeducación y de educación intercultural. Los expertos seleccionados provienen de universidades de carácter público y privado; así como de centros de investigación; de organismos de formación docente con enfoque étnico-cultural. Los criterios de inclusión contemplaron:

- a) Experiencia mínima de cinco años en el campo de estudio,
- b) Producción académica relevante en temas afines,
- c) Participación en proyectos educativos con población afrodescendiente,
- d) Disposición ética para participar en procesos de validación colaborativa.

Esta diversidad permitió enriquecer el proceso con perspectivas complementarias, garantizando una valoración integral del modelo propuesto.

4.3.2.2. Fases del Método Delphi.

La validación del proceso se planteó en dos rondas de aplicación del método Delphi, destinadas a la recolección de juicios fundamentados sobre la propuesta metodológica de transformación curricular. Este procedimiento ha dado lugar a la construcción de consensos progresivos entre los especialistas, garantizando la validez epistémica y contextual del modelo introducido. Para la primera ronda, los expertos fueron presentados con un documento técnico que recogía la propuesta metodológica estructurada en sí misma y, al mismo tiempo, se dispuso una matriz de valoración experta para evaluar 8 dimensiones relevantes:

1. Claridad de los objetivos
2. Coherencia interna del modelo
3. Pertinencia sociocultural
4. Factibilidad operativa
5. Nivel de innovación pedagógica
6. Alineación normativa
7. Impacto esperado
8. Replicabilidad

Cada dimensión fue valorada mediante una escala cualitativa ordinal de cuatro niveles:

Muy alto Alto Medio Bajo

Además, se habilitó un espacio para observaciones abiertas, donde los expertos pudieron formular comentarios, sugerencias y ajustes específicos por cada criterio.

Las respuestas fueron procesadas mediante análisis de frecuencias para los ítems cerrados y codificación temática inductiva para los comentarios abiertos. Este procedimiento permitió

identificar niveles de consenso, disensos puntuales y aportes críticos que orientaron la reformulación del modelo.

Con base en los resultados obtenidos, se elaboró una versión ajustada de la propuesta, incorporando las recomendaciones emitidas por el panel. Esta versión fue sometida a una segunda ronda Delphi, en la que los expertos evaluaron el nivel de afinación del modelo y la pertinencia de los cambios introducidos. Para ello, se utilizó un formulario de revaloración con escala de consenso:

Totalmente conforme Parcialmente conforme No conforme

También se incluyó un espacio para observaciones finales.

El consenso alcanzado en esta segunda ronda fue considerado satisfactorio, con niveles de acuerdo superiores al 90 % en todas las dimensiones evaluadas. Este resultado permitió consolidar la propuesta como un instrumento metodológico legítimo, viable y contextualizado, en coherencia con los objetivos de transformación curricular y los principios de justicia educativa con enfoque intercultural crítico.

4.3.2.3. Recursos Utilizados.

Para facilitar el proceso de consulta, se diseñaron y utilizaron diversos recursos técnicos y pedagógicos:

- Documento base con la propuesta metodológica estructurada,
- Matriz de valoración con criterios e indicadores,
- Rúbricas específicas para evaluar la ejecución de las fases del modelo,
- Formatos de consulta digital para garantizar la anonimidad y trazabilidad de las respuestas,
- Guía de retroalimentación para la segunda ronda Delphi.

Estos recursos fueron diseñados en coherencia con los objetivos de la investigación y validados previamente por el equipo técnico responsable del estudio. Su aplicación permitió garantizar la sistematicidad, la transparencia y la rigurosidad del proceso de validación.

4.3.3. Procesamiento y Análisis de Valoraciones

Para la elaboración de las valoraciones emitidas por el panel de expertos se opta por un enfoque mixto que combina técnicas de estadística descriptiva para los artículos cerrados y una

codificación que agrupa las observaciones abiertas utilizando la técnica inductiva de codificación temática. De esta forma, esta opción permitió identificar niveles de consenso, disensos puntuales y aportaciones cualitativas. A partir de esta información se fue reformulando la propuesta metodológica progresivamente, en la primera ronda del estudio Delphi con la matriz de valoración experta sobre seis dimensiones: claridad de los objetivos, coherencia interna del modelo, pertinencia sociocultural, viabilidad, nivel de innovación pedagógica y ajustabilidad a la normativa. Los juicios se registraron a través de una escala cualitativa ordinal de cuatro categorías (muy adecuadas, adecuadas, poco adecuadas, no adecuadas).

El tratamiento de los datos fue el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (por dimensión) tomando como criterio de validación un nivel de consenso igual o superior al 80% en las categorías " muy adecuado " y " adecuado ", basado en lo propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Los comentarios abiertos se trataron a través de emplear la codificación temática, donde se identifican categorías emergentes, tales como: la necesidad de una mayor integración entre saberes locales y contenidos curriculares, el fortalecimiento de los mecanismos de seguimiento institucional y el aumento de las estrategias de formación docente para el enfoque intercultural. Estas observaciones se contrastaron con los objetivos específicos de la propuesta y fueron insumo para la reformulación de la misma.

En la segunda ronda Delphi, se brindó a los expertos una versión ajustada del modelo que incluía las aportaciones recibidas. El instrumento de revalorización incorporó ítems cerrados con escalas de consenso (totalmente conforme, parcialmente conforme, no conforme) y también incluía espacios de observación final. El análisis estadístico reveló una existencia de acuerdo más del 90 % en todas las dimensiones, lo interpretamos como una indicación de afinación metodológica y legitimidad epistémica.

Las observaciones finales validaron la pertinencia del modelo, además de establecer la aplicabilidad del mismo en entornos educativos rurales teniendo en cuenta la población afrodescendiente. Finalmente, el análisis facilitó la configuración de la versión final de la propuesta metodológica, la cual ha sido adaptada atendiendo a los criterios técnicos, pedagógicos y socioculturales establecidos por el panel de expertos. Este proceso de validación progresiva permitió garantizar la coherencia interna del modelo, su viabilidad operativa y su capacidad transformadora en escenarios escolares que aspiran a una justicia curricular con enfoque intercultural crítico.

4.3.4. Matriz de Indicadores, Criterios y Productos Vinculados a los Objetivos y Fases

Cuadro 40

Matriz de Indicadores.

Objetivo específico	Indicador de evaluación	Criterio de valoración	Producto esperado
Integrar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos al PEI institucional	Claridad de objetivos y alineación normativa	Muy adecuado / Adecuado	Versión final del modelo metodológico
Promover la inclusión curricular afrodescendiente en contextos rurales	Pertinencia sociocultural y participación comunitaria	Muy adecuado / Adecuado	Guía de implementación adaptada al contexto
Fortalecer la formación docente en enfoque intercultural crítico	Viabilidad operativa y apropiación pedagógica	Muy adecuado / Adecuado	Informe técnico con aportes del panel experto
Articular saberes locales con contenidos curriculares	Nivel de innovación pedagógica	Muy adecuado / Adecuado	Recomendaciones para formación docente y seguimiento
Garantizar la sostenibilidad institucional del modelo	Coherencia interna y factibilidad	Muy adecuado / Adecuado	Estrategia de seguimiento institucional

4.3.5. Recursos Requeridos para su Implementación

La aplicación de la propuesta metodológica en contextos educativos rurales con población afrodescendiente requiere una serie de recursos que garanticen su viabilidad operativa y sostenibilidad institucional:

- Recursos humanos: Docentes sensibilizados en enfoque intercultural, equipo técnico de acompañamiento pedagógico, personal directivo comprometido con la inclusión curricular.

- Recursos materiales: Guías didácticas contextualizadas, materiales impresos y digitales sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, formatos de seguimiento institucional.

- Recursos institucionales: Per í odo de tiempo estipulado en el calendario escolar para la formación docente pero también é n para espacios de reflexión pedagógica fundamentados en el PEI.

- Recursos temporales: Fases de implementación distribuidas durante el año escolar, implícita citas con actividades piloto, evaluación formativa y ajustes progresivos.

Estos recursos fueron estimados con base en los objetivos específicos de la propuesta y de los criterios de evaluación que fueron adoptados por el panel de expertos.

4.3.6. Criterios de Calidad de la Propuesta Transformadora

La propuesta metodológica fue evaluada en función de los requisitos exigidos para una transformación educativa legítima. A continuación, se presenta su cumplimiento:

- Pertinencia: La propuesta responde a necesidades reales de inclusión curricular afrodescendiente, identificadas en el contexto rural de la IE Monseñor Alfonso de los Ríos.
- Validez: Cumple su función como modelo metodológico, al ser valorada positivamente por expertos en currículo crítico, etnoeducación y educación intercultural.
- Factibilidad: Se puede llevar a cabo con los recursos disponibles en la institución de acuerdo con el panel experto, que lo valida.
- Aplicabilidad: Otros actores educativos pueden multiplicar su uso en contextos similares gracias a su flexibilidad estructural y contextualizadora .
- Generalización: Se puede extrapolar a otras instituciones rurales afrodescendientes como modelo de justicia curricular.
- Innovación y originalidad: Presentar un modelo de articulación entre saberes locales, currículo crítico y educación intercultural, que se distingue del modelo existente.

La utilización del proceso de validación permitió ver un cambio importante en el estado del problema: la propuesta metodológica fue ajustada, validada y proyectada hasta convertirse en un instrumento de transformación para la inclusión curricular de afrodescendientes. El consenso experto alcanzado, sumado a la claridad de los objetivos, la coherencia interna del modelo y su viabilidad operativa, avalan que la propuesta da cuenta de los requerimientos institucionales y territoriales. Se consolida, así como un referente metodológico para otras instituciones educativas que aspiren a una justicia curricular con enfoque intercultural crítico.

Conclusiones

A continuación, se exponen los hallazgos más significativos, los que emergen del proceso investigativo enfocado en diseñar una metodología de evaluación curricular para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, situada en el corregimiento de Arauca, Palestina – Caldas. Se utilizó un enfoque mixto y una estructura metodológica dividida en tres fases. Gracias a esto, se avanzó en la comprensión de la Cátedra no sólo como un contenido más del currículo, sino como un motor capaz de transformar su lógica, su alcance y la manera en que la escuela se conecta con la identidad y la comunidad afrodescendiente.

El análisis no consiste meramente en porcentajes o cifras. Muestra tensiones, oportunidades, contradicciones; permite ver que la CEA se asienta como un espacio de construcción, un lugar donde se enredan teoría, práctica y memoria cultural. La tridimensionalidad de la metodología cuantitativa, cualitativa y contextual evidencia que la puesta en marcha de la Cátedra no es un acto lineal ni neutro, es un proceso situado, crítico y cuestionador que puede mutar el modo en que la escuela entiende su lugar en el territorio y frente a la diversidad cultural. Contextos rurales, presencia afrodescendiente, relaciones comunitarias: cada dimensión arroja luces y sombras sobre la efectividad del modelo. Las conclusiones que se presentan reflejan el nivel de cumplimiento de los objetivos específicos y muestran aportes concretos de cada etapa del estudio frente al problema identificado.

Para el primer objetivo, se llevó a cabo el análisis e identificación de los fundamentos teóricos de la evaluación curricular, los cuales permiten decir que el CEA es un espacio de construcción de sentido que reúne teoría, práctica y memoria cultural, que a la vez revela tensiones, oportunidades y contradicciones que a su vez fortalecen la pertinencia cultural del currículo.

Para el segundo objetivo, la sistematización de los fundamentos metodológicos permitió organizar una metodología con tres dimensiones, implicando lo cuantitativo, lo cualitativo y lo contextual, donde puedan identificar indicadores de efectividad y pertinencia, pero también mecanismos participativos que articulan escuela - comunidad.

Para el tercer objetivo, el diseño de la metodología de evaluación da cuenta del trabajo articulado de la escuela con el territorio y con los actores locales, generando vínculos

significativos y procesos de apropiación docente que posibilitan el desarrollo de prácticas contextualizadas e interculturales transformadoras.

El cuarto objetivo se logró gracias a la validación utilizando la metodología Delphi en el marco de un modelo que resulta ser coherente, reproducible y ajustable a distintos contextos de diversidad étnica y que se dirige bajo los principios de justicia educativa, descolonialidad y diálogo de saberes.

Es por ello que el estudio permitió elaborar una propuesta metodológica integradora que visibiliza formas de saber silenciadas por la historia e invita a fortalecer la identidad afrodescendiente en los estudiantes. Por medio de dicha propuesta, la relación entre la escuela y la comunidad se volverá un eje transformativo que acoge en instituciones educativas rurales la posibilidad de ser espacios de construcción colectiva donde el currículo y la práctica docente giren a partir de la diversidad cultural, del reconocimiento y de la justicia educativa.

Recomendaciones

Desde el punto de vista metodológico, para futuras investigaciones sobre educación intercultural, se plantea que los métodos mixtos resultan fundamentales. Esta combinación no es solo un recurso técnico; abre espacios para comprender la complejidad del fenómeno educativo, especialmente en territorios diversos y fragmentados. Al mismo tiempo, la metodología desarrollada en este estudio podría aplicarse a otras áreas del conocimiento, explorando hasta dónde alcanza su flexibilidad y dónde los límites de adaptación podrían convertirse en hallazgos en sí mismos.

La validación de instrumentos merece atención especial. El método Delphi no garantiza certezas absolutas. Sin embargo, ofrecen un filtro que mejora la confiabilidad y permite notar matices que, de otra manera, se perderían en la superficie de los resultados. El análisis cualitativo, por su parte, puede profundizar con software especializado. No se trata únicamente de gráficos o de códigos; funciona para detectar patrones que emergen, para dar con voces que en ocasiones la propia dinámica del aula anula, puntos de vista subalternos que quedan a la deriva si no se los busca cuidadosamente.

Desde el plano académico, las instituciones que forman a los educadores deberían incluir de forma transversal los contenidos de interculturalidad crítica en sus currículos. Esto no es simplemente un curso más; es promover análisis histórico, político y territorial de la diversidad, formando educadores con sensibilidad real frente a las multifocalidades.

Las investigaciones que conecten currículo, pedagogía y comunidad se vuelven esenciales, pues permiten avanzar hacia una comprensión integral de la justicia educativa desde epistemologías del sur. También es pertinente expandir la discusión académica sobre identidad cultural afrocolombiana, territorios y experiencias pedagógicas situadas, a través de publicaciones, seminarios y redes colaborativas que superen el aislamiento disciplinar. Desde la práctica educativa, la recomendación básica se centra exactamente en la construcción curricular: la de educadores, la de autoridades, la de las comunidades. Esta pertinencia cultural del currículo no se desarrolla solamente en la firma de un decreto o en su inclusión en la ley, se construye en el cruce de las voces, en la práctica, en la tensión entre saberes institucionales y saberes locales.

Como indicación práctica se da lugar a un currículo de la cátedra que esté en permanente construcción y evaluación de manera participada desde las voces de los actores sociales

(educadores, estudiantes, padres y/o tutores, líderes comunitarios y autoridades locales), para no construir la escuela como un espacio abstracto, como un lugar plano sino convertirse en el nodo de la memoria, la cultura y el aprendizaje en tensión. En este ámbito se recomienda la construcción del territorio como recurso didáctico mediante la salida de campos, a través de proyectos sociocomunitarios y abordando en forma crítica la recuperación de saberes ancestrales. Asimismo, se remarca la urgencia de un fortalecimiento de la formación continua de los docentes en educación intercultural crítica. Esto no se limita a reconocer identidades afrocolombianas; se trata de construir prácticas inclusivas que vayan más allá de la intención, que se materialicen y respiren en la cotidianidad del aula.

