

Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera

The History of Ethnoeducation in the Department of Bolívar: An Unfinished Transition from Inside House to Outside House

ID **María Teresa Álvarez Aterhortúa**
Universidad de Cartagena,
Colombia
malvarez@unicartagena.edu.co

ID **Gilma Mestre de Mogollón**
Universidad Tecnológica de Bolívar,
Colombia
gmestre@utb.edu.co

Resumen

La etnoeducación ha sido un proceso que ha tenido avances jurídicos, pero no se han reflejado en la praxis; en el contexto colombiano, no han habido efectos o transformaciones significativas en las comunidades a partir de este enfoque. Atendiendo a esta problemática, es perentoria la realización de investigaciones históricas críticas que develen las causas para pensar en soluciones pedagógicas y políticas; por tanto, como objetivo se plantea analizar el desarrollo histórico de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Para ello se empleó una metodología de enfoque cualitativo con técnicas etnográficas como la entrevista semiestructurada y se acudió al uso de fuentes documentales como la prensa. Los resultados encontrados apuntan a afirmar que hay un desconocimiento de las realidades culturales de las comunidades y de los fundamentos de la etnoeducación, por lo cual, se requiere formación de maestros, transversalización curricular y la generalización para toda la población.

Palabras clave: historia, etnoeducación, casa adentro, casa afuera, interculturalidad.

Abstract

Despite advances in the legal sphere, the practical implementation of the ethno-educational process has not progressed significantly in the Colombian context, resulting in limited impacts and transformations within communities. Addressing this issue requires conducting critical historical research to understand its underlying causes and explore political and pedagogical solutions. This paper aims to analyze the historical development of the ethno-educational process in the Department of Bolívar. To achieve this, a qualitative methodology utilizing ethnographic tools, such as semi-structured interviews, and a review of documentary sources like newspaper articles, are employed. The findings of this study highlight a lack of understanding regarding the cultural realities of these communities and the fundamental principles of ethno-education. Therefore, it is necessary to provide teacher training that incorporates these aspects, integrate them into the curriculum, and ensure their application reaches the entire population.

Keywords: history, ethno-education, inside house, outside house, interculturality.

Recibido: 05 de marzo de 2023
Revisado: 11 de abril de 2023
Aprobado: 02 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Álvarez Aterhortúa, M. T., & Mestre Mogollón, G. (2023). Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 129-149.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149>

1 | INTRODUCCIÓN

La etnoeducación es el resultado de un proceso de reflexión del modelo de escuela tradicional, que busca reivindicar elementos culturales de poblaciones que habían permanecido históricamente marginadas de la construcción de la identidad de la nación. En coherencia con estos principios, también debe ser un proceso que esté siempre en constante revisión desde una perspectiva crítica para la mejora continua. A partir de esta consigna, se plantea como objetivo del presente artículo analizar el desarrollo histórico de la etnoeducación en el departamento de Bolívar, para lo cual se hace un análisis inicial de los procesos históricos locales y luego se transita hacia los generales. Esto conlleva a dividir el artículo en dos partes: la primera hace referencia a los inicios de la etnoeducación dentro de la comunidad, y la segunda, a lo acontecido fuera de sus fronteras, donde se cristaliza la «politización de lo étnico».

La razón de acudir a la historia como disciplina es la facultad que esta posee de hacer un análisis crítico y objetivo de los procesos sociales para la resignificación de los mismos; en este sentido, conlleva a construir conciencia crítica del papel pedagógico del docente etnoeducador como sujeto epistémico. Por tanto, el presente artículo tiene una gran importancia porque permite develar el funcionamiento de los procesos etnoeducativos, lo cual conllevaría a mirar los avances y retrocesos para establecer estrategias políticas y pedagógicas que contribuyan con la mejora.

Se espera que esta investigación contribuya a repensar los procesos etnoeducativos del departamento de Bolívar, en procura de la real cristalización de sus criterios primigenios que se resumen en el fortalecimiento de la identidad de quienes aprenden, sin desconocer las transformaciones socioculturales de estas comunidades que han de servir de base para los diseños curriculares y pedagógicos.

Para su desarrollo se empleó una metodología de enfoque cualitativo con técnicas etnográficas como la entrevista semiestructurada, bajo la cual se busca «comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta, para construir una teoría de la cultura que es particular al grupo» (Santana y Gutiérrez, 1996, p. 27). De igual modo, se hizo revisión documental de fuentes primarias en archivos de prensa y documentos que soportaran los planteamientos de la fuente oral.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La etnoeducación es un fenómeno sociopolítico que surge para propiciar transformaciones de tipo educativo en comunidades étnicas. Es un paso que implica desprenderse del proceso lineal y homogéneo eurocéntrico impuesto por el Estado desde los inicios de la colonia, hacia un trasegar por la esencia de estas comunidades para su empoderamiento cultural, social, económico y político. Por ello, hablar de etnoeducación es hablar de etnodesarrollo, que, según Bonfil y otros (1982), se refiere a la autonomía de estas comunidades para construir su futuro desde las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos potenciales de su cultura.

En Colombia, sus inicios se ubican en los años treinta con el movimiento indígena liderado por Quintín Lame. A partir de la fecha se vivencia un largo proceso de recuperación del ser indígena hasta concretarse a inicios de los años setenta como parte de las reivindicaciones del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en cuyo seno surge el concepto «educación propia», resultado de una reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas (Cerón, 2017). Esas iniciativas de recuperación de su memoria y de ruptura con la educación tradicional son una forma de lucha en contra de la deshumanización, para recobrar la libertad y la existencia, lo que autores como Castro y Grosfoguel (2007) llamarían «procesos de decolonialidad», o en palabras de Mignolo (2007), «giro decolonial», el cual se conoce como la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras; el desprendimiento de las imposiciones de la modernidad articulado en la retórica de la democracia.

De otro lado, en las comunidades afrodescendientes, en la segunda mitad de la década del ochenta, también se empezaron a gestar estas iniciativas de educación en la perspectiva de la búsqueda de lo propio, con el objetivo de rescatar la identidad cultural. El proceso comienza y toma fuerza en comunidades del Atrato, donde, para el autor Meneses (2016), muchas prácticas históricas de las comunidades han permanecido en el tiempo, como los saberes y las cosmovisiones.

La etnoeducación como ruptura epistemológica se ha estudiado desde dos grandes tendencias: la primordialista y la constructivista. Es decir, los que consideran que las identidades étnicas estarían definidas por la creencia en un mismo origen compartido, con la conservación de unas tradiciones e historia que los define e identifica, y aquellos que consideran que ya tales esencialismos no existen debido a los cambios culturales, demográficos y económicos que han propiciado una mayor complejización de estas

comunidades. Por tanto, se incurre en la construcción de imaginarios para la legitimación como comunidad y la reclamación de algunas prebendas y derechos.

Los trabajos que se identifican con la primera tendencia tienden a caer en un reduccionismo culturalista, en el que se mira a la cultura como elemento que determina todas las relaciones y fenómenos en el sistema. A escalas regional latinoamericana, y en específico en Colombia, encontramos las investigaciones de Vera (2017), Izquierdo (2018), García (2017), Sánchez (2018), Fayad (2020), Trillos (2020), Buelvas (2021), Zambrano (2021), Moreno (2022) y Sinisterra (2022). Por otro lado, en la costa Caribe colombiana se encuentran los trabajos de Hernández (2020), Sánchez (2021), y Cassiani y otros (2021), por mencionar algunos.

Desde estas investigaciones, teniendo en cuenta sus diferencias, se analiza que la etnoeducación está pensada para el fortalecimiento de una cultura particular, engendrada en un territorio definido y portadora de una identidad fuerte. En los trabajos se percibe que hay una constante en la crítica al distanciamiento entre el deber ser y el ser de la etnoeducación; además, también hay poca propensión a teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico, ya que su contenido es más político y esto tiene que ver con los nuevos espacios de participación de las poblaciones para afianzarse como grupos étnicos.

La segunda tendencia es la denominada constructivista. Desde esta se piensa que las tradiciones culturales han desaparecido por efecto de las transformaciones modernas y, por ende, se acude a lo que Hobsbawm (2001) definió como «invención de tradiciones», concepto que hace referencia a la selección concertada de determinados valores y normas de conductas que han tenido una continuidad con el pasado para dar formalización y ritualización a una comunidad. Otro concepto complementario para entender la esencia de estos procesos étnicos es el de «comunidad imaginada», definida por Anderson para explicar el fenómeno del nacionalismo, dado su carácter imaginado, en la que la mayoría de sus miembros nunca llegarán a conocerse, pero en sus mentes vive la imagen de una comunión (Anderson, 1993). Existe un sinnúmero de trabajos que se podrían incluir en esta tendencia, aquí se seleccionan algunos que permiten analizar el estado de la cuestión.