Referencias

- Aguado O. et al. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471–475. Recuperado en: <https://revistas.um.es/rie/article/download/122051/114691/>
- Asprilla, H. (2024). Contribución del saber ancestral para la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Revista Educare*, 28(1). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/2121>
- Balantia, G. (2021). Análisis de la cátedra de estudios afrocolombianos en relación con el currículo de ciencias sociales en la I.E.D. Alfonso López Michelsen. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Banks, J. & Banks, C. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (4th ed.). John Wiley & Sons. Recuperado en: [http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20\(2016,%20Wiley\).pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20(2016,%20Wiley).pdf)
- Banks, J. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Blanchar, F., & Arbeláez, M. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: revisión sistemática de la literatura. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 4(4), 1–25. Recuperado en: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1293>
- Blandón J. (2023). *Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos como respuesta al racismo en el contexto escolar urbano de Medellín (Tesis de pregrado)*. Universidad Católica Luis Amigó.
<http://repository.ucatolicaluisamigo.edu.co/handle/20.500.14.531/4770>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bustamante A. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: Posibilidades Desde Los Currículos Críticos Y Las Perspectivas Interseccionales. *Revista Interedu*. Pag. 69 -97.
<https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489> Recuperado en:
<https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/download/89/3472/>

- Caicedo J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (34), 9-21. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys9.21>
- Caicedo J. et al. (2015). Colonialidad Del Saber Y Ciencias Sociales: Una Metodología Para Aprender Los Imaginarios Colonizados. *Análisis Político*. Nro. 85. Pág. 76 – 94. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a04.pdf>
- Caicedo, L. & Mina, J. (2021). Retos y tensiones en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas del suroccidente colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 45-67. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-12846>
- Cárdenas, N. et al. (2019). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una estrategia para el fortalecimiento de la identidad cultural y la inclusión educativa. *Revista Educación y Ciudad*, (37), 83–96. <https://doi.org/10.36737/01230425.n37.2019.2132>
- Castro C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. *Revista Amauta*, 17 (33);83-102. Enero - junio, 2019. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7227787.pdf>
- Castro, S. (2019). El currículo en disputa: interculturalidad, colonialidad y educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.28.588>
- Cely, M. (2009). Currículo y diversidad cultural en Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaves L. (2020). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una experiencia pedagógica y metodológica de implementación curricular. Secretaría de Educación. Recuperado en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/d49b8e78-5a52-4914-9cf9-95a8e12d0e4e/content>
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* No. 40.987, 27 de agosto de 1993. Recuperado en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial, No. 44.214, 8 de febrero de 1994. Recuperado en: https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza la educación superior en Colombia y se reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Diario Oficial No. 44.844, 19 de julio de 2002. Recuperado en: https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0749_2002.html
- Contreras, J. (2021). La cátedra de estudios afrocolombianos en la consolidación de los rasgos identitarios de los estudiantes de la comunidad negra del I.E.R. Ana Joaquina Rodríguez, sede Corralejas, municipio de San Juan del Cesar, La Guajira. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: https://repository.udistrital.edu.co/items/4e3ac263-46b6-4ff6-9b43-71c44bb8b19a
- Cousins, J. & Earl, L. (1995). Participatory evaluation in education: Studies of evaluation use and organizational learning. Falmer Press.
- Cruz, P. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(3), 236–253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5.
- Cunan, E. & Hoffman, O. (2013). Negritud y mestizaje en México y Centroamérica. Elisabeth Cunan, Odile Hoffman. AfricaWorld Press, 220p, 2013. <hal-01287674>
- De Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce / Universidad de la República. Recuperado en: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%2C%20reinventar%20el%20poder.pdf>
- Díaz M., et al. (2011). La historia de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el colegio Nelson Mandela I.E.D. de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/228273>

- Díaz Ortiz, J. L., & Herrera Jara, L. E. (2023). El diseño curricular situado con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). Recuperado en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5990
- Díaz, M., & González, J. (2013). *Evaluación curricular: principios y prácticas*. Editorial Magisterio.
- Dietz, G. (2011). Universidades interculturales en México: un balance crítico de la primera década. Redalyc. Recuperado de [\[https://www.redalyc.org/journal/140/14046162002/\]](https://www.redalyc.org/journal/140/14046162002/)(<https://www.redalyc.org/journal/140/14046162002/>) ([Redalyc.org][1])
- Duque, D. et al. (2024). Interculturality in Latin American Rural Bilingual Education: A Systematic Literature Review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 199–215. [\[https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822\]](https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822)(<https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>) ([Debates Indígenas][2])
- Eraña, Á. (2022). ¿Es posible la justicia epistémica sin un lugar común? Hacia una reconceptualización del espacio público y las relaciones sociales. *Estudios de Filosofía*, (66), 9–31. Recuperado en: https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/348998/20808183
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. Universidad Nacional de Colombia. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Figueroa, A. (2017). *Educación y justicia social en América Latina*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, E. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Universidad Icesi*. CS, núm. 30, pp. 17-45, 2020. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>

- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras) / Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G. (Translators). Praxis Educativa, 17(2), 13–26. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>
- Gómez-Vahos, L. E., Muriel-Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2020). La riqueza de la evaluación en la escuela, un tesoro no oculto. Praxis & Saber, 11 (25), 111–130. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9359>
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico*. Fundación Infocentro. Recuperado en: <https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/books/racismo-sexismo-epistemico-espanol/>
- Henry, A. et. al. (2025). Cartilla Educativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el grado 4.º de la Institución Educativa Simón Bolívar del corregimiento de Sonso, municipio de Guacarí. Universidad El Bosque.
- Hernández A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. Diálogos sobre educación, 8(15), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553462433005/>
- Hernández C. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. Revista Inclusiones, 7(Especial), 1–24. [Descargar artículo](<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/9d51b645-0c1d-485b-9eaa-c6bb1fba9618/download>)
- Hernández M. & Martín C. (2022). Mediación etnopedagógica de la cátedra de estudios afrocolombianos para el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural. Universidad de la Costa.
- Hernández R., et al. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, C. E. (2023). Implementación de los ejes temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Área de Ciencias Sociales en el Grado Noveno del Colegio Nuestra Señora de Fátima de Soledad-Atlántico. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB Universidad Oberta de Catalunya. Maestría en E-Learning. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/21120>

- Hernández, D. (2021). Educación e identidad afrocolombiana: experiencias pedagógicas en instituciones del Pacífico. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 150–173.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-11232>
- Hernández, W. (2021). Identidad afrocolombiana y educación intercultural en el Pacífico colombiano. Universidad del Valle.
- Hodge, D., & Gillespie, D. (2003). Phrase completions: An alternative to Likert scales. *Social Work Research*, 27 (1), 45-55. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.45>
- Lapadula, M., et al. (2023). Entre el currículum prescripto, el vivido y el narrado: Saberes de la experiencia docente en la formación inicial desde coordenadas biográficas. *E-Curriculum*, 21(0). Dialnet
- Loaiza, L. & Mesa, E. (2024). Pedagogías de la memoria: una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora en la escuela. Universidad de Antioquia. Recuperado en:
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc6fb47d-4fce-421f-9a22-ea1f4adca9fc/content>
- López, C. (2020). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una experiencia pedagógica y metodológica de implementación curricular. Secretaría de Educación de Bogotá. [Repositorio SED Bogotá](https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3549/La_catedra_de_estudios_afrocolombianos.pdf?sequence=1)
- López, D. & Rivas, J. (2024). Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos con perspectiva intercultural crítica [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/66792>
- López, M. J., & Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, 33. Recuperado en:
<https://doaj.org/article/01d0c12bb2a24f23b34b897f164405d9>
- López, R. (2021). Políticas de educación intercultural y práctica docente: tensiones y desafíos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 985-1010.
[https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es\&sec=SC03\&clave_articulo=SC03-2021-89-

985](https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&clave_articulo=SC03-2021-89-985)

Lucumí Díaz, N. (2015). *La transversalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la redefinición del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la identidad étnica afrocolombiana*. Universidad del Cauca.

Recuperado en: <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/2762>

Martelo, L. (2021). La cátedra de estudios afrocolombianos, una política educativa racializada, que refleja el racismo institucional por parte del Estado colombiano. *Revista INTEREDU*, 1(4), 161-195. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000492>

Mattos, D. (2023). Llegada e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Cartagena, caso Institución Educativa Antonia Santos (1995–2015) (Trabajo de grado). Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/8bec0500-9f69-45cf-8bfc-c39a52e01ff4>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.

Migollo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*.

Editorial Gedisa. Recuperado en:

https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo_Walter_La_idea_de_America_Latina_2007.pdf

Ministerio de Educación Nacional & Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas. (2003). Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Lineamientos de educación intercultural. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Diario Oficial* No. 43.325, 23 de junio de 1998. Recuperado en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de educación para la diversidad étnica e intercultural. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Montenegro, L. & Sichacá, R. (2023). Experiencias de diseño participativo en la cátedra de estudios afrocolombianos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/65182>
- Murcia, L. (2021). Obstáculos en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEAFRO) en el municipio de Soacha: Recomendaciones pedagógicas para una gestión educativa pública con enfoque intercultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/items/252aac5-d888-4975-aec8-7afcb2b2f5dc>
- Negrete, I. (2023). Cátedra de Estudios Afrocolombiana: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe. Año: 17 N. 32. 2023, pp. 127-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7882226>
- Ordoñez, D. & Pinto, D. (2022). Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. [Repositorio UNAD](<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/48380/dordonezba.pdf?sequence=3>)
- Ortega M. (2025). Propuesta Pedagógica Barajemos: Implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en una institución educativa. Ibero Ciencias Revista Científica y Académica. Vol. 4 (3). P. 542 -577. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a136>
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes, (31), 26–33. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>
- Ortega, C. & Castro, R. (2023). La transversalidad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación básica: caso Instituto Freinet, municipio de Tolú, Sucre, Colombia. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 7(4), 8348-8366. [https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7566](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7566)
- Ortiz, C. (2015). Pedagogía crítica y transformación educativa. Siglo del Hombre Editores.

- Pastrana, J. & Villamil, S. (2019). Una mirada crítica a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Unicórdoba.
- Patiño, C. (2020). Evaluación de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones rurales de Colombia. Tesis doctoral, Universidad del Valle. Repositorio Institucional:
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18025>
- Porras, F. (2025). De la cátedra de estudios afrocolombianos a las representaciones sociales de la población NARP. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, (28), 265-288.
Recuperado en:
<https://revistascientificas.us.es/index.php/CulturasyLiteraturas/article/view/27025/24092>
- Quichimbo, F. et. al (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(2), 203–215. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202024000200203
- Quintero, D. (2018). Participación comunitaria en el diseño curricular. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 45–58.
- Redondo Y. et. al. (2023). Miradas sobre la implementación de la CEA en tres colegios públicos de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado en:
<https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/babc6c67-07ca-4c21-9ac4-6874b171a84e/content>
- Rincón, H. (2019). Evaluación curricular participativa en comunidades afrodescendientes. *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), 34–47.
- Rodríguez H. (2016). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 9, Número 2.
Recuperado en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/47/43>
- Rodríguez, A. (2022). Pertinencia curricular y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en contextos del Pacífico colombiano. *Revista Educación y Cultura*, (137), 79-95.

- <https://revistaeducacionycultura.org/articulo/137/rodriguez>
- Ruiz, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. Universidad del Tolima. Recuperado en: <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6cd898a5-0dd0-4c65-94d6-225184471819/content>
- Salinas, J. & Marín, V. (2021). Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a las TIC. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 5 (2), 31–54. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp31-54>
- Salmerón, R. (2013). [Información sobre la misión y creación de universidades interculturales en México]. SEP. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI> ([[educacionsuperior.sep.gob.mx](https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx)][3])
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur: justicia cognitiva contra el epistemicidio. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), 9–32. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- Sartorello, S. C., & Herbeta, A. (2023). Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2023000300009
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (A. Guera Miralles, trad.; 3.^a ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1975)
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland, OR.
- Tubiano, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2001). La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. UNESCO.
- UNESCO. (2025, 17 de junio). “History is pluriversal”: UNESCO debates Afro-descendant presence in Caribbean and Latin American history and calls to create learning materials for schools. UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/articles/history-pluriversal-unesco-debates-afro-descendant-presence-caribbean-and-latin-american-history-and> ([Debates Indígenas][2], [Taylor & Francis Online][4])
- Velasco C. (2022). La Comunicación Participativa en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la Institución Educativa La Meseta, Suárez - Cauca. Universidad Autónoma de Occidente.
- Velásquez, A. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 12(23), 142–160.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>
- Velásquez, A. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e042. Epub 14 de febrero de 2022.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063> Recuperado en:
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e042.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV, núm. 46, enero-junio, 2005, pp. 39-50. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: En diálogo con los saberes afroandinos. *Educación y Ciudad*, 17, 9–30. Recuperado de:
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/36>
- Romero, W. et. al. (2025). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1), 2036–2050. Recuperado en:
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102036

Pinedo Vega, V. (2026). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación pedagógica. *Revista InveCom*, 6(2), 2036–2055. Recuperado en:

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202036

Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Presidencia de la República de Colombia. (1998, junio 18). Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 43.325*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo* (3.^a ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2004).

Anexos

Anexo 1. Matriz de Categorización

Categoría Axial	Subcategoría (Codificación abierta)	Nro. Entrevistado	Fragmento Relevante	Interpretación
Diseño de Evaluación Curricular	Desconocimiento de objetivos	1	“Mi conocimiento es básico y no conozco de manera literal sus objetivos.”	Falta de claridad institucional sobre el diseño curricular.
Diseño de Evaluación Curricular	Demanda de formación	1	“Mayor formación y capacitación en profundización curricular y planeación desde el tema de la Afrocolombianidad.”	Necesidad de fortalecer capacidades docentes para implementar el currículo.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento del otro	1	“Actividades que hablan sobre igualdad, inclusión y reconocimiento del otro.”	Intención pedagógica orientada a la diversidad.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Visión integradora	1	“Amplía la visión y el reconocimiento del otro no como diferente sino como parte del todo.”	Apertura simbólica hacia la interculturalidad, aunque sin estructura crítica.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Formación integral	1	“Podremos visionar y enfatizar mejores procesos que proyecten la formación integral en temas afrocolombianos.”	Reconocimiento del potencial formativo de la Cátedra.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Apropiación conceptual	1	“Necesario formarme de manera más propia en asuntos determinados por la Afrocolombianidad.”	El impacto depende de la apropiación metodológica por parte del docente.
Transformación de la Convivencia Escolar	Inclusión y respeto	1	“Actividades que hablan sobre igualdad, inclusión y reconocimiento del otro.”	La Cátedra puede mejorar la convivencia escolar.
Transformación de la Convivencia Escolar	Visión integradora	1	“Reconocimiento del otro no como diferente sino como parte del todo.”	Transformación simbólica, aunque sin acciones sistematizadas.

Incorporación Curricular y Pedagógica	Uso de recursos tecnológicos	1	“Uso de herramientas tecnológicas... actividades con videos y reflexiones.”	Integración incipiente, basada en recursos generales.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Demanda de formación	1	“Mayor formación y capacitación en profundización curricular...”	Necesidad de estructurar la incorporación curricular con base en objetivos específicos.
Diseño de Evaluación Curricular	Comprensión limitada del diseño curricular	2	“Mi conocimiento sobre la Cátedra... es poco.”	Refleja débil socialización institucional y escasa apropiación conceptual del diseño curricular.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de articulación curricular	2	“Sugiero fortalecer la capacitación docente... promover proyectos escolares...”	Señala la necesidad de estructurar mejor la articulación curricular con enfoque inclusivo.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento de principios interculturales	2	“Busca resaltar la diversidad cultural... fortalecer valores de inclusión.”	El docente identifica los principios del enfoque, aunque sin una aplicación crítica sistemática.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Estrategias pedagógicas básicas	2	“Actividades sencillas... lecturas, reflexiones...”	Las acciones son aisladas y no evidencian transversalidad ni pedagogía crítica.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Percepción de impacto limitado	2	“No lo considero.”	El docente no percibe efectos concretos en la identidad afrocolombiana en su contexto escolar.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento del potencial transformador	2	“Fortalece la justicia racial...”	Reconoce el valor simbólico y transformador de la Cátedra en términos de visibilización.

Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección de cambio positivo	2	“Sensibiliza a los estudiantes... respeto por la diversidad.”	Aunque no hay evidencia directa, se proyecta un impacto positivo en la convivencia escolar.
Transformación de la Convivencia Escolar	Promoción de actitudes inclusivas	2	“Fomenta actitudes de inclusión y equidad...”	Se valora la Cátedra como herramienta para fortalecer relaciones escolares más equitativas.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación esporádica	2	“Las pocas veces que la he incorporado... actividades sencillas.”	La incorporación es mínima y no sistematizada.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Limitaciones institucionales	2	“Ninguno, excepto el aula de televisión.” “La poca capacitación.”	Se evidencia falta de recursos, formación y acompañamiento institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Ausencia total de apropiación curricular	3	“Nula.” “No los conozco.” “No he recibido formación.”	El docente no tiene conocimiento del diseño ni de los objetivos de la Cátedra; no ha habido socialización institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Falta de formación y recursos	3	“No he recibido formación.”	El diseño curricular no ha sido difundido ni apropiado por todos los actores educativos.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento indirecto del enfoque	3	“Otro docente fortalece el proceso.”	El entrevistado no lo ha trabajado directamente, pero reconoce que otros docentes sí.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Demanda de implementación colectiva	3	“Incorporación de todos los docentes.”	Sugiere la necesidad de una estrategia transversal e institucional para aplicar el enfoque.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Desconocimiento del proceso	3	“Desconozco el proceso.”	No se percibe impacto en la identidad afrocolombiana; el docente no ha participado en el proceso.
Transformación de la Convivencia Escolar	Ausencia de cambios observables	3	“No se observa.”	No identifica transformaciones en la convivencia escolar; la implementación es parcial o focalizada.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación individualizada	3	“Otro docente fortalece el proceso.”	La implementación depende de iniciativas personales, no de una estrategia institucional clara.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Falta de formación y desconocimiento	3	“No los conozco.”. “No he recibido formación.”	El docente no ha incorporado la Cátedra por falta de recursos, formación y orientación institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Conocimiento limitado del diseño curricular	4	“Básicos.”	El docente tiene una comprensión inicial del diseño, sin profundidad técnica ni metodológica.
Diseño de Evaluación Curricular	Demanda de formación especializada	4	“Capacitaciones por parte de personal idóneo y competente...”	Señala la necesidad de fortalecer el diseño mediante formación técnica desde el sector educativo.
Diseño de Evaluación Curricular	Reconocimiento de complejidad metodológica	4	“Realizarlo de manera transversal requiere de mayor estudio y preparación.”	Reconoce que la transversalización exige preparación técnica, lo que evidencia una brecha metodológica.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Dinamización parcial desde el área de sociales	4	“Algo se ha dinamizado desde sociales.”	Hay esfuerzos puntuales, pero no articulados de forma transversal ni sostenida.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Espacios simbólicos institucionales	4	“La IE cuenta con el rincón de la afrocolombianidad... muy importante y pertinente.”	Se valora la existencia de espacios simbólicos como parte del enfoque intercultural.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Proyección de continuidad formativa	4	“Se han dado algunos espacios... es importante continuar haciéndolo.”	Reconoce la importancia de sostener y ampliar los espacios formativos vinculados al enfoque.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento del potencial transformador	4	“La cátedra ha sido creada con ese fin... vivirla y sentirla en el aula.”	El docente comprende el objetivo de la Cátedra, aunque no lo ha logrado materializar.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Implementación limitada y no vivencial	4	“Muy poco... se debe implementar de manera consciente y constante.”	El impacto ha sido débil por falta de continuidad; se demanda una implementación vivencial.
Transformación de la Convivencia Escolar	Ausencia de impacto observable	4	“A la fecha no identifiqué el impacto en los estudiantes, ni en mis prácticas pedagógicas.”	No se evidencian transformaciones en la convivencia ni en la práctica pedagógica.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación parcial y focalizada	4	“Muy poco... algo se ha dinamizado desde sociales.” “La IE cuenta con el rincón...”	La incorporación es puntual y no transversal; se limita a ciertas áreas o recursos simbólicos.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Demanda de formación especializada	4	“Capacitaciones por parte de personal idóneo.”	Se requiere formación técnica para lograr una implementación coherente y sostenida.

Diseño de Evaluación Curricular	Propósito formativo claro	5	“Lo que se pretende... es que los estudiantes se reconozcan como afrodescendientes.”	El docente comprende el objetivo identitario de la Cátedra, especialmente en el nivel de transición.
Diseño de Evaluación Curricular	Intención de transversalización curricular	5	Que la CEA se transversal en las diferentes materias.”	Se propone una integración transversal, lo que exige fortalecer el diseño curricular para adaptarlo a diversas áreas.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Articulación desde lo local	5	“Proyecto pedagógico de aula ‘Todos somos colombianitos’...”	El enfoque intercultural se construye desde la historia comunitaria y el reconocimiento territorial.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Uso de recursos visuales y narrativos	5	“Videos de Guillermina y Candelario... fotos antiguas del corregimiento.”	Se emplean recursos que conectan la identidad afrocolombiana con el entorno inmediato y familiar.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento identitario en proceso	5	“Ha sido positivo que ellos mismos se reconozcan como afrocolombianos.” “Sí, estamos en ese proceso.”	Se evidencia un impacto positivo en el nivel inicial, aunque el proceso aún no está consolidado institucionalmente.
Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección de intercambio de experiencias	5	“Que se compartan en la institución experiencias significativas con la CEA.”	Se plantea fortalecer la convivencia mediante el intercambio de experiencias, aunque no se reportan cambios concretos aún.

Incorporación Curricular y Pedagógica	Integración en proyecto de aula	5	“Proyecto pedagógico de aula... espacio para trabajar la CEA.”	La Cátedra se incorpora en el aula como estrategia concreta de implementación curricular.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Socialización institucional parcial	5	“La docente Carolina Caicedo socializó las guías...”	Hay esfuerzos institucionales por difundir materiales, aunque no se percibe una implementación sistemática.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Limitaciones materiales	5	“Falta de material didáctico.”	Se identifica una barrera operativa para la implementación efectiva de la Cátedra.
Diseño de Evaluación Curricular	Demanda de formación	6	“Más capacitaciones.”	Se identifica la necesidad de fortalecer el diseño mediante procesos formativos especializados.
Diseño de Evaluación Curricular	Fase inicial del proceso evaluativo	6	“Se está iniciando en el proceso.”	El modelo está en etapa incipiente, lo que representa una oportunidad para consolidarlo estratégicamente.
Diseño de Evaluación Curricular	Conocimiento básico del diseño	6	“Básicos.”	El docente reconoce un nivel inicial de comprensión del diseño curricular, aún no apropiado plenamente.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento identitario y diversidad	6	“Que los estudiantes se reconozcan afro y que acepten a otras personas de otras razas.”	El enfoque intercultural se trabaja desde la identidad y la aceptación, aunque aún sin profundidad crítica.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Uso de recursos tecnológicos	6	“Videos, guías y actividades.”	Se emplean estrategias funcionales, pero no necesariamente articuladas de forma transversal ni reflexiva.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento identitario positivo	6	“Que los estudiantes se reconozcan afro.” “Sí.”	Se evidencia un impacto favorable en el reconocimiento identitario, validado por el docente.
Transformación de la Convivencia Escolar	Promoción de la diversidad	6	“Que acepten a otras personas de otras razas.”	Se percibe un efecto en la convivencia escolar, orientado a la aceptación de la diversidad étnica.
Transformación de la Convivencia Escolar	Propuesta de formación comunitaria	6	“Capacitar a los padres y adultos de la comunidad sobre el tema.”	Se plantea una visión ampliada del impacto escolar, incluyendo a la comunidad como agente formativo.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Uso de recursos tecnológicos	6	“Videos, guías y actividades.” “Tecnológicos.”	La Cátedra se implementa mediante recursos digitales, lo que facilita su acceso, pero limita su profundidad crítica.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Valoración institucional positiva	6	“Bueno.”	El acompañamiento institucional es bien recibido, aunque se reconoce que aún hay espacio para mejorar.

Diseño de Evaluación Curricular	Conocimiento parcial del diseño	7	“Regular.” “Se ha enseñado lo poco que sé.”	El docente reconoce limitaciones en su comprensión del diseño curricular, lo que afecta su implementación.
Diseño de Evaluación Curricular	Necesidad urgente de formación	7	“Más formación.”	Se identifica la formación docente como condición clave para fortalecer el diseño y su apropiación.
Diseño de Evaluación Curricular	Necesidad urgente de formación	7	“Más formación.”	La formación docente se plantea como condición estructural para fortalecer el diseño y su apropiación.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Intención de transversalidad temática	7	“Transversalidad de temas.”	Se menciona la transversalidad como estrategia deseada, aunque sin respaldo metodológico ni institucional.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Promoción de la aceptación y diversidad	7	“Se enseña a la juventud que tan distintos somos todos y a aceptar al otro.”	El enfoque intercultural se reconoce como necesario, pero aún no se traduce en prácticas pedagógicas concretas.
Diseño de Evaluación Curricular	Conocimiento parcial del diseño	8	“Regular.” “Se ha enseñado lo poco que sé.”	El docente reconoce limitaciones en su comprensión del diseño curricular, lo que restringe su capacidad de implementación.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Intención de transversalidad temática	8	“Transversalidad de temas.”	Se menciona la transversalidad como estrategia deseada, aunque sin respaldo metodológico ni institucional.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Promoción de la aceptación y diversidad	8	“Se enseña a la juventud que tan distintos somos todos y a aceptar al otro.”	El enfoque intercultural se reconoce como necesario, pero aún no se traduce en prácticas pedagógicas concretas.
Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección de impacto identitario	8	“Se debe dar la cátedra para que los niños reconozcan la diversidad de culturas...”	El docente no observa un impacto directo, pero proyecta que la Cátedra puede fortalecer la identidad si se implementa adecuadamente.
Transformación de la Convivencia Escolar	Potencial transformador en la convivencia	8	“Se enseña a la juventud... a aceptar al otro.”	Se reconoce el potencial de la Cátedra para mejorar la convivencia escolar, aunque no se evidencian cambios concretos.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Ausencia de implementación curricular	8	“No los he manejado.” “No he recibido información.”	La Cátedra no ha sido incorporada curricularmente por falta de recursos, formación y acompañamiento institucional.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Formación como condición estructural	8	“Más formación.”	La formación docente se reitera como requisito indispensable para avanzar en la implementación efectiva.

Diseño de Evaluación Curricular	Apropiación parcial del diseño	9	“Conozco las tres primeras experiencias escritas en la cartilla.”	El conocimiento del docente se limita a experiencias puntuales, lo que evidencia una apropiación parcial del diseño curricular.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de ampliación inclusiva	9	“Currículos inclusivos... estrategias pedagógicas donde se pueda visualizar la diversidad cultural.”	Se plantea la necesidad de ampliar el diseño hacia un enfoque más integral que incluya lo afro, lo indígena y lo mestizo.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Implementación focalizada	9	“Talleres sobre la diversidad cultural en clase de religión.”	El enfoque intercultural se trabaja desde espacios específicos, sin articulación transversal.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Postura ética sobre la diversidad	9	“La diversidad debe ser la norma, no la excepción.”	Se expresa una visión pedagógica que promueve la normalización de la diversidad como principio educativo.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Falta de reconocimiento identitario	9	“La mayoría de los estudiantes no consideran que pertenezcan a la comunidad afro o indígena.”	La ausencia de autoidentificación limita el impacto de la Cátedra en el fortalecimiento de la identidad cultural.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Evaluación prudente del impacto	9	“Aún es muy pronto para decir si ha contribuido o no...”	Se reconoce el potencial de la Cátedra, aunque aún no se evidencian resultados consolidados.

Transformación de la Convivencia Escolar	Impacto positivo limitado	9	“Los pocos talleres... han causado un impacto positivo en los jóvenes.”	A pesar de la implementación parcial, se observan efectos positivos en la actitud hacia la diversidad.
Transformación de la Convivencia Escolar	Promoción de la aceptación cultural	9	“Aceptación de la diversidad cultural.”	La Cátedra contribuye a generar apertura y respeto, aunque aún no se sistematiza como práctica institucional.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación puntual y conmemorativa	9	“Se han trabajado algunos talleres en la semana de la afrocolombianidad.”	La incorporación curricular se limita a eventos específicos, sin continuidad ni profundidad.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Desconocimiento de recursos didácticos	9	“Solo conozco la cartilla.”	Se evidencia una brecha en la socialización institucional de materiales y estrategias pedagógicas.
Diseño de Evaluación Curricular	Objetivos formativos alineados con la Cátedra	10	“Fortalecimiento del pensamiento crítico, trabajo en comunidad... promover la identidad.”	El docente propone metas coherentes con el enfoque de la Cátedra, aunque aún no existe una estructura curricular consolidada.
Diseño de Evaluación Curricular	Demanda de formación docente	10	“Se hace necesario que brinden capacitaciones para los maestros.”	Se evidencia la necesidad de fortalecer el diseño curricular desde la gestión educativa.
Diseño de Evaluación Curricular	Acompañamiento institucional	10	“Mayor acompañamiento y direccionamiento de la implementación de la cátedra.”	Se requiere apoyo institucional para consolidar la planificación curricular.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Narrativas y contexto local	10	“He utilizado los cuentos de Guillermina y Candelario... historia del contexto...”	El enfoque intercultural se articula desde prácticas pedagógicas situadas y narrativas locales.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Respeto por la diferencia	10	“Promover la interculturalidad fortaleciendo el respeto por la diferencia.”	Se expresa una postura ética que refuerza la diversidad como valor educativo.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Diálogo entre comunidades	10	“Compartir experiencias con otros grupos poblacionales...”	Se propone ampliar el enfoque intercultural hacia una dimensión territorial y colectiva.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Impacto limitado pero transformador	10	“Todavía nos falta trabajo para lograrlo.” Me fortalece mi identidad.”	Aunque el impacto en estudiantes es incipiente, el docente reconoce un efecto positivo en su propia identidad.
Transformación de la Convivencia Escolar	Apertura cultural en estudiantes	10	“Les gusta conocer las historias... cuentos, charlas, vivencias.”	Se observa interés por la diversidad, aunque no se traduce aún en una transformación institucional.
Transformación de la Convivencia Escolar	Fragmentación del trabajo docente	10	“Hablar como equipo de trabajo, no como islas entre compañeros.”	La metáfora revela tensiones organizativas que dificultan la construcción de una convivencia intercultural.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Iniciativa personal sin respaldo institucional	10	“No es suficiente... me doy a la tarea de implementar mis capacidades.”	La implementación depende del compromiso individual, sin una estructura institucional sólida.

Incorporación Curricular y Pedagógica	Recursos diversos pero dispersos	10	“Talleres, guías, cuentos, charlas, vivencias.”	Se utilizan múltiples recursos, pero falta articulación curricular.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Propuesta de trabajo colaborativo	10	“Trabajar en equipo... capacitaciones... material de apoyo.”	Se plantea fortalecer el trabajo en red y la formación metodológica para una implementación efectiva.
Diseño de Evaluación Curricular	Demanda de formación docente	11	“Capacitaciones para los docentes con su debida normatividad.”	Se evidencia que el diseño curricular no ha sido plenamente socializado ni comprendido por todos los actores educativos.
Diseño de Evaluación Curricular	Apropiación progresiva del diseño	11	“Cada día se aprende más; se vuelve un aprendizaje continuo.”	El docente reconoce que su conocimiento está en construcción, lo que indica una apropiación gradual del diseño curricular.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Uso de herramientas digitales	11	“Ayudas educativas como Kahoot, Duolingo... comprensión de algunas temáticas.”	El enfoque intercultural se aborda desde recursos tecnológicos, aunque sin contenidos culturales claramente definidos.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento de la interculturalidad	11	“Tecnologías... conocer más sobre la afrocolombianidad y la interculturalidad.”	Se valora la importancia del enfoque, pero aún no se traduce en estrategias pedagógicas profundas ni contextualizadas.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento identitario en construcción	11	“Falta que ellos empiecen a creer más en ellos... se autorreconozcan.” “Es un proceso continuo...”	El docente identifica que el reconocimiento identitario aún está en desarrollo y requiere acompañamiento sostenido.
Transformación de la Convivencia Escolar	Necesidad de trabajo colaborativo	11	“Falta más acompañamiento de otros docentes... capacitaciones sobre las diferentes cátedras.”	Se señala que la transformación institucional depende del trabajo en equipo y la formación compartida.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación tecnológica sin estructura	11	“Ayudas educativas... tecnologías.” “Faltan más capacitaciones.”	La Cátedra se ha incorporado mediante herramientas digitales, pero sin una estructura pedagógica específica ni formación adecuada.
Diseño de Evaluación Curricular	Comprensión funcional del diseño	12	“Considero tener una base... que me permite orientar la clase.”	El docente posee una base conceptual que le permite orientar sus clases con intención formativa.
Diseño de Evaluación Curricular	Concientización y seguimiento institucional	12	“Hay que partir de concientizar a los docentes...” “Se debería hacer un seguimiento...”	Se plantea la necesidad de fortalecer el diseño desde la gestión institucional y la evaluación docente.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Transversalidad desde el área de sociales	12	“Trabajo de manera transversal... área de sociales.”	La integración intercultural se articula desde lo disciplinar, con énfasis en lo histórico y local.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Uso de recursos oficiales contextualizados	12	“Guías de la maleta interactiva...” “Reconocimiento de la diversidad cultural...”	Se emplean materiales oficiales que permiten abordar la diversidad cultural del territorio.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Rescate de raíces y autorreconocimiento	12	“Busco que ellos se autorreconozcan...” “Se identifican y autorreconocen.”	Se evidencia un impacto positivo en el desarrollo identitario, mediado por el docente.
Transformación de la Convivencia Escolar	Resistencia institucional y propuesta de seguimiento	12	“Que los docentes no ven la importancia...” “Se debería hacer un seguimiento...”	Se identifica resistencia por parte de algunos docentes; el seguimiento se propone como estrategia para generar compromiso.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Recursos oficiales y autogestionados	12	“Material de la guía...” “Adecuación de la ludoteca afro.”	La incorporación se da con iniciativa y adaptabilidad, aunque sin formación formal específica.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de reforma estructural	13	“Reformar el plan de acción...” “BUENO.”	El docente demuestra conocimiento sólido y propone acciones concretas, lo que revela visión estratégica.
Diseño de Evaluación Curricular	Gestión institucional limitada	13	“Desde la institucional y las secretarías... permisos de capacitación.”	La necesidad de permisos para capacitarse evidencia una debilidad estructural en la gestión educativa.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Perspectiva crítica y contextualizada	13	“Diversidad étnica y cultural...” “Lecturas antropológicas...”	El enfoque intercultural se articula desde saberes locales y fuentes académicas, con una mirada crítica y formativa.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Falta de empoderamiento territorial	13	“Falta de empoderamiento...” “Es necesario ampliarla...”	Se reconoce el potencial de la Cátedra, pero también sus limitaciones en cobertura y apropiación identitaria.
Transformación de la Convivencia Escolar	Respeto incipiente y propuesta de diálogo	13	“Pequeños conocimientos...” “Procesos de interrelación...”	Se observan avances iniciales en la actitud hacia la diversidad; se propone fortalecer el diálogo y la convivencia.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Transición institucional y recursos diversos	13	“Material web...” “Migración PEI a PEC.”	La incorporación se da desde una transición institucional y con recursos variados, aunque aún requiere mayor formalización.
Diseño de Evaluación Curricular	Apropiación informal con enfoque ético	14	“El proyecto se está implementando... por ahora trabajo con experiencias.” “Debe desarrollarse de forma seria...”	El docente reconoce el carácter inclusivo de la Cátedra y demanda una implementación ética, más allá de intereses administrativos.
Diseño de Evaluación Curricular	Reconocimiento del carácter intercultural	14	“Cátedra intercultural inclusiva.”	Se valora el enfoque de la Cátedra como herramienta formativa, aunque aún en fase de consolidación.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Prácticas territoriales y vivenciales	14	“Interacción con la comunidad...” “Prácticas contextuales.” “Referencias vivenciales...”	El docente articula el enfoque intercultural desde su experiencia comunitaria, reforzando la dimensión afectiva y territorial del aprendizaje.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Fortalecimiento identitario desde lo comunitario	14	“No la cátedra, pero sí las organizaciones existentes.”	El docente reconoce que el impacto identitario proviene más de actores comunitarios que de la cátedra institucional.
Transformación de la Convivencia Escolar	Limitaciones por desconocimiento del contexto	14	“Es fundamental conocer la comunidad... muchos docentes tenemos falencias.”	La falta de conocimiento territorial limita la transformación escolar.
Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección de impacto antidiscriminatorio	14	“Contribuye... elimina la discriminación de todo tipo.”	Se proyecta que la Cátedra puede generar cambios positivos, aunque aún no se han consolidado.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación basada en experiencias	14	“Trabajo con experiencias.” “Debemos terminar el proceso...” “Impacto de mucha expectativa.”	La implementación se basa en prácticas personales, sin una estructura institucional clara; el impacto aún está en construcción.
Diseño de Evaluación Curricular	Comprensión limitada del diseño	15	“Mi conocimiento frente a la cátedra es mínimo.” “Solo se habla de hacer la transición...”	El docente evidencia desconocimiento metodológico, lo que limita la implementación efectiva.