A escala internacional encontramos, en orden secuencial, las investigaciones de Walsh (2013), Ferrão (2013), Aguado y Sleeter (2021), y Krainer y Chaves (2021). En Colombia existe una importante producción investigativa referente a la temática, tales como los trabajos de Restrepo (2013), Meneses (2014), Rodríguez (2014), Martínez (2014), Meneses (2016),

Castro y otros (2016), López y Gutiérrez (2017), Barrios (2019), Barragán (2020), Segura (2020), Hinestroza (2021), y Bustamante (2021).

Se puede afirmar que casi todos los textos pertenecientes a esta tendencia critican un discurso etnoeducativo que, por estar enfocado en el rescate de la cultura, desdibuja otros aspectos de capital importancia como la desigualdad social, la falta de reconocimiento de derechos humanos, la dominación de género, la sexual y la religiosa. Los autores anteponen una educación intercultural crítica que no solo transforme prácticas docentes sino también las estructuras económicas y políticas de una sociedad.

Al examinar la realidad del Caribe colombiano, en específico la del departamento de Bolívar, se considera que ambas posiciones son relevantes, ya que la etnoeducación fue creada con bases primordialistas de poblaciones que aún logran conservar gran parte de su esencia cultural histórica, mientras que, sobre todo en la parte urbana, se observa que ha sido un discurso construido e imaginado. En este sentido, se analizará desde un sano eclecticismo poniendo especial énfasis en las formas de interculturalidad crítica para la transformación estructural.

3 | MÉTODO

El presente trabajo fue desarrollado con un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que apunta a la comprensión de los hechos como resultado de un proceso histórico a partir de las lógicas de sus protagonistas, que rescatan su diversidad y particularidad (Galeano, 2004). En este sentido, se busca investigar la realidad desde la subjetividad de los actores, en el entendido de que la objetividad está proporcionada desde la intersubjetividad.

Dentro de este paradigma metodológico se empleará el método etnográfico, que consiste en el estudio de los comportamientos de una cultura: «El objetivo del etnógrafo es registrar el comportamiento humano en términos culturales» (Galeano, 2004, p. 116). De esta manera, basados en que uno de los aspectos fundamentales de la etnoeducación es la formación de una comunidad desde su experiencia histórica y recursos potenciales de su cultura, se necesita la etnografía para comprender el quehacer de las instituciones y de las comunidades desde el vivir, sentir y pensar de los actores involucrados.

A partir de esta visión, el diseño de los instrumentos está relacionado con dos momentos precisos, que proceden del marco teórico empleado para la fundamentación de la investigación. El primero tiene que ver con

lo que sucede dentro de la comunidad, por medio de la reflexión de las condiciones del *statu quo*, que hace un grupo de líderes e intelectuales nativos, quienes fortalecen unas dinámicas propias de la educación, teniendo en cuenta un reencuentro con la sabiduría ancestral y las influencias externas. El segundo se ubica en los espacios públicos, como los políticos y los académicos, en los que se formaliza con el título de etnoeducación. Con esto se precisa que las técnicas empleadas tratan de develar cómo se gesta el proceso histórico en los dos espacios, los que, para García (2010), se denominan «casa adentro-casa afuera».

Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a líderes y gestores del proceso etnoeducativo del departamento de Bolívar. Los criterios de selección e inclusión de los participantes se basaron en el grado de involucramiento que estos tuvieron en la gestación y el desarrollo de los procesos a investigar; en otras palabras, se seleccionaron porque fueron protagonistas de esta historia. Los instrumentos se aplicaron por diferentes vías o medios: telefónica, videollamada y presencial. Se tuvo en cuenta la preselección de categorías precisas que se desprenden del objetivo y que permitieron la construcción de las preguntas del instrumento. Estas fueron:

- Etnoeducación: es un tipo de educación para grupos étnicos en la que se reafirman y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas, de acuerdo con sus necesidades e intereses, que les permitan desempeñarse de manera adecuada en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Izquierdo, 2017).
- Casa adentro: escenario de construcción de pensamiento propio desde lo más íntimo de la cultura y desde la conveniencia política, con la construcción de un modelo pedagógico en el que el territorio se constituye en elemento esencial, por cuanto se percibe como propiedad colectiva, legado ancestral y espacio de libertad (García, 2010).
- Casa afuera: es una noción complementaria de la anterior. Hace referencia a externalizar y formalizar lo que se gestó en casa adentro. Es el diálogo que desde ese reconocimiento es posible sostener con el resto de la sociedad nacional y mundial (García, 2010).
- Políticas de representación propia: consiste en un proceso de resistencia, de lucha por la libertad y el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos y colectivo étnico desde el agenciamiento de la memoria oral dentro de las comunidades (Hall, 1997; Vera, 2017).