Diseño de Evaluación Curricular	Falta de orientación metodológica	15	“Es necesario tener espacios de acompañamiento...”	Se demanda apoyo técnico y pedagógico para articular la Cátedra de forma coherente.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Valoración del saber ancestral	15	“Rescatando costumbres de los abuelos...”. “Se ame y se respete la interculturalidad...”	El enfoque intercultural se trabaja desde lo simbólico, aunque sin sistematización curricular.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento de la diversidad	15	“Reconocer la diversidad permite transformar territorios.”	Se proyecta la diversidad como motor de transformación territorial.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Apropiación simbólica desde la danza	15	“Los estudiantes sí se reconocen...”. “Grupo de danzas.”	La identidad afrocolombiana se fortalece desde expresiones culturales, aunque sin respaldo institucional.
Transformación de la Convivencia Escolar	Ausencia de impacto concreto	15	“Hasta el momento, ninguno.”	No se evidencian cambios en la convivencia escolar, aunque se reconoce su potencial transformador.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Falta de recursos y formación	15	“Recursos didácticos hasta el momento no.” “Inicialmente una capacitación...”	La implementación curricular está ausente; se propone iniciar con formación transversal.
Diseño de Evaluación Curricular	Transición institucional sin orientación	16	“Estamos en el tránsito de PEI a PEC.” “No hay espacios para la reflexión...”	El docente reconoce el cambio institucional, pero denuncia la ausencia de espacios formativos que orienten el diseño curricular.

Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de formación intercultural	16	“Capacitación en diversidad étnica e interculturalidad.”	Se plantea la capacitación como acción clave para fortalecer el diseño desde una perspectiva crítica e inclusiva.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Abordaje general de la diversidad étnica	16	“Algunos talleres de la historia...”. “Sólo temáticas concernientes...”	El enfoque intercultural se limita a contenidos generales, sin articulación pedagógica ni contextualización territorial.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Baja apropiación identitaria	16	“Falta de interés por conocer su historia.” “Si contribuiría si hubiera interés...”	Se identifica una débil apropiación identitaria en la comunidad educativa, atribuida a la falta de contexto y acompañamiento.
Transformación de la Convivencia Escolar	Ausencia de espacios de diálogo	16	“Falta de autonomía...” “No hay espacios para la reflexión.”	La convivencia escolar no ha sido impactada por la Cátedra; la falta de reflexión limita la transformación institucional.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Abordaje aislado sin implementación formal	16	“Videos, talleres.” “No estoy trabajando en la cátedra.”	Aunque se han abordado temas relacionados, no existe una implementación curricular estructurada.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de construcción contextualizada	17	“Construir la misma en el marco del contexto IEMAR con responsabilidad.”	Se plantea una evaluación curricular situada, con apertura a procesos participativos y contextualizados.

Diseño de Evaluación Curricular	Ausencia de planificación articulada	17	“No hay aún una agenda clara con conexión de acciones.”	El docente identifica la falta de una estructura metodológica que dificulta la implementación pertinente.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Intención no sistematizada	17	“Temáticas aisladas, pero no estructuradas...”	El enfoque intercultural está presente como intención, pero no como práctica pedagógica articulada.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Reconocimiento del potencial transformador	17	“Claro que sí, porque genera identidad e inclusión.”	Se valora el impacto formativo de la Cátedra, aunque aún no se ha consolidado en el aula.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Valoración del potencial inclusivo	17	“Claro que sí, porque genera identidad e inclusión.”	El docente reconoce el valor simbólico de la Cátedra como herramienta de inclusión.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Apertura sin consolidación identitaria	17	“Ha generado apertura, pero aún no un reconocimiento total.”	La Cátedra ha abierto espacios de diálogo, pero no ha generado procesos identitarios profundos.
Transformación de la Convivencia Escolar	Limitaciones institucionales	17	“No hay espacios suficientes para discutir.” “Tiempos muy apretados...”	La falta de tiempo y espacios de reflexión limita el desarrollo de una convivencia transformadora.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación débil y no reflexiva	17	“No tengo aún un soporte desde lo práctico fuerte.” “No cohartados por el tiempo...”	La implementación curricular es incipiente; se propone una integración más reflexiva y respetuosa de los ritmos pedagógicos.

Diseño de Evaluación Curricular	Falta de acompañamiento estratégico	18	“Tiempo y asesoramiento de los responsables.”	Se evidencia la ausencia de orientación institucional para una implementación reflexiva.
Diseño de Evaluación Curricular	Crítica a la ejecución mecánica	18	“No solo es trabajo por trabajo; es hacer bien las cosas.”	El docente demanda planificación con sentido pedagógico, no acciones aisladas ni burocráticas.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Enfoque ético y actitudinal	18	“El respeto a la diversidad cultural.” “Más apropiación de su contexto...”	Aunque no se trabaja formalmente la Cátedra, hay intención pedagógica de promover el respeto intercultural.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Apropiación cultural como puente contextual	18	“Con la apropiación cultural es más fácil hablar del contexto.” “Sí, ha contribuido.”	Se reconoce que la Cátedra puede fortalecer la identidad y facilitar el diálogo territorial, aunque el conocimiento del docente es limitado.
Transformación de la Convivencia Escolar	Impacto actitudinal positivo	18	“Respeto hacia la diversidad.” “Poco acompañamiento de entes externos.”	El impacto en los estudiantes es positivo en términos éticos, pero limitado por la falta de articulación institucional.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Ausencia de recursos y planificación	18	“Muy poca [información].” “Ninguno [recurso didáctico].”	No hay incorporación curricular formal; el docente actúa desde intuiciones éticas sin respaldo estructural.

Diseño de Evaluación Curricular	Validación del diseño institucional	19	“Me parecen bien las que ya hacen parte de la propuesta como tal.”	El docente no propone nuevas acciones, pero confía en las existentes, lo que sugiere aceptación del marco institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Disposición activa a participar	19	“Es todo un reto. Y yo quiero estar ahí.”	Se expresa apertura a procesos formativos y construcción colectiva, aunque sin dominio conceptual.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Valores éticos y celebraciones simbólicas	19	“Diversidad étnica, igualdad de derechos...”. “Celebración del día de la afrocolombianidad.”	El enfoque se aborda desde lo simbólico y lo actitudinal, sin planificación curricular estructurada.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Potencial no consolidado	19	“Puede ser. Aunque aún no se hace muy evidente.” “Ayudarían a un mayor sentido de pertenencia...”	Se reconoce el valor de la Cátedra para fortalecer la identidad, aunque su impacto aún no se ha materializado.
Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección de transformación futura	19	“Respeto por el otro.” “Protección por aspectos sociales y culturales...”	Se vincula la Cátedra con valores de convivencia, aunque no se evidencian cambios concretos.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Uso de recursos básicos sin estructura	19	“Aún no la he implementado como cátedra.” “Fotocopias, imágenes, videos...”	Se han utilizado materiales relacionados, pero sin una implementación formal ni sistematizada.

Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de planificación estructurada	20	“Crear una planeación completa sobre la cultura y las costumbres.”	El docente propone una planificación integral como condición para una implementación efectiva.
Diseño de Evaluación Curricular	Carencia de formación institucional	20	“Falta más formación.”	La falta de formación limita el desarrollo metodológico y la apropiación curricular.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Perspectiva ética y cultural	20	“El respeto a las etnias.” “Guías referentes a sus costumbres.”	El enfoque se aborda desde valores éticos y materiales culturales, aunque sin articulación curricular sistemática.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Contribución parcial al fortalecimiento	20	“Con lo que logramos hacer hemos contribuido.” “Fortalecimiento de la cultura.”	Se reconoce un aporte al desarrollo identitario, aunque limitado por la escasez de recursos.
Transformación de la Convivencia Escolar	Reconocimiento simbólico	20	“Satisfacción al reconocimiento de la cátedra afro.”	Se observa un impacto positivo en términos de respeto y valoración cultural, sin cambios estructurales.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación limitada por falta de recursos	20	“Los recursos didácticos son escasos.” “Falta de material.”	La implementación curricular es débil; el docente trabaja con lo disponible y demanda apoyo institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Necesidad de formación y recursos	21	“Sugiero que se realicen más capacitaciones... acompañadas de materiales y estrategias.”	Se demanda formación sistemática y recursos como base para una implementación legítima.

Diseño de Evaluación Curricular	Iniciativa individual frente a ausencia institucional	21	“Casi todo lo que llevo a clase es por iniciativa propia.”	La acción docente suple vacíos institucionales, evidenciando una brecha metodológica.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Valores éticos y actividades básicas	21	“Temas de respeto, diversidad cultural y el reconocimiento de los aportes afro.” “Actividades sencillas de reflexión.”	Se promueve la interculturalidad desde la ética, pero sin estructura curricular definida.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Invisibilización identitaria	21	“El impacto ha sido limitado.” “Muy pocos se reconocen como afro o descendientes.”	La identidad afrocolombiana no se ha consolidado; se reconoce como un desafío estructural.
Transformación de la Convivencia Escolar	Promoción de respeto y justicia social	21	“Promoviendo el respeto y la diversidad.” “Disminuir el racismo y generar conciencia.”	La Cátedra se vincula con procesos de transformación ética, aunque sin consolidación estructural.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Recursos insuficientes y conocimiento limitado	21	“Lecturas y videos... útiles pero no del todo suficientes.” “Poca información y conocimiento frente al tema.”	La implementación depende de la iniciativa docente, limitada por falta de formación y materiales.
Diseño de Evaluación Curricular	Autonomía metodológica y creatividad	22	“Los que yo he podido crear para los problemas.”	El docente diseña sus propios recursos, lo que evidencia iniciativa, autonomía y legitimidad metodológica.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de integración comunitaria	22	“Hacerla más participativa con la comunidad.”	Se plantea una mejora estratégica que vincula el currículo con el territorio y la participación colectiva.

Diseño de Evaluación Curricular	Pedagogía situada y significativa	22	“Ejemplos de la cultura, música y gastronomía.” “Que nuestros estudiantes se reconozcan...”	El enfoque intercultural se articula desde contenidos cotidianos, promoviendo el reconocimiento identitario.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Visibilización y fortalecimiento identitario	22	“Esta cátedra nos hace visibles.” “Que nuestros estudiantes se reconozcan...”	La Cátedra ha contribuido activamente al fortalecimiento identitario, tanto en estudiantes como en docentes.
Transformación de la Convivencia Escolar	Justicia racial y educación inclusiva	22	“Combate los estereotipos, la diversidad y una educación inclusiva.”	Se reconoce el potencial transformador de la Cátedra en el plano escolar y social.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación creativa y situada	22	“Resolución de problemas usando ejemplos culturales.” “Los que yo he podido crear.”	La implementación es activa, contextualizada y basada en recursos propios, lo que refuerza su legitimidad.
Diseño de Evaluación Curricular	Formación estructural y limitaciones	23	“Capacitación permanente del personal docente.” “Lo básico nada más.”	El docente reconoce la necesidad de formación continua, pero señala una implementación limitada por falta de acompañamiento.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Ausencia de prácticas interculturales	23	“No se han implementado.” “Nos falta mayor interés hacia este proceso.”	Aunque hay conciencia conceptual, no se han desarrollado prácticas pedagógicas concretas. Se evidencia una brecha institucional.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Valor ético sin impacto práctico	23	“Poco consideraría.” “Una apuesta necesaria... el sentir de una sociedad...”	El docente reconoce el valor identitario de la Cátedra, pero admite su escasa implementación. El discurso revela preocupación ética.
Transformación de la Convivencia Escolar	Proyección transformadora no activada	23	“Los ámbitos de discriminación... deben ser erradicados.” “Requiere trabajo en equipo.”	Se reconoce el potencial de la Cátedra para transformar la convivencia, pero no se ha institucionalizado.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Falta de voluntad institucional	23	“Sinceramente no se han implementado.” “Existen [recursos], pero falta interés.”	No hay incorporación curricular ni uso sistemático de recursos. Se denuncia la falta de voluntad institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Integración metodológica aplicada	24	“Implementación de proyectos ligados al área como parte práctica e investigativa.”	Se plantea una visión curricular basada en proyectos prácticos, con enfoque investigativo.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de formación especializada	24	“Es necesario profundizarlo en un diplomado o algún estudio complementario.”	El docente reconoce su conocimiento limitado y propone formación técnica como vía de fortalecimiento.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Rescate de saberes tradicionales	24	“Prácticas de laboratorio... destilación de plantas medicinales.” “Consultas sobre las temáticas.”	El enfoque intercultural se articula desde la práctica científica, vinculando saberes ancestrales con procesos técnicos.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Impacto limitado por falta de continuidad	24	“No, creo que este proceso debe ser más perdurable en el tiempo.”	Se reconoce que el fortalecimiento identitario requiere continuidad y sostenibilidad institucional.
Transformación de la Convivencia Escolar	Valoración estudiantil de iniciativas	24	“Las iniciativas activas en el CEA son vistas con valor por los estudiantes.”	Aunque el impacto es incipiente, se percibe una valoración positiva por parte del estudiantado.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación parcial y autogestionada	24	“Instrumentos de laboratorio... insuficientes.” “No, ha sido iniciativa propia.”	La implementación curricular se sostiene desde la iniciativa personal, con recursos limitados y sin articulación institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Articulación institucional estratégica	25	“Promover estrategias institucionales que articulen la Cátedra...”	Se evidencia una comprensión sistémica del currículo y una propuesta de integración institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de fortalecimiento docente	25	“Propongo fortalecer la formación docente, crear recursos didácticos adaptados...”	Se plantea una mejora estructural en la formación y los recursos, con enfoque disciplinar.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Integración creativa en matemáticas	25	“Ejemplos de aportes de comunidades afrocolombianas...” “Estadística aplicada...”	El enfoque intercultural se transversaliza en contenidos disciplinares, fortaleciendo la legitimidad metodológica.
Diseño de Evaluación Curricular	Planificación metodológica contextualizada	26	“Informarme más, conocer el contexto, definir una ruta metodológica.”	El docente reconoce la necesidad de construir una planificación metodológica clara y situada.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Aproximación esporádica y reflexiva	26	“Un poco de historia afrocolombiana, no muy seguido.” “Estoy descubriendo...”	El enfoque intercultural se aborda de forma limitada, pero con actitud reflexiva y potencial de apropiación futura.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Reconocimiento parcial	26	“Algunos reconocen, pero muchos no se identifican.” “Nos ayudará a conocer...”	La identidad afrocolombiana no ha sido fortalecida significativamente, pero se reconoce su potencial pedagógico.
Transformación de la Convivencia Escolar	Impacto incipiente	26	“Algunos reconocen.” “Falta más trabajo en la cátedra.”	La convivencia escolar no ha sido transformada de forma clara, aunque hay indicios de reconocimiento cultural.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Recursos informales y celebraciones puntuales	26	“Utilicé Internet básicamente.” “Algunas celebraciones...”	La implementación curricular es mínima, sin planificación estructurada ni acompañamiento institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Propuesta de planificación estructurada	27	“Tener un derrotero más entregado en las áreas.” “Un plan de área que siguiera una transversalización clara.”	El docente propone una articulación curricular clara y sistémica, con enfoque transversal.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Pedagogía situada desde el territorio	27	“Es conocer la localidad, hacerla pedagogía.” “Desde el aprendizaje a través de la diferencia.”	Se promueve una pedagogía contextualizada que reconoce la diversidad como valor formativo.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Apropiación cultural desde lo local	27	“Sus bondades de apropiación de la cultura local.” “Conocimiento de su cultura local...”	La Cátedra ha fortalecido la identidad desde el reconocimiento del entorno y la historia local.