- Lugares de enunciación: noción complementaria de la anterior, la cual consiste en los espacios donde los actores involucrados van posicionando y fortaleciendo su identidad, a partir de la complementariedad con otras identidades (Hall, 1997).

De acuerdo con estas categorías se construyeron los instrumentos, en un inicio de fuente oral, como la entrevista. Estos métodos se convierten en una ruptura de la historiografía positivista, que solo veía una fuente de veracidad en los documentos; al contrario, este tipo de historia ya no busca la «verdad absoluta», sino que se interesa por todo cuanto el hombre dice, escribe, siente e imagina (Mariezkurrena, 2020). Además, se hace uso de la documentación, que, en este caso particular, consistió en la revisión de prensa: periódicos *El Universal* y *El Tiempo*, la normatividad y algunos informes de la época. Los datos emanados de estas fuentes se triangularon para hacer un análisis comprehensivo de la realidad que se desea estudiar.

4 | RESULTADOS

4.1. Inicios de la etnoeducación como una manifestación de las políticas de representación propia en casa adentro

Atendiendo a las primeras categorías —«casa adentro», la cual es equiparable a la de «políticas de representación propia», por sus similitudes, ya que ambas se refieren a las transformaciones emancipadoras dentro de las comunidades—, en este primer apartado se hará un análisis histórico del surgimiento de estas iniciativas educativas dentro de las comunidades étnicas del departamento de Bolívar, con el fin de conectarlas con la diversidad de influencias externas.

El activista Emerson de Arco (2007), en un informe hecho para la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, plantea que «la etnoeducación afrocolombiana hunde sus raíces en las experiencias de educación propia que desde hace siglos vienen practicando nuestras comunidades» (p. 15); hace referencia al tipo de formación que los esclavizados traían de África, lo cual permitió que se reprodujera un vasto conocimiento de oficios, creencias, manifestaciones culturales y parámetros éticos y morales. Aunque de cierta manera estas prácticas formativas fueron truncadas con los procesos de colonización y la implantación de la escuela tradicional, siguieron teniendo vigencia en algunos espacios de su cotidianidad; por ejemplo, se continuaron reproduciendo aspectos como la medicina

tradicional, la gastronomía, la economía propia, las estéticas, la espiritualidad, etc. Es decir, eran prácticas cotidianas que se recreaban a la par del al tipo de educación recibida en la escuela formal. Al respecto, Rutsely Simarra, en entrevista, aclara que:

Todo ese conjunto que corresponde a la cosmovisión siempre va a estar vivo, y se hace necesario entre generaciones y realidades sociales. Este tipo de conocimientos los recibe el grueso de la comunidad: la mujer en el embarazo recibe las orientaciones y recomendaciones de las otras mujeres para la nutrición, el cuidado y la protección de los infantes; los niños reciben orientaciones para insertarse al medio social; los hombres en las prácticas del cultivo, las técnicas, la época de siembra, la recolección, etc. (Comunicación personal, 2023).

Sin embargo, la cultura de estas poblaciones afrodescendientes se vio debilitada por el racismo imperante y por el impacto de una escuela centenaria, colonizadora del pensamiento, del conocimiento y del ser. En los poblados como San Basilio de Palenque, las generaciones de mediados de siglo XX surgían carentes de muchos componentes de la herencia cultural, y ni qué decir de las poblaciones afrodescendientes que vivían en la ciudad, donde se experimentaba todo tipo de burlas, racismo y maltrato hacia la cultura negra: «Se trataba de una situación de crisis en que estaban esos referentes culturales, inclusive la historia de San Basilio, y esto lleva a que la educación tenía que transformarse, la educación tenía que responder y no seguir de espaldas» (Simarra, R., Comunicación personal, 20 de enero de 2023).

Lo anterior conlleva a que a partir de los años ochenta, un grupo de líderes comprometidos empezara a proponer cambios en la estructura de la educación formal y lograra retornar al antiguo escenario educativo: un tipo enseñanza extracurricular basada en las prácticas ancestrales, los fueros culturales y la lengua materna, con metodologías experienciales como las conversaciones intergeneracionales y el aprendizaje con la orientación de un conocedor o una conocedora. En palabras de Luis Marrugo, uno de los gestores, dichas transformaciones se materializaron con el desarrollo de una metodología de corte popular en la que se «buscaba recabar un poco esa realidad política, social y económica, el día a día de la gente, analizarla, reflexionar y conceptualizar a partir de ella y devolver alternativa de solución» (Comunicación personal, 5 de enero de 2023).

De esta manera, en el departamento de Bolívar, la experiencia «casa adentro» comienza en Palenque, como actividades paralelas a la educación institucionalizada. El profesor Alfonso Cassiani explica en entrevista que «en esos talleres se hablaba a los estudiantes de diferentes temas como

cuentos, mitos, leyendas. Se les enseñaba a tocar tambor, a hacer esteras, canastos, a sembrar, etc.» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). Para complementar esta información, la profesora Dimas de Ávila relata: «Inician haciendo uso de la historia local y partiendo de los saberes de las mayores y mayores para visibilizarlos en la escuela Benkos Biohó, haciendo uso del Kuagro que es el eje de la vida comunitaria de los palenqueros» (Comunicación personal, noviembre 5 de 2022).

Paralelamente, se venían desarrollando estos procesos en ciertos barrios populares de la ciudad de Cartagena desde la informalidad. En una entrevista concedida al periódico *El Universal*, Dorina Hernández, una de las gestoras, afirma: «A finales de los años setenta y principios de los ochenta, empezamos a alfabetizar adultos palenqueros por las noches. Vivíamos en la calle Bogotá en Torices, y alfabetizábamos en Nariño» (Tatis, 2018, párr. 28). La maestra dice que por medio de una biblioteca comunitaria rodante pasaban de una casa a otra, para enseñar a leer y además rescatar la identidad cultural. Hacían uso de la escuela San Luis Gonzaga en el barrio Nariño, pues «era el único sitio que había en la comunidad donde se podría desarrollar actividades comunitarias» (Cassiani et al., 2021, p. 91), lo cual es corroborado en una investigación elaborada por las hermanas Lago: «La escuela de San Luis fue el escenario propicio para las reuniones donde se hablaba, estudiaba, discutía y se recreaba la cultura palenquera y afrodescendiente en la ciudad de Cartagena de Indias» (Cassiani et al., 2021, p. 91). El barrio Nariño de Cartagena de Indias fue el sitio principal que recibió a las familias migrantes palenqueras que desde las dos primeras décadas del siglo XX arribaron a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones económicas.

Muchos de estos gestores culturales esperaban las vacaciones y puentes festivos para continuar el proceso en San Basilio de Palenque (Tatis, 2018). Este trabajo se fue extendiendo con rapidez por los municipios vecinos, potencialmente: María la Baja, Hato Viejo, Calamar, Arroyo Hondo, parte del Sur de Bolívar, por la zona insular, y por otros barrios populares de Cartagena que, según Rutsely Simarra, «poseían potencialidades de alto valor en términos culturales, que no podía dejarse subsumir por los modelos culturales imperantes o subalternizarse en función de los escenarios de discriminación, burla y exclusión» (Comunicación personal, 2023). Con respecto a ello, De Friedemann y Patiño (1983) aclaran que, a partir de esas experiencias racistas, la comunidad palenquera trata de esconder la práctica cultural como su lengua nativa, toda vez que eran objeto de burla permanente en la ciudad de Cartagena, en el plasma de una educación que se desarrollaba a espaldas del contexto y de la historia de esta comunidad.

El rescate cultural se constituye en un proyecto voluntario de gran interés para sus propiciadores. En él se involucraron docentes palenqueros: Teresa Cassiani, Rubén Hernández, Alfonso Cassiani, Dionisio Miranda, Dorina Hernández, Regina Miranda, y afrocolombianos procedentes de otras partes: Luis Marrugo Fruto, Luis Rodríguez, Emerson de Arco Aguilar, y Soledad Aguilar, entre otros. Los que tenían la posibilidad se quedaban por las tardes, y algunos que residían fuera de Palenque llegaban cada fin de semana o periódicamente desde sus lugares de residencia a impartir los talleres de educación propia.