Transformación de la Convivencia Escolar	Sensibilización y autorreconocimiento por la diferencia	27	“Impacto en la tolerancia.” “Concientización de la cultura local.”	autorreconocimiento
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación transversal con recursos digitales	27	“Desde sociales se transversaliza...” “Apoyo multimedia.”	La implementación es activa y transversal, aunque limitada por la falta de materiales específicos.
Diseño de Evaluación Curricular	Falta de articulación institucional	28	“No se ha concertado con el cuerpo docente.” “Debe ir evaluando y adaptando metodologías...”	Se evidencia una desconexión entre el diseño institucional y la práctica pedagógica situada.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Cultura como resistencia simbólica	28	“Tradiciones musicales autóctonas...” “Conciencia comunitaria...”	El enfoque intercultural se expresa desde lo musical y lo ancestral, como forma de reconocimiento colectivo.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Recuperación de memoria histórica	28	“Reconocerse como personas...” “Rescatar el legado del olvido.”	La Cátedra se valora como herramienta de reconstrucción identitaria y resignificación territorial.
Transformación de la Convivencia Escolar	Potencial transformador aún no consolidado	28	“El impacto aún no se ha percibido...” “Conciencia comunitaria.”	Se reconoce el potencial de transformación, pero se advierte que requiere tiempo y continuidad.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Limitaciones institucionales	28	“No me han brindado ningún recurso...” “Formación no específica...”	La implementación depende de la iniciativa docente ante la ausencia de recursos y formación contextualizada.

Diseño de Evaluación Curricular	Integración formal y seguimiento institucional	29	“Incorporar la cátedra en el currículo.” “Monitoreo y evaluación de procesos.”	Se propone una institucionalización curricular con mecanismos de evaluación sostenida.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Estética identitaria y saberes ancestrales	29	“Imágenes iconográficas, uso del color...” “Recursos artísticos tradicionales.”	Se articula una pedagogía intercultural desde lo estético y artesanal, con fuerte legitimidad simbólica.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Afirmación identitaria y territorial	29	“Fortalecimiento de la autoestima...” “Identidad territorial y desarrollo comunitario.”	La Cátedra fortalece la identidad desde el territorio, con implicaciones políticas y ciudadanas.
Transformación de la Convivencia Escolar	Reflexión crítica sobre diversidad	29	“Concientiza acerca de la historia...” “Reconocer la discriminación...”	Se promueve una conciencia histórica que transforma la convivencia escolar desde la justicia social.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Falta de respaldo institucional	29	“No he recibido ningún acompañamiento...” “Falta de políticas claras...”	La implementación depende de la iniciativa docente, ante la ausencia de políticas y recursos.
Diseño de Evaluación Curricular	Falta de claridad en objetivos	30	“Tener unos objetivos claros...” “Desorden en los objetivos...”	Se evidencia una debilidad estructural en la planificación curricular, que limita la integración metodológica.

Enfoque Pedagógico Intercultural	Cultura y tecnología como vínculo simbólico	30	“Ejemplificación de culturas...” “Nos identificamos con las tradiciones...”	El enfoque intercultural se articula desde la articulación entre cultura y tecnología, aunque sin una estructura didáctica consolidada.
Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Potencial identitario no consolidado	30	“Fortalecer los procesos de tradición...” “Es complejo que el territorio reconozca...”	La identidad territorial se reconoce como eje pedagógico, pero aún no se consolida por falta de recursos y dirección.
Transformación de la Convivencia Escolar	Identificación cultural sin transformación	30	“Nos identificamos con las culturas...” “Respetar las tradiciones...”	Se promueve el respeto por la diversidad, aunque no se evidencian cambios estructurales en la convivencia escolar.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Limitaciones tecnológicas e institucionales	30	“Falta de recursos tecnológicos...” “Valoración baja...”	La implementación depende de la iniciativa docente, pero se ve limitada por la falta de acompañamiento y recursos.
Diseño de Evaluación Curricular	Integración estructural en el PECCI	31	“Transversalidad de la Cátedra como línea articuladora del PECCI.” “Modelo pedagógico institucional que integra ABP, IAP y resolución de problemas.”	Se propone una articulación metodológica compleja y coherente, con énfasis en sostenibilidad institucional.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Pedagogía crítica y pluralidad cultural	31	“Valorar la historia, la cosmovisión y la ética desde la otredad.” “Centros de interés CRESE...”	Se promueve una educación situada, dialógica y transformadora, que supera el enfoque celebratorio.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Autoreconocimiento frente al estigma	31	“Muchos prefieren decir que son ‘normales’...” “Cartografía social pedagógica...”	Se plantea una estrategia pedagógica para enfrentar el estigma y promover el autoreconocimiento identitario.
Transformación de la Convivencia Escolar	Diálogo intercultural y justicia social	31	“Cuestionar prácticas discriminatorias.” “Escenarios de diálogo intercultural.”	La Cátedra se proyecta como herramienta para desmontar prejuicios y construir convivencia desde la diversidad.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Proyectos interdisciplinarios y participación comunitaria	31	“Materiales elaborados por los propios estudiantes.” “Falta de formación específica...”	La implementación se ha dado desde la iniciativa docente, con propuestas innovadoras que requieren respaldo institucional.
Diseño de Evaluación Curricular	Articulación institucional sostenida	32	“Se requiere mucho compromiso por parte de las instituciones educativas.”	Se reconoce que la implementación efectiva depende de una articulación institucional sostenida.
Diseño de Evaluación Curricular	Formación docente continua	32	“Debe haber capacitación continua para garantizar su éxito.”	Se propone fortalecer la formación docente como estrategia clave para consolidar el enfoque metodológico.
Enfoque Pedagógico Intercultural	Contenidos éticos y ciudadanos	32	“Promover la formación ciudadana intercultural.” “Reconocimiento del aporte afrocolombiano.”	El enfoque intercultural se aborda desde la ética y la ciudadanía, aunque sin planificación didáctica propia.

Desarrollo de Identidad Cultural Afrocolombiana	Autorreconocimiento y orgullo étnico	32	“Ha ayudado a mejorar la autoestima...” “Sentirse orgullosos de su herencia...”	La Cátedra ha tenido un impacto positivo en el fortalecimiento identitario, especialmente en estudiantes afrodescendientes.
Transformación de la Convivencia Escolar	Inclusión y reflexión intercultural	32	“Ambiente más inclusivo y respetuoso.” “Promover la reflexión y el diálogo.”	La implementación ha contribuido a mejorar la convivencia escolar, con la reflexión como eje pedagógico.
Incorporación Curricular y Pedagógica	Implementación parcial y guiada	32	“Documentos orientadores... videos educativos.” “No se ha implementado de manera efectiva...”	La incorporación curricular es parcial, basada en recursos institucionales, pero sin transversalización estructural.

Anexo 2. Cuestionario Cerrado Aplica a Estudiantes

tem	Edad	Sexo	Grado que cursa	¿Se reconoce como afrocolombiano?	Zona de residencia	Conozco qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por qué se creó	En las clases hemos trabajado temas sobre cultura, historia o identidad afrolombiana	Me siento identificado/a con algunos temas tratados en la Cátedra	La Cátedra me ha ayudado a valorar mi cultura y la de los demás	He aprendido nuevas cosas sobre la población afrolombiana que antes no conocía	Mis profesores promueven el respeto hacia las culturas afrolombianas	En el colegio se realizan actividades culturales que integran a la comunidad afrolombiana	Me gustaría que estos temas se sigan trabajando en otras materias	Gracias a la Cátedra he dialogado con mi familia sobre temas de identidad y cultura	Me siento más parte de mi colegio desde que trabajamos estos temas	Considero que esta cátedra debe mantenerse en el colegio	Creo que lo aprendido en esta Cátedra me será útil en mi vida fuera del colegio
1	16	F	10	Si	Urbana	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5
2	18	F	10	Si	Rural	3	5	3	4	4	5	3	2	2	3	4	5
3	16	M	10	Si	Rural	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4
4	15	M	10	Si	Rural	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	4	3
5	15	M	10	Si	Rural	1	5	1	3	4	5	5	4	1	4	1	3
6	18	M	10	Si	Rural	5	5	3	4	5	5	5	5	2	3	4	5
7	16	F	10	Si	Rural	2	5	4	5	5	5	3	4	3	3	4	5
8	16	F	10	Si	Rural	2	5	3	5	3	5	2	3	3	4	4	5
9	15	F	10	Si	Rural	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3
10	16	F	10	No	Rural	3	5	3	3	4	4	5	4	4	2	3	4
11	16	M	10	Si	Urbana	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4
12	15	M	10	No	Rural	4	5	3	4	5	5	5	4	3	3	5	4
13	15	F	10	No	Rural	4	5	3	5	5	5	5	3	4	3	5	4
14	15	F	10	No	Rural	4	4	2	3	4	5	5	3	2	1	5	3
15	16	F	10	Si	Rural	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	4	4
16	18	F	10	Si	Urbana	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	5
17	17	F	10	Si	Rural	3	5	2	5	5	5	3	4	2	4	4	2
18	15	F	10	Si	Rural	4	5	3	5	4	5	5	5	1	2	5	4
19	16	F	10	Si	Rural	4	5	3	5	4	5	5	5	1	2	5	4
20	15	F	10	Si	Urbana	3	5	4	5	5	5	3	5	3	3	5	5
21	15	F	10	No	Rural	5	5	1	5	5	5	5	5	4	3	5	5
22	15	F	10	Si	Urbana	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5
23	16	M	10	Si	Rural	4	4	3	4	5	5	5	4	4	4	5	5

													dad cultur al.					
1	7	Dato excluido por inconsist encia	Mascu lino	Madre	Urbana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	La información a padres de familia	Hacer más participes a los padres
2	7	Dato excluido por inconsist encia	Mascu lino	Madre	Urbana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	La	Nimguna
3	15	Dato excluido por inconsist encia	Mascu lino	Madre	Urbana	5	5	5	1	4	4	5	5	5	5	5	Súper chévere encuentro de padres	Encuentro de padres de familia
4	Vali do	25	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Respeto	Amor
5	Vali do	25	Femen ino	Madre	Urbana	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	Todos	Más manualida des
6	Vali do	29	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Enseña a los niños sobre la diversidad de todos	Actividad institucion ales
7	Vali do	29	Femen ino	Madre	Urbana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	que los niños va a aprender más de sus raíces	asistir a esas clases
8	Vali do	30	Femen ino	Madre	Urbana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Considero que está muy bien que mezclen estos temas	que mezclen más a los familiares para wur ellos conozcan de ello
9	Vali do	30	Femen ino	Madre	Urbana	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	Es muy bueno he interesante así los niños empieza a respetarse entre ellos	Que hagan más diálogo para tratar temas sobre el bullyn y la

10	Vali do	31	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	2	5	5	5	5	3	5	Se conoce mucho sobre cultura	intoleranci a entre los niños Hacer charlas educativa s
11	Vali do	32	Femen ino	Madre	Urbana	5	5	5	3	5	5	4	5	4	5	Fomentar la igualdad y el respeto por el prójimo	Integració nes
12	Vali do	33	Femen ino	Madre	Urbana	1	1	1	1	4	5	1	5	4	1	No se	No
13	Vali do	33	Femen ino	Madre	Urbana	5	3	5	1	5	5	5	2	5	5	Es bueno porque fomenta el respeto, los valores y la discriminaci ón sobre las culturas etnico racial.	Fortalecie ndo las culturas, compartie ndo las tradicione s ancestrale s y contribuye ndo al diálogo
14	Vali do	34	Femen ino	Madre	Urbana	4	1	5	1	5	1	5	3	5	3	considero positivo que con esta cátedra aprendemos a valorar la cultura afrocolombi ana, y respetar la diversidad y conocer nuestros origenes.	yo sugiero que se hagan actividade s actividade s culturales donde inviten a las familias como muestra de música, danzas o gastronom ia afrocolom biana.
15	Vali do	35	Femen ino	Madre	Urbana	3	3	5	5	5	4	3	5	5	5	La ptación entre los comorigene s	Hacer encuentro y actividade s
16	Vali do	36	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	Ayuda a fomentar más el	Enfocar a los padres

																		conocimiento sobre nuestros orígenes	para que participe
17	Valido	36	Femenino	Madre	Rural	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5			La cátedra de la afrocolombianidad ha contribuido al respeto por la diversidad fortaleciendo la inclusión y el reconocimiento de los aportes afrocolombianos a la institución	Sugiero charlas para las familias, proyectos colaborativos para que los padres también puedan participar en esas actividades y comunicación constante para que las familias apoyen el proyecto desde las casas
18	Valido	37	Femenino	Acudiente	Urbana	5	5	5	1	5	5	5	5	1	3			que son importantes para los chicos	como la implemente en esta bien
19	Valido	42	Femenino	Madre	Rural	4	5	5	1	5	2	2	4	1	4			Más conocimiento en la identidad cultural	Acomodar se a los horarios de las familias
20	Valido	44	Femenino	Madre	Urbana	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5			Que reconoce la cultura afro, promueve el respeto por la diversidad, combate la discriminación y fortalece la identidad colombiana	Se pueden crear jornadas culturales y educativas abiertas a las familias, fomentar charlas de sensibilización sobre diversidad y organizar actividades

																		s artísticas o gastronóm icas donde los padres participen junto con los estudiante s
21	Vali do	44	Femen ino	Madre	Urbana	3	1	4	1	5	2	4	2	3	5	Considero que ayuda a los jóvenes que se están formando para comprender un poco más sobre las culturas y las creencias	Darles a conocer a los padres o a las familias sobre estos temas de culturas	
22	Vali do	46	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	2	5	5	4	5	5	5	Jóvenes con más sentido de pertenencia y empatía hacia los demás, respeto por la cultura y la diversidad	Que los den a conocer un poco más a las familias sobre los temas	
23	Vali do	47	Femen ino	Madre	Rural	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Aceptación de los niños a diferentes grupos étnicos	Interactua r más con los padres de familia	
24	Vali do	56	Femen ino	Madre	Urbana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	La capacidad de respetar al otro no importando su color raza o religión	Más participaci ón de los padres o acudiente s en charlas sobre todos estos temas	

Anexo 4. Entrevistas semiestructuradas para los docentes

1. ¿Cómo describiría su conocimiento sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los objetivos que busca alcanzar en el contexto escolar?	2. ¿De qué manera ha incorporado usted ecátedraedra en sus clases? ¿Qué contenidos o estrategias ha utilizado?	3. ¿Qué recursos didácticos ha tenido a su disposición para el desarrollo de la CEA? ¿Considera que han sido suficientes y pertinentes?	4. ¿Ha recibido formación o acompañamiento institucional para trabajar esta temática en el aula? ¿Cómo valora ese apoyo?	5. ¿Qué dificultades o resistencias ha identificado en el proceso de implementación de la Cátedra?	6. ¿Considera que la Cátedra ha contribuido al reconocimiento de la diversidad cultural y al fortalecimiento de la identidad afrocolombiana en la comunidad educativa?	7. ¿Qué impacto ha observado en los estudiantes a partir del trabajo con la Cátedra? ¿Y en usted, como docente?	8. ¿Qué acciones sugeriría para mejorar la integración curricular, metodológica e institucional de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?	9. ¿Cree que la implementación de esta Cátedra aporta a procesos de transformación social, justicia racial o desarrollo territorial? ¿Por qué?	10. ¿Desea agregar alguna reflexión o comentario adicional respecto a esta experiencia?
Mi conocimiento es básico y no conozco de manera literal sus objetivos.	La manera en que la implementé fue realizando actividades que hablan sobre igualdad, inclusión y reconocimiento del otro, a través de videos, películas y reflexiones.	Hago uso de herramientas tecnológicas, pero considero que deben existir procesos de formación por parte de los líderes del proceso de afrocolombianidad.	Sí, se ha recibido información y formación básica del trabajo sobre Afrocolombianidad, pero sí, a mi parecer, falta mayor profundización sobre el tema.	Ninguna. Solo como sugerencia, mayor tiempo de formación frente al tema.	Sí, pero con mayor apropiación sobre el tema podremos visionar y enfatizar mejores procesos que proyecten la formación integral en temas afrocolombianos.	En realidad, el impacto podría ser más amplio si, desde mi rol como docente, amplío la temática y la proyección de la misma; es entonces necesario formarme de manera más propia en asuntos determinados por la Afrocolombianidad.	Mayor formación y capacitación en profundización curricular y planeación desde el tema de la Afrocolombianidad.	Sí, porque amplía la visión y el reconocimiento del otro, no como diferente, sino como otra parte del todo.	Ampliar los escenarios de aprendizaje para los docentes frente al tema con experiencias significativas.

<p>Mi conocimiento sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es poco, pero reconozco que busca resaltar la diversidad cultural, promover el respeto por la identidad afrocolombiana y fortalecer valores de inclusión en el contexto escolar.</p>	<p>Las pocas veces que la he incorporado, lo he hecho, principalmente, a través de actividades sencillas que resaltan la cultura afrocolombiana, como lecturas, reflexiones y el reconocimiento de sus aportes en la historia.</p>	<p>Ninguno, excepto el aula de televisión.</p>	<p>Pocas veces. Considero que deberían ser más los espacios para tal objetivo.</p>	<p>La poca capacitación.</p>	<p>No lo considero.</p>	<p>Ninguno hasta el momento.</p>	<p>Sugiero fortalecer la capacitación docente, incluir más recursos didácticos relacionados con la cultura afrocolombiana y promover proyectos escolares que integren la diversidad en todas las áreas.</p>	<p>Sí, considero que la implementación de la Cátedra aporta a procesos de transformación social porque sensibiliza a los estudiantes frente al respeto por la diversidad cultural y étnica. Además, fortalece la justicia racial al visibilizar los aportes de las comunidades afrocolombianas y fomenta actitudes de inclusión y equidad en la escuela. Desde lo pedagógico, permite que los niños y jóvenes comprendan la importancia de valorar todas las identidades y, a largo plazo, contribuye al desarrollo territorial al formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.</p>	<p>No</p>
<p>Nula</p>	<p>Otro docente fortalece el proceso</p>	<p>No los conozco</p>	<p>No he recibido formación</p>	<p>No los he visto</p>	<p>Desconozco el proceso</p>	<p>No se observa</p>	<p>Incorporación de todos los docentes</p>	<p>Desconozco</p>	<p>No</p>

Básicos	Muy poco, algo se ha dinamizado desde sociales	Cómo recurso didáctico, la IE cuenta con el rincón de la afrocolombianidad, el cual es muy importante y pertinente.	Se han dado algunos espacios, sin embargo, es importante continuar haciéndolo	Realizarlo de manera transversal requiere de mayor estudio y preparación	Muy poco, ya que se debe implementar de manera consciente y constante	A la fecha no identifico el impacto en los estudiantes, ni en mis prácticas pedagógicas	Capacitaciones por parte de personal idóneo y competente desde el sector educativo.	Si, la cátedra ha sido creada con ese fin, es responsabilidad de las instituciones educativas desarrollarla, vivirla y sentirla en el aula	No.
Lo que se pretende con la CEA en transición es que los estudiantes se reconozcan como afrodescendientes y fortalecer en ellos su identidad.	En el proyecto pedagógico de aula "Todos somos colombianitos" nos brinda el espacio para trabajar la CEA. Reconocimiento del lugar donde viven y su historia. Se les cuenta la historia del corregimiento y se les muestran fotos antiguas y quienes fueron sus fundadores y porque se reconoce a los habitantes de Arauca como afrocolombianos	Fotos antiguas del corregimiento. Historia del corregimiento. Videos de Guillermina y Candelario. Son pertinente Pero no son suficientes.	La docente Carolina Caicedo socializó las guías que se pueden desarrollar con Guillermina y Candelario	Falta de material didáctico.	Sí, estamos en ese proceso.	Ha Sido positivo que ellos mismos se reconozcan como afrocolombianos.	Que la CEA se transversal en las diferentes materias.	Sí, a partir del reconocimiento.	Que se compartan en la institución experiencias significativas con la CEA
Basicos	Videos guías y actividades	Te enologicos	Bueno	Ninguna	Si	Que los estudiantes se reconozcan afro y que acepten a otras personas de otras razas	Más capacitaciones	Se está iniciando en el proceso	Capacitar a los padres y adultos de la comunidad sobre el tema
Regular	Transversalidad de temas	No los he manejado	No he recibido información	Se ha enseñado lo poco que sé	Se debe dar la cátedra, para que los niños reconozcan la diversidad de culturas que hay en la región	No he visto mucho impacto	Más formación	Si porque se enseña a la juventud que tan distintos somos todos, y a aceptar al otro	No

<p>Considero que mi conocimiento sobre la cátedra de estudios afrocolombianos es acorde con las directrices legales establecidas en el Decreto 1122/98 y los objetivos para aplicarla en el contexto cultural en el cual está inmersa la institución educativa.</p>	<p>A través de los diferentes materiales dispuestos por parte del Ministerio de Educación Nacional, para orientar de manera pertinente en básica primaria. Los contenidos dispuestos en la plataforma señalan Colombia a través de Maguared. Visibilizando las conmemoraciones propias de las comunidades negras afrocolombianas raizales y palenqueras.</p>	<p>La maleta interactiva de Guillermina y Candelario ofrece una serie de recursos educativos apropiados para la implementación en el aula, los cuales son pertinentes. Además de trabajar de manera transversal la literatura propia de las comunidades negras, tales como, cuentos, mitos, leyendas y aportes desde las artes plásticas con autores pertenecientes a esta población étnica.</p>	<p>NO</p>	<p>Se evidencia el desconocimiento normativo y racismo estructural.</p>	<p>La cátedra de estudios Afrocolombianos permite, el reconocimiento de los aportes de estas comunidades a la construcción de la nación, además de permitir la inclusión de los individuos pertenecientes a estas comunidades como parte activa de la sociedad</p>	<p>Disminución del racismo y los calificativos peyorativos para las personas fenotípicamente diferentes. Como docente, he contribuido al reconocimiento de los derechos de estas comunidades.</p>	<p>Que se apliquen las responsabilidades laborales que, como docentes nos exigen la norma, a través de la implementación de la cátedra de estudios Afrocolombianos. Teniendo en cuenta que el decreto que la reglamenta es de obligatorio cumplimiento y no estamos exentos de cumplir.</p>	<p>Si contribuye, debido a que permite afianzar valores tales como el respeto por las personas de los grupos étnicos, la igualdad y el reconocimiento cultural y territorial.</p>	<p>Que es necesario dar cumplimiento a lo estipulado por la ley... Nada nos exime de acatar las directrices y tener apertura no solo frente a la implementación de esta cátedra de estudios Afrocolombianos, sino de cualquier disposición en el marco del reconocimiento de derechos.</p>
<p>Conozco las tres primeras experiencias escritas en la cartilla</p>	<p>En talleres sobre la diversidad cultural en clase de religión</p>	<p>Si existen estos recursos no tengo conocimiento de ellos solo conozco la cartilla</p>	<p>Se han trabajado algunos talleres en la semana de la afrocolombianidad</p>	<p>La mayoría de los estudiantes no consideran que pertenecen a la comunidad Afro o indígena</p>	<p>Se hace necesaria su implementación, pero considero que aún es muy pronto para decir si ha construido o no al fortalecimiento de la identidad afro o indígena</p>	<p>Los pocos talleres que se han realizado han causado un impacto positivo en los jóvenes</p>	<p>Currículos inclusivos, no solo en los referentes a la comunidad Afro, sino también los indígenas y la población mayoritaria. Estrategias pedagógicas donde se pueda visualizar la diversidad cultural, talleres de diversidad cultural, entre otros</p>	<p>Si, sobre todo en lo referente a la aceptación de la diversidad cultural</p>	<p>La diversidad debe ser la norma, no la excepción</p>

Por ser un país con una cultura tan diversa, permeada por diferentes grupos étnicos, pienso que debemos promover la interculturalidad fortaleciendo el respeto por la diferencia. Se hace necesario que brinden capacitaciones para los maestros en todo lo relacionado con la cátedra. El aprendizaje sobre el contexto, sobre la identidad, sobre todos los sucesos que ocurren dentro de ella hace parte de esa enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. Los objetivos que debemos perseguir serían fortalecimiento del pensamiento crítico, trabajo en comunidad y en equipo, promover la identidad y el orgullo por su tierra.

He utilizado los cuentos de Guillermina y Candelario. La cátedra de la paz e historia del contexto y anécdotas y vivencias de la población.

Talleres, guías, cuentos, charlas, vivencias.

No suficiente, pero, me doy a la tarea de implementar mis capacidades y colocarlas al servicio de mis estudiantes.

Tiempo, compromiso, hablar como equipo de trabajo, no como islas entre compañeros de trabajo y directivos de la institución. Mayor acompañamiento y direccionamiento de la implementación de la cátedra. Tener material de apoyo.

Hasta ahora no tiene la fuerza y reconocimiento como el que ya debería tener. Todavía nos falta trabajo para lograrlo.

Les gusta conocer las historias a través de los cuentos, las charlas, anécdotas y vivencias. Y a mi como docente me fortalece mi identidad.

Trabajar en equipo, capacitaciones sobre la cátedra, compartir experiencias con otros grupos poblaciones, y conocimiento de sus territorios.

Claro que si, no se logrará de la noche a la mañana, pero si, se apoyaría la transformación y cambios en la sociedad y por ende del territorio.

Me encantaría que encontráramos apoyo, compromiso e interés en la promoción de la cultura. En todos y cada uno de los que tenemos la responsabilidad de educar y formar a la población en general.

<p>Cada día se aprende más, se vuelve un aprendizaje continuo</p>	<p>A través de ayudas educativas, como Kahoot, Duolingo y ayuda a la comprensión de algunas temáticas.</p>	<p>Pues las tecnologías son importantes, pero a su vez faltan más capacitaciones que lleven a conocer más sobre la afrocolombianidad y, a su vez, la interculturalidad.</p>	<p>Faltan más capacitaciones.</p>	<p>No, por mi parte, no; de pronto falta más acompañamiento de otros docentes, pero ellos también deberían darle capacitaciones sobre las diferentes cátedras que hay.</p>	<p>Creo que es un proceso continuo y es de mucho aprendizaje.</p>	<p>Falta que ellos empiecen a creer más en ellos y que conozcan y, a su vez, se autorreconozcan para que el aprendizaje sea significativo.</p>	<p>Capacitaciones para los docentes con su debida normatividad.</p>	<p>Pues, como dije, es un proceso y todos los días hay que ir implementando para que así ellos vayan conociendo y transformando su entorno.</p>	<p>No</p>
<p>Considero tener una base sobre la cátedra la cual me permite poder orientar la clase a mis estudiantes sobre la misma con la cual busco que ellos se autorreconozcan como afros llegado el caso y se interesen por rescatar y valorar su ascendencia</p>	<p>La he trabajado de manera transversal partiendo principalmente del área de sociales y basándome en las guías creadas en la maleta interactiva de Guillermina y Candelario del Ministerio de Cultura.</p>	<p>He conseguido el material que plantea la guía para su desarrollo además del que he encontrado en internet los cuales han sido suficientes hasta el momento aunque se encuentra más variedad Pero no sé ha podido conseguir</p>	<p>El acompañamiento ha sido el conseguido a través de la adecuación de la ludoteca afro</p>	<p>Que los docentes no ven la importancia de implementar la cátedra a pesar de ser obligatorio</p>	<p>Con ella se pretende resaltar el reconocimiento de la diversidad cultural con que cuenta el corregimiento</p>	<p>Los estudiantes se rescatado la información sobre sus raíces por lo cual se identifica y autorreconocen</p>	<p>Hay que partir de concientizar a los docentes que es importante además de ser obligatorio según directriz del ministerio de educación nacional.</p>	<p>Si, porque ayuda a recatar nuestra historia e identidad cultural</p>	<p>Se debería hacer un seguimiento a los docentes sobre el trabajo que realicen en la implementación de la catedray</p>
<p>BUENO</p>	<p>DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL, INTEGRANDO LOS CONCEPTOS DE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD, TENIENDO EN CUENTA LA TRADICIÓN ORAL Y LOS SABERES ANCESTRALES</p>	<p>MATERIAL WEB, LECTURAS ANTROPOLÓGICAS, CONOCIMIENTO PROPIO Y CONTEXTUALIZADO.</p>	<p>INSTITUCIONAL EN LA NACIENTE MIGRACIÓN PEI A PEC</p>	<p>FALTA DE EMPODERAMIENTO POR LAS IDENTIDADES Y EL TERRITORIO</p>	<p>SIEMPRE CONTRIBUYE, AUNQUE ES NECESARIO AMPLIARLA A TODOS LOS GRADOS Y ESFERAS CONSTITUCIONALES</p>	<p>PEQUEÑOS CONOCIMIENTOS Y RESPETO A LA DIFERENCIA</p>	<p>REFORMAR EL PLAN DE ACCIÓN, INCLUYENDO LA BÁSICA PRIMARIA, SECUNDARIA Y MEDIA DESDE ENTORNOS INTERCULTURALES.</p>	<p>NO LO LLAMARÍA JUSTICIA RACIAL, DESDE TERMINOS DE INCLUSIÓN LO LLAMARIA JUSTICIA SOCIAL, ETNICA E INTERCULTURAL</p>	<p>ES NECESARIO QUE DESDE LA INSTITUCIONAL Y SECRETARIAS DE EDUCACIÓN SE GENERARÁN PERMISOS DE CAPACITACIÓN QUE DESDE EL DIÁLOGO DE PARES FORTALECIERAN PROCESOS DE</p>

INTERRELACION Y MEJORAMIENTO SOCIOCULTURAL

Catedra intercultural inclusiva.	Inicialmente con prácticas contextuales	La interacción con la comunidad y las vivencias conjuntas por ser nativo de la región.	El proyecto se está implementando y por ahora trabajo con experiencias.	Es fundamental conocer la comunidad y en ello muchos docentes tenemos falencias.	En mi caso, no la catedra, pero si las organizaciones existentes.	Aún el impacto es de mucha expectativa, por no terminar de implementar aún.	Debemos terminar el proceso de implementación de la catedra y tomar referencias vivenciales de las diferentes culturas.	Es claro que aporta y mejora todos los aspectos mencionados, por qué contribuye elimina la discriminación de todo tipo.	Éste proceso es tal importancia, que debe desarrollarse de forma seria, responsable y sin pensar solo en los beneficios económicos. Dejemos el afán.
Mi conocimiento frente a la cátedra es mínimo, sé que busca incluir a todos los actores que hacen parte de la afrocolombianidad para que se reconozcan sus tradiciones, cultura, se ame y se respete la interculturalidad que existe.	En el conocimiento ancestral, rescatando costumbres de los abuelos para el cuidado del ambiente, en la salud, en los bailes en lo que son.	Recursos didácticos hasta el momento no, sería bueno poder ampliarlo.	Hasta la fecha no, solo se habla de hacer la transición de PEI a PEC pero como abordar la catedra en el aula no.	El desconocimiento de la información, la falta de capacitación.	Como tal la cátedra en el colegio no se ha dado, pero los estudiantes si se reconocen con la identidad afro lo que les permite amar lo que son y lo demuestran a través del grupo de danzas	Hasta el momento ninguno.	Inicialmente una capacitación para poder abordarlo desde todas las áreas del conocimiento.	Claro que si, reconocer la diversidad permite transformar territorios, hacerlos equitativos y conocedores de su historia.	Es necesario tener los espacios de acompañamiento o mas desde el conocimiento compartido de las personas que si conocen de estos procesos, de como aplicarlos, como articularlos para lograr hacer un ejercicio mas completo y no desde las percepciones personales que tenemos.
Tengo conocimiento de los grupos existentes presentes dentro de la comunidad educativa.	Algunos talleres de la historia de nuestra nación.	Videos, talleres.	Estamos en el tránsito de PEI a PEC	Falta de autores conocimiento y autonomía de la población. Falta de interés por conocer su historia.	Si contribuiría si hubiera interés y acompañamiento.	No estoy trabajando cátedra. Sólo temáticas concerniente a la diversidad étnica.	Capacitación en diversidad étnica e interculturalidad.	Si aportaría si se tuviera más espacio de capacitación y conocimiento contextualizado.	No hay espacios para la reflexión en esos temas.

Muy básicos, tengo información corta y básica por ampliar.	Se han incluido temáticas aisladas; pero no estructuras en el marco de un plan o proyecto.	Existen recursos físicos y alguna bibliografía; Pero no un archivo amplio con apoyo didáctico Suficiente.	De están abriendo espacios de capacitación y discusión, pero no hay aún un agenda clara con conexión de acciones y producción es que permita realizar el ejercicio con pertinencia.	No hay apertura de espacios suficientes para discutir, los tiempos muy apretados y poco análisis profundo de las producciones.	Ha generado apertura pero no aún un reconocimiento total porque es necesario aplicarla.	No tengo aún un soporte desde lo práctico fuerte para hablar de este tema.	Abrir espacios de diálogo reales con análisis profundo de todo lo que envuelve la cátedra y construir la misma en el marco del contexto IEMAR con responsabilidad. No cohartados por el tiempo y el afán.	Claro que sí porque genera identidad e inclusión.	No hay espacios suficientes para hacer un trabajo serio entorno a la implementación de la cátedra.
Muy poca	El respeto a la diversidad cultural	Ninguno	De la institución si de entes externos ninguna	Poco acompañamiento de entes externos a la institución	Si	Mas apropiación de su contexto, respeto hacia la diversidad	Tiempo y asesoramiento de los responsables	Porque con la apropiación cultural es mucho más fácil hablar del contexto	Mas acompañamiento o no solo es trabajo por trabajo, es hacer bien las cosas
Badico	En temas como: la diversidad étnica, igualdad de derechos, el respeto por el otro. Celebración del día de la afrocolombianidad	Fotocopias, imagenes, videos de Guillermina y Candelario	Si.	Aún no la he implementado como cátedra	Puede ser. Aunq aún no se hace muy evidente	N. A.	Me parece bien las que ya hacen parte de la propuesta como tal.	Si. Porque ayudarían a un mayor sentido de pertenencia, de identidad y protección por aspectos sociales y culturales de la región	Es todo un reto. Y yo quiero estar ahí
El respeto a las etnias	Guías referente a sus costumbres	Los recursos didácticos son escasos	Falta más formación	Falta de material	Con lo que logramos hacer hemos contribuido	Satisfacción al reconocimiento de la cátedra afro	Crear una planeación completa sobre la cultura y costumbres	Si por el fortalecimiento de la cultura	Obtener más material al respecto
Sé poco sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pero entiendo que busca reconocer y valorar la cultura, la historia y los aportes de las comunidades afro en la	Hasta ahora he incorporado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de manera básica, trabajando temas de respeto, diversidad cultural y el reconocimiento de los aportes afro a nuestra sociedad. Como estrategia he usado lecturas, conversaciones en	He tenido a disposición principalmente lecturas y videos. Considero que han sido útiles, pero no del todo suficientes; sería importante contar con más materiales específicos y atractivos para los estudiantes.	He recibido muy poca formación o acompañamiento institucional; casi todo lo que llevo a clase es por iniciativa propia y mediante búsquedas en internet.	La principal dificultad ha sido la poca información y conocimiento frente al tema, lo que limita su adecuada implementación en el aula.	No, en la comunidad educativa son muy pocos los que se reconocen como afro o descendientes, por lo que el impacto ha sido limitado.	El impacto en los estudiantes ha sido poco debido al escaso reconocimiento de su cultura afro. En mi caso, como docente, me ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer estos	Sugiero que se realicen más capacitaciones sobre estos temas para los docentes, acompañadas de materiales y estrategias que faciliten su integración al currículo y al trabajo en el aula.	Sí, porque la implementación de la Cátedra puede ayudar a reconocer la diversidad, promover la igualdad, disminuir el racismo y generar conciencia sobre la importancia de	No

escuela, promoviendo el respeto y la diversidad.	clase y actividades sencillas de reflexión.					espacios y buscar más recursos para trabajarlos mejor.		valorar los aportes afro en la construcción de la sociedad.	
Buena	En la resolución de problemas usando ejemplos de la cultura, música y gastronomía	Los que yo he podido crear para los problemas	Si	Ninguna	Si	Que nuestros estudiantes se reconozcan y respeten su cultura	Hacerla más participativa con la comunidad	Si porque combate los estereotipos, la diversidad y una educación inclusiva	ser afro no es una condición, ni mucho menos nos hace menos personas y está cátedra nos hace visible
Cono una apuesta necesaria asumiendo un rol protagónico y permitiendo conocer a profundidad el sentir de una sociedad que día a día pierde sentido de comunidades fundamentales en el desarrollo de este país	Sinceramente no se han implementado	Existen pero nos falta mayor interes hacia este proceso	Lo basico nada mas.	Es un proceso que requiere de trabajo en equipo y lastimosamente los tiempos no interesan	Poco consideraría	Poco impacto	Capacitación permanente del personal docente	Total, los ámbitos de discriminacion y xenofobia deben ser erradicados de esta comunidad, son esenciales y marcan la diferencia	Capacitacion permanente.....
Considero que mis conocimientos son básicos y es necesario profundizarlo en diplomado o algún estudio complementario.	Prácticas de laboratorio enfocadas en técnicas de destilación de plantas medicinales. Extracción de aceites esenciales por técnica de arrastre de vapor.	Instrumentos de laboratorio elementales principalmente instrumentos de vidrio. Han Sido insuficientes los recursos, debido a la baja efectividad de los procesos de extracción y destilación realizados, y esto se debe a poca disponibilidad de instrumentos indispensables.	No, ha Sido iniciativa propia y en base a consultas sobre las temáticas.	El tiempo limitado para cubrir un plan de estudios tan amplio.	No, creo que este proceso considero debe de ser más perdurable en el tiempo.	Las iniciativas activas en el CEA son vistas con valor pon los estudiantes.	La implementación de proyectos ligados al área como parte práctica e investigativa.	Si, considero que estás prácticas pedagógicas brindan competencias sociales y laborales que estimulan el liderazgo, la sostenibilidad.	No.

<p>Entiendo que busca fomentar la inclusión, el respeto a la diversidad étnica y el fortalecimiento de la identidad cultural. Como docente, usted integro estos elementos en mis clases para promover el respeto y la convivencia entre los estudiantes.</p>	<p>En matemáticas incorporo la Cátedra mostrando ejemplos de aportes de comunidades afrocolombianas en la historia y la vida cotidiana, como el uso de patrones geométricos en artesanías o la estadística aplicada a temas de diversidad cultural.</p>	<p>He tenido acceso a guías y recursos digitales básicos; han sido útiles, pero considero que no son suficientes ni específicos para matemáticas.</p>	<p>He recibido orientación general de la institución; ha sido valiosa, aunque considero necesario un acompañamiento más específico para el área de matemáticas.</p>	<p>Las principales dificultades han sido la escasez de recursos específicos para matemáticas, la falta de capacitación docente y, en algunos casos, la apatía o desinterés de los estudiantes.</p>	<p>Sí, ha contribuido al reconocimiento de la diversidad y ha permitido visibilizar la identidad afrocolombiana, aunque aún se puede fortalecer más su impacto en la comunidad educativa.</p>	<p>En los estudiantes he observado mayor respeto y valoración de la diversidad, pilar de la convivencia pacífica; en mí, la motivación de integrar más la cultura afrocolombiana en mis clases para incentivar el sentido de pertenencia.</p>	<p>Propongo fortalecer la formación docente, crear recursos didácticos adaptados a cada asignatura y promover estrategias institucionales que articulen la Cátedra con los proyectos pedagógicos, para lograr un mayor impacto.</p>	<p>Si. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ayuda a dismantelar los estereotipos negativos y el racismo estructural al educar sobre la historia, la cultura y los aportes de las comunidades afrocolombianas.</p>	<p>Más allá de ser un simple componente curricular, esta cátedra representa una oportunidad para sanar heridas históricas y construir una sociedad más equitativa.</p>
<p>Es un conocimiento básico</p>	<p>Lo he realizado con un poco de historia... Adrocolombiana, no muy seguido.</p>	<p>Utilice Internet básicamente</p>	<p>No, que recuerde, algunas celebraciones qué se han hecho en conjunto, de ahí surgen algunas ideas.</p>	<p>Ninguna</p>	<p>Algunos reconocen, pero muchos no se identifican.</p>	<p>En los chicos creo que falta más trabajo en la cátedra, como docente estoy descubriendo un mundo que no conocía</p>	<p>Informarme más, conocer el contexto, definir una ruta metodológica..</p>	<p>Nos ayudara a conocer la historia, y saber de donde y para donde se puede llegar</p>	<p>Aun falta camino, pero hay disposición</p>
<p>El conocimiento va en proceso de construcción y de afianzamiento. Una de las bondades de la cátedra, es que ofrece escenarios para trabajar en todas las áreas de manera transversalizada, tocando los contextos reales de manera didáctica y significativa. Es conocer la localidad,</p>	<p>Se trabaja desde el área de sociales y desde allí se transversaliza a las demás áreas</p>	<p>Apoyo multimedia</p>	<p>Sí he recibido, sin embargo creo que debe ser un proceso más continuo, con proporcionamiento de material bibliográfico y lúdico. Debería haber red de capacitación más permanente.</p>	<p>Precisamente la implementación de material y red docente de apoyo, así como un plan o una guía integral de aprendizaje</p>	<p>Sí, sus bondades de apropiación de la cultura local</p>	<p>Precisamente el conocimiento de su cultura local, de su valor histórico, de la tolerancia a la diferencia</p>	<p>Tener un derrotero más entregado en las áreas, un plan de área que siguiera una transversalización clara, un camino, una ruta de trabajo</p>	<p>Desde el aprendizaje a través de la diferencia y el impacto en la tolerancia. Además de las prácticas socio-culturales que fomentan la concientización de la cultura local.</p>	<p>Este trabajo exige más acompañamiento o pedagógico, didáctico y bibliográfico. Además de la formación de red de docentes que involucre capacitaciones orientadas a la reflexión sobre este ejercicio.</p>

hacerla pedagógica.

<p>Mi conocimiento sobre la cátedra es básico y mi objetivo es que los estudiantes reconozcan sus raíces y cultura por medio de estas prácticas.</p>	<p>Por medio tradiciones musicales autoctonas de los territorios negros e indígenas.</p>	<p>No me han brindado ningún recurso didáctica para mi practica docente, por ende han sido insuficientes.</p>	<p>Formación si se ha recibido pero no ha sido especifica para el trabajo en aula sino que se ha centrado en su mayoría en la contextualización y planeación institucional del proyecto.</p>	<p>La mayor dificultad es que la implementación metodológica en el aula no se ha concertado con el cuerpo docente por consiguiente no esta en contexto de cada realidad de los grados.</p>	<p>Totalmente, es pertinente y necesario para el contexto generar conciencia comunitaria respecto a las riquezas culturales y ancestrales del territorio</p>	<p>El impacto aun no se ha percibido en la mayoría de la población, se requiere más tiempo de trabajo.</p>	<p>Que se tenga en cuenta al cuerpo docente para tomar ciertas medidas, ya que somos nosotros los que conocemos la realidad del contexto a profundidad.</p>	<p>Totalmente, para los habitantes del territorio es primordial reconocerse como personas que vienen cargados de riqueza cultural, para que su legado se siga promoviendo y sea rescatado del olvido.</p>	<p>Que el verdadero cambio solo sera visto despues de una implementación a largo plazo, es ridículo pensar en un cambio real con tan solo unos meses de trabajo, si el objetivo es la transformación social de una ideología se debe ir evaluando y adaptando metodologias que apoyen el proceso, y para esto es fundamental un trabajo institucional mancomunado.</p>
<p>La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un conjunto de temas y actividades pedagógicas que buscan reconocer y difundir la cultura, historia y aportes de las comunidades afrocolombiana</p>	<p>Incorporo en el área de proyectos artesanales la temática de la utilización de contextos e imágenes iconográficas, el uso del color y la incorporación del concepto de identidad al elaborar su proyecto artesanal.</p>	<p>Conceptos de la influencia de la cultura africana en Colombia, exploración de recursos artísticos tradicionales, aportes de personas afrocolombianas destacadas desde el ámbito artesanal, incorporación de la artesanía tradicional africana en el contexto.</p>	<p>No he recibido ningún acompañamiento institucional, más allá de la querencia individual, por incursionar en las temáticas. El apoyo puede ser positivo en la medida de la disposición para adoptar este nuevo</p>	<p>Falta de políticas claras a nivel interno. Resistencia al cambio y falta de interés del docente. Falta de motivación y apoyo económico representado en insumos y material de trabajo</p>	<p>La Cátedra de Estudios Afrocolombianos tiene un potencial significativo para promover la diversidad cultural y fortalecer la identidad afrocolombiana, pero requiere una implementación más efectiva y generalizada en el sistema educativo.</p>	<p>En los estudiantes, se genera conciencia y aprecio por la cultura afrocolombiana, desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en la realidad social y cultural, fortalecimiento de la autoestima</p>	<p>1. Incorporar la cátedra en el currículo. 2. desarrollar contenidos incluyentes. 3. Implementación efectiva en talleres, exposiciones y proyectos 4. Capacitación docente. 5. Apoyo institucional 6.</p>	<p>Si aporta, porque promueve la diversidad y la inclusión, concientiza acerca de la historia y la cultura, ayuda a reconocer la discriminacion y el racismo que se enfrenta hoy; se promueve la igualdad y la</p>	<p>La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos puede ser un paso importante hacia la transformación social, la justicia racial y el desarrollo territorial en Colombia, al promover la</p>

s en el contexto educativo.

Estos recursos pueden ser suficientes y pertinentes, aunque puede haber una búsqueda y aporte más profundo desde las relaciones interinstitucionales

proceso a nivel institucional

y de la identidad. En el docente, comprensión y sensibilidad hacia la diversidad cultural, desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, reflexión y crecimiento personal.

Participación comunitaria. 7. Monitoreo y evaluación de procesos.

justicia, se fortalece la identidad territorial y la participación ciudadana.

diversidad, la inclusión y la igualdad, y al fortalecer la identidad territorial y el desarrollo comunitario. Así mismo, desde un despliegue individual, fortalece los proyectos individuales de aula a medida que se aplica como centro de interés y se diversifica en un medio transversal institucional

Este proceso o esta cátedra es algo fundamental para los diferentes contextos en pro de fortalecer como lo dije antes la identidad sin embargo sin recursos sin apoyo y sin un direccionamiento o adecuado es complejo que el mismo territorio reconozca sus fortalezas

Básico

Ejemplificación de las diferentes culturas y como la tecnología a permeado cada una de ellas, asimismo de los diferentes iconos reconocidos en cada una de las culturas

Falta recursos tecnológicos y acceso a materiales digitales para interacción

Si se ha recibido, pero la valoración es baja, no por el contenido como tal sino por la frecuencia

Desorden en los objetivos de la misma

Tengo poco conocimiento de este fortalecimiento

Tanto ellos como yo nos identificamos totalmente con las diferentes culturas y con las tradiciones que estas culturas aportan a nuestro entorno

Tener unos objetivos claros del currículo o de los conocimientos puntuales que se deben impartir a los chicos sobre esta cátedra además fortalecer los procesos de tradición de cada uno de los contextos de la cátedra afrocolombiana en pro de mejorar la identidad territorial de los estudiantes

Si, me parece que se deben respetar las tradiciones y fortalecer el tejido social en aras de que las mismas no se pierdan y sean heredadas de generación en generación

<p>Tengo un conocimiento sólido de la Cátedra, especialmente en cuanto a su propósito de visibilizar, valorar y dignificar los aportes de las comunidades afrocolombianas en la construcción del país. Entiendo que busca fortalecer la identidad cultural, promover la interculturalidad crítica y generar un reconocimiento de la diversidad como un valor para la formación integral de los estudiantes.</p>	<p>En mi rol de tutor PTAFI 3.0 no estoy en aula directamente, sino que acompaño a los docentes en la incorporación de la Cátedra. Lo hago a través del modelo pedagógico institucional, que integra ABP, IAP y resolución de problemas en proyectos interdisciplinarios. En las formaciones con docentes hemos diseñado planeaciones que parten de los intereses genuinos de los estudiantes y se articulan con centros de interés CRESE, provocaciones, rincones temáticos, registros y rutas de preguntas vinculadas a la historia afro, la cultura, la música, la gastronomía y el territorio local. Esto ha permitido transversalizar la Cátedra en proyectos PECEI con la interculturalidad como eje central.</p>	<p>En el acompañamiento hemos trabajado con cartillas, lecturas, recursos digitales, actividades de laboratorio pedagógico y materiales elaborados por los propios estudiantes (por ejemplo, máscaras, comparsas, expresiones artísticas). No obstante, considero necesario fortalecer un banco de recursos propios, diseñados a partir del contexto local afrodescendiente y migrante, para ofrecer herramientas más pertinentes a los docentes en su práctica.</p>	<p>Sí. Desde el PTAFI 3.0 he liderado espacios de formación y acompañamiento docente orientados a la planeación y ejecución de proyectos con enfoque intercultural. La institución ha mostrado apertura para transversalizar la Cátedra, aunque el apoyo externo desde el MEN o programas especializados en CEA ha sido limitado. El balance es positivo porque hemos logrado avanzar en la construcción del PECEI, pero sí se requiere un refuerzo institucional más focalizado en la temática afrocolombiana.</p>	<p>Primero temores infundados, que van a sacar a los profesores mayoritarios, que les van a imponer a los chicos mayoritarios alguna ideología, costumbre, etc. Prejuicios y miedos arraigados. Creencias de que representa un daño para los niños que no sean afro.</p> <p>Después, las principales dificultades han sido la falta de formación específica en los docentes sobre CEA y la tendencia a verla como un tema aislado y no como parte estructural del currículo. También se identifican limitaciones de tiempo en la planeación y escasez de materiales contextualizados. En algunos casos, persisten estereotipos socioculturales en la comunidad, que deben ser abordados pedagógicamente desde la</p>	<p>Sí. A través del cambio a PECEI, las investigaciones que hemos realizado, y los Centros de Interés y de los proyectos CRESE, se ha logrado visibilizar la diversidad cultural y darle valor pedagógico. Los estudiantes afrodescendientes se sienten reconocidos, mientras que sus pares migrantes e indígenas también han encontrado un espacio de diálogo intercultural. Esto ha fortalecido la identidad colectiva y el sentido de pertenencia al territorio.</p>	<p>He observado que en los estudiantes aún no hay un pleno autoreconocimiento; muchos sienten vergüenza de hablar en su lengua indígena o de ser señalados por su color de piel, algunos prefieren decir que son “normales” antes que identificarse como afro. En ese sentido, estamos apenas iniciando el camino. Desde el PTAFI 3.0 he planteado un trabajo de cartografía social pedagógica para avanzar en ese autoreconocimiento, y considero que ese será el punto de partida para transformar estas percepciones. En lo personal, como tutor, la experiencia me reta porque no es un proceso acabado, sino apenas emergente, y me exige acompañar a los</p>	<p>Consolidar un plan de formación docente específico en CEA.</p>	<p>Diseñar un banco de recursos pedagógicos contextualizados al territorio y a las prácticas afro.</p>	<p>Sistematizar experiencias innovadoras de los docentes y socializarlas institucionalmente.</p>	<p>Fortalecer y generalizar la práctica del modelo pedagógico que construimos.</p>	<p>Involucrar de manera más activa a la comunidad afro local en el diseño y ejecución de proyectos escolares.</p>	<p>Garantizar la transversalidad de la Cátedra como línea articuladora del PECEI, más allá de fechas conmemorativas.</p>	<p>Sí. La Cátedra permite a la escuela cuestionar prácticas discriminatorias, fortalecer identidades colectivas y propiciar escenarios de diálogo intercultural. En un contexto como el nuestro, caracterizado por población afro, migrante e indígena, aporta a la cohesión social, al reconocimiento de derechos y a la construcción de un desarrollo territorial con equidad.</p>	<p>La CEA debe consolidarse como eje articulador del PECEI intercultural en construcción, pero no de manera aislada. Desde el PTAFI 3.0 hemos visto que cuando los proyectos parten de los intereses genuinos de los estudiantes y se conectan con la vida comunitaria, la Cátedra adquiere un sentido transformador. Sin embargo, este camino debe ir de la mano con el fortalecimiento del autoreconocimiento indígena, así como con el respeto y la inclusión de la población migrante. La idea es valorar la historia, la cosmovisión y la ética desde la otredad. Solo en un marco más amplio y plural, que reconozca la diversidad en todas sus formas, la CEA podrá convertirse en un verdadero</p>
---	---	--	---	--	---	--	---	--	--	--	---	--	--	--

interculturalidad crítica.

docentes en la construcción de proyectos que integren la interculturalidad de manera coherente con el PEC.

motor de innovación pedagógica, cohesión social y construcción intercultural.

Pienso que es una iniciativa que busca promover la valoración de la cultura y la historia afrocolombiana en las instituciones educativas. Tiene como objetivos erradicar el racismo y la discriminación en las instituciones educativas. Fortalecer la identidad étnica afrocolombiana y el autorreconocim

La cátedra afrocolombiana se incorpora a las clases con las orientaciones dadas por el MEN y las secretarías de educación. Se recibe orientación para implementar la cátedra en las instituciones educativas enfocada en erradicar las desigualdades y promover la formación ciudadana intercultural. contenidos:
Valores históricos y culturales.
Reconocimiento del aporte de los pueblos afrocolombianos.

Documentos orientadores para la implementación de la cátedra afrocolombiana, que brindan apoyo conceptual y metodológico para erradicar desigualdades en las instituciones educativas. Apoyo en internet para documentarme y transmitir el conocimiento a mis estudiantes. uso de videos educativos Considero que han sido de gran ayuda en mi quehacer pedagógico.

Sí, he recibido formación y acompañamiento institucional para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos. Es de gran ayuda ese tipo de formaciones; se aclaran dudas y se dan estrategias que pueden ser aplicadas en el aula.

a pesar de haber sido creada hace mas de 20 años, la catedra no se ha implementado de manera efectiva en la mayoría de las instituciones educativas colombianas.

la cátedra de estudios afrocolombianos ha sido una herramienta valiosa para promover el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana.

La cátedra ha promovido la interculturalidad en las instituciones educativas. ha ayudado a mejorar la autoestima de los estudiantes afrocolombianos, permitiéndoles sentirse orgullosos de su herencia cultural y de sus raíces. en los docentes el impacto que se ha observado: se promueve un ambiente mas inclusivo y

Se requiere mucho compromiso por parte de las instituciones educativas, sus docentes y debe haber capacitación continua para garantizar su éxito.

Claro que sí, contribuye a la transformación social, al promover la valoración y el respeto por la diversidad cultural y étnica en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

La cátedra contribuye a la construcción de paz y al diálogo.

iento en los
estudiantes.

respetuoso.
la cátedra es
una herramienta
valiosa para
promover la
reflexión y el
diálogo.

Anexo 5. Entrevista a Expertos

Item	1. ¿Cómo se gestó la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución educativa? ¿Qué motivaciones o lineamientos la sustentan?	2. ¿Qué acciones ha desarrollado la institución para garantizar su aplicación en los distintos niveles educativos?	3. ¿Qué tipo de acompañamiento o formación han recibido los docentes para implementar esta Cátedra?	4. ¿Qué indicadores o mecanismos se han utilizado para evaluar la aplicación curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA?	5. ¿Qué logros institucionales se han alcanzado a partir de la implementación de esta Cátedra? ¿Podría dar ejemplos?	6. ¿Qué barreras institucionales, normativas o culturales han dificultado su desarrollo?	7. ¿Cómo se vincula esta propuesta con otras iniciativas de inclusión o con la política etnoeducativa nacional?	8. ¿Qué papel han tenido las familias y la comunidad afrocolombiana en la apropiación de esta Cátedra?	9. ¿Cuál es la proyección institucional a mediano y largo plazo respecto a esta experiencia?	10. ¿Qué sugerencias o recomendaciones considera necesarias para fortalecer esta Cátedra como parte del proyecto educativo institucional?
1	Con base en la normatividad y el liderazgo de algunos docentes y comites	Fortalecer los procesos desde el comite de sociales y algunos docentes	Trabajo de pares con docentes etnoeducadores y del area de sociales	Autoevaluaciones	Reconocimiento de los entornos. Exploracion del pasado social del corregimiento	La aceptacion de la comunidad con su pasado	La verdad lo hacemos como iniciativa institucional con el valor agregado de cumplir pautas diversas	Es un punto debil, pero si tenemos respaldos concretos de comunidad	Lograr la aceptacion del entorno social, independiente de los porcentajes de las comunidades. Afro, indigena, mayoritario y otros	Fortalecer lo vivencial e historico

2	<p>Por medio de lineamientos estatales y departamentales, los cuales fueron institucionalizados por medio del comité de ciencias sociales. Ha sido un flujo exogeno, no endogeno.</p>	<p>De un lado, generar espacios para la sensibilización y concientización de la CEA; y de otro, facilitar la adecuación e implementación curricular de la CEA.</p>	<p>Formación parcial secular en un grupo menor de docentes. No se ha desarrollado un acompañamiento sistemático y continuo.</p>	<p>La Autoevaluación Institucional.</p>	<p>La comunidad acepta y acoge la reflexión sobre la diversidad en general y también en particular con la CEA.</p>	<p>Los reducidos tiempos y espacios para la formación y reflexión pedagógica de la CEA.</p>	<p>Existen diferentes escenarios y grupos culturales en nuestra comunidad e institución. Primero, como lugar de partida, la institución busca en lo posible nivelar y equipar los derechos y oportunidades, seguidamente, ha tejido un lugar común de consensos para aceptar la diferencia, como punto de llegada. Propondemos por construir la diferencia partiendo de la igualdad.</p>	<p>Existe interes y acogida, quizás por los beneficios que se han obtenido de las politicas d diversidad e inclusión que opern en las cominidades afrodescendientes.</p>	<p>Existe interés y acogida, quizás por los beneficios que se han obtenido de las políticas de diversidad e inclusión que operan en las comunidades afrodescendientes.</p>	<p>Estructurar y fortalecer el PECL.</p>
---	---	--	---	---	--	---	--	--	--	--

3	<p>La catedral de estudios Afrocolombianos se gestó para reconocer la historia, las contribuciones y la cultura de las comunidades Afrocolombianas y promover la eliminación del racismo; teniendo en cuenta que Arauca es un territorio que pertenece a las comunidades afro</p>	<p>Se han generado guías sobre la cátedra para todos los grados a través de un proyecto pedagógico y se han creado equipos de trabajo, en coordinación con el consejo académico para incorporar la cátedra al PEI, izadas de bandera y actos culturales</p>	<p>Se han hecho algunos talleres desde la institución y la investigación a nivel personal</p>	<p>Hemos creado evaluaciones a nivel internacional</p>	<p>Los principales logros se centran en el reconocimiento cultural, la transformación pedagógica y el fomento por el respeto</p>	<p>Falta de formación docenteEl racismo La empatía El poco reconocimiento de la comunidad</p>	<p>En la promoción la interculturalidad, la autonomía, el respeto por los saberes ancestrales,</p>	<p>Las familias han tenido muy poca apropiación y no hay auto reconocimiento</p>	<p>Fortalecer la implementación y superar las barreras actuales, integrarla al plan de estudios y hecer el tránsito de PEI a PEC</p>	<p>Fortalecer la formación docente Generar alianzas con la comunidad Integración curricular sostenible</p>
---	---	---	---	--	--	---	--	--	--	--

Anexo 5. Matriz de Valoración Experta — Método Delphi

Propuesta metodológica de evaluación curricular para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Panel De Expertos — Primera Ronda

Indicador de valoración	Descripción del criterio	Valoración cualitativa (<i>marcar una opción</i>)	Observaciones abiertas (<i>comentarios, sugerencias, ajustes</i>)
Claridad de los objetivos	Los objetivos de la propuesta están formulados con precisión, coherencia y alineación con el propósito general de la investigación.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Coherencia interna del modelo	Existe articulación lógica entre los componentes de la propuesta (objetivos, fases, instrumentos, principios).	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Pertinencia sociocultural	La propuesta responde adecuadamente a las características del contexto rural y afrodescendiente donde se aplicará.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Factibilidad operativa	La metodología puede ser implementada con los recursos humanos, materiales e institucionales disponibles.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Nivel de innovación pedagógica	La propuesta introduce enfoques, estrategias o instrumentos novedosos frente a modelos evaluativos tradicionales.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Alineación normativa	La propuesta se articula con los marcos legales y curriculares vigentes en materia de etnoeducación e interculturalidad.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Impacto esperado	Se proyecta que la metodología contribuirá a mejorar la implementación de la Cátedra y fortalecer la justicia educativa.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Replicabilidad	La propuesta puede ser adaptada y aplicada en otras instituciones con características similares.	<input type="checkbox"/> Muy alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	

Anexo 6. Instrumento de revaloración experta – Segunda ronda Delphi

Nombre del instrumento: Formulario de revaloración experta – Versión 2

Propósito: Validar los ajustes realizados a la propuesta metodológica tras la primera ronda Delphi.

Aplicación: Individual, digital, anónima, con instrucciones claras.

Formato de respuesta: Escala de consenso + observaciones abiertas por dimensión.

Estructura del instrumento

Dimensión evaluada	Descripción del ajuste realizado	Valoración de consenso	Observaciones finales
Claridad de los objetivos	Se reformularon los objetivos para mejorar precisión, coherencia y alineación con el propósito general.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Coherencia interna del modelo	Se ajustó la articulación entre componentes (objetivos, fases, instrumentos, principios) para reforzar la lógica interna.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Pertinencia sociocultural	Se incorporaron recomendaciones sobre el contexto rural afrodescendiente y se fortaleció la dimensión territorial.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Factibilidad operativa	Se revisaron los recursos requeridos y se ajustaron las fases para garantizar viabilidad institucional.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/>	[Campo abierto]

Dimensión evaluada	Descripción del ajuste realizado	Valoración de consenso	Observaciones finales
Nivel de innovación pedagógica	Se integraron estrategias diferenciadoras frente a modelos tradicionales, según sugerencias del panel.	Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme <input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Alineación normativa	Se reforzó la articulación con marcos legales vigentes en etnoeducación e interculturalidad.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Impacto esperado	Se ajustaron los indicadores de impacto para reflejar mejor la contribución a la justicia educativa.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]
Replicabilidad	Se incorporaron criterios de adaptabilidad para facilitar la aplicación en otros contextos similares.	<input type="checkbox"/> Totalmente conforme <input type="checkbox"/> Parcialmente conforme <input type="checkbox"/> No conforme	[Campo abierto]

Por favor, revise cada dimensión de la propuesta ajustada y seleccione el nivel de conformidad que mejor refleje su juicio profesional. En el campo de observaciones, puede incluir comentarios, sugerencias o recomendaciones finales. Su valoración contribuirá a consolidar la versión definitiva del modelo metodológico.

Anexo 7. Primera ronda Delphi – Matriz de valoración experta

Escala utilizada: Muy alto (MA), Alto (A), Medio (M), Bajo (B)

Instrumento aplicado: Matriz de valoración experta – Versión 1

Panel: 6 especialistas

Dimensión evaluada	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Consenso (%)
Claridad de los objetivos	MA	MA	A	MA	MA	A	100 %
Coherencia interna del modelo	MA	A	A	MA	MA	M	83.3 %
Pertinencia sociocultural	MA	MA	MA	MA	A	MA	100 %
Factibilidad operativa	A	MA	A	MA	M	A	83.3 %
Nivel de innovación pedagógica	A	MA	A	MA	A	M	83.3 %
Alineación normativa	MA	MA	A	MA	A	M	83.3 %
Impacto esperado	MA	A	MA	MA	A	M	83.3 %
Replicabilidad	A	MA	A	MA	A	M	83.3 %

Interpretación: Todas las dimensiones superan el umbral de validación del 80 %. Se identifican observaciones sobre la necesidad de reforzar la coherencia interna, la factibilidad operativa y la replicabilidad.

Anexo 8. Segunda ronda Delphi – Matriz de revaloración experta

Escala utilizada: Totalmente conforme (TC), Parcialmente conforme (PC), No conforme (NC)

Instrumento aplicado: Formulario de revaloración experta – Versión 2

Panel: 6 especialistas

Dimensión evaluada	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Consenso (%)
Claridad de los objetivos	TC	TC	TC	TC	TC	PC	100 %
Coherencia interna del modelo	TC	TC	PC	TC	TC	TC	100 %
Pertinencia sociocultural	TC	TC	TC	TC	TC	TC	100 %
Factibilidad operativa	TC	TC	PC	TC	TC	TC	100 %
Nivel de innovación pedagógica	TC	TC	TC	TC	PC	TC	100 %
Alineación normativa	TC	TC	TC	TC	TC	PC	100 %
Impacto esperado	TC	TC	TC	TC	TC	PC	100 %
Replicabilidad	TC	TC	PC	TC	TC	TC	100 %

Interpretación: El consenso fue absoluto en todas las dimensiones. Las observaciones finales ratificaron la pertinencia de los ajustes realizados y recomendaron acompañamiento técnico para la implementación.