Un avance en materia de educación diferenciada que marcó un hito en la historia del departamento de Bolívar y, por extensión, de todo el Caribe colombiano fue la fundación en 2004 del Instituto Universitario Manuel Zapata Olivella en María La Baja Bolívar, el cual se posicionó como una institución líder de la costa Caribe en materia de etnoeducación, en el nivel de educación superior, al brindar capacitación a docentes y a estudiantes de pregrado en carreras como licenciatura en Etnoeducación, en Ciencias Sociales y en Naturales (Gutiérrez, 2018). Según Luis Marrugo, uno de sus fundadores, esta experiencia ha sido «una expresión de todo ese trabajo de rescate y fortalecimiento de la identidad cultural considerada como una alternativa epistemológica para formación de los futuros etnoeducadores» (Comunicación personal, 5 de enero de 2023). Para Maico Pitalúa, el Instituto fue «el resultado de la evolución del movimiento, de la necesidad de organizarse y un lugar para asesorar y acompañar los procesos» (Comunicación personal, 15 de enero de 2023).

Estas experiencias formativas de las comunidades étnicas afros estuvieron influidas por los movimientos de los derechos civiles de Estados Unidos de los años cincuenta y sesenta y la lucha antiapartheid de Sudáfrica (1960-1970). Durante la década de los setenta, el discurso racial negro va a tomar cierta importancia en América Latina (Agudelo, 2010) y, por supuesto, en Colombia. Se retoman elementos propios culturales de la identidad negra para solidificar las bases de su movimiento. Por ejemplo, la historia de la diáspora africana, la conformación de palenques y la conservación de la lengua palenquera se constituyen en elementos de rescate para el fortalecimiento de estos movimientos del Caribe colombiano (Wabgou et al., 2012).

Un factor de gran relevancia dentro de estas manifestaciones es el capital juvenil intelectual que desde los años treinta ya se venía formando. Hubo en el país una primera generación de líderes negros y mulatos, más que todo en el Pacífico colombiano, que pudieron enviar a sus hijos a estudiar una profesión a las ciudades, lo que contribuyó desde la individualidad a aumentar su caudal cultural mediante la educación formal.

El Caribe colombiano no se quedó atrás, como lo manifiesta el historiador palenquero Rubén Hernández: «De cierta forma, se suscitó una movilidad social. Muchos de los jóvenes de Palenque salían a estudiar a universidades de ciudades como Cartagena, Barranquilla, Bogotá, etc., y volvían a transformar su realidad y la del resto de la comunidad» (Comunicación personal, 15 de enero de 2023).

Como proceso colectivo, la consolidación del movimiento social afrocolombiano se presentó a finales de los setenta con la conformación de organizaciones sociales en diferentes lugares del país. Uno de los representativos fue Soweto, un espacio organizativo estudiantil de formación y discusión sobre temas de África y sus descendientes en las Américas y el Caribe, que más tarde daría nacimiento al Movimiento Nacional Cimarrón (Bolaños y Tattay, 2012). Estos grupos fueron encabezados por quien será más adelante una de las figuras insignes del movimiento social afrocolombiano: Juan de Dios Mosquera. Además, se destacaron los líderes Moreno Salazar y Zapata Olivella, quienes marcaron una ruta a seguir para las futuras organizaciones afrocolombianas.

En el departamento de Bolívar, las primeras organizaciones culturales se vincularon en un inicio al Movimiento Nacional Cimarrón, del que salieron con premura para cofundar el movimiento Proceso de Comunidades Negras (PCN), desde el cual, como lo aclara Alfonso Cassiani en entrevista, «se lograron gestionar las luchas a favor de la etnoeducación. Estos líderes generalmente han tenido una formación en educación superior en diferentes programas de distintas universidades» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). A ello se le suma la formación política obtenida a través de los movimientos estudiantiles y el trabajo con las comunidades de base.

La Iglesia jugó un rol fundamental en el proceso organizativo afrodescendiente. En particular, la Pastoral Afrocolombiana intervino de manera significativa como impulsora inicial de la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) (Wabgou et al., 2012). En el Caribe apoyó las dinámicas organizativas, que contribuyeron en la reclamación de los derechos, y posibilitó en parte el aprendizaje y la formación de líderes afrodescendientes (Marrugo, L., Comunicación personal, 5 de enero de 2023).

Todo lo anterior permite comprender que las dinámicas de educación para grupos poblacionales étnicos, acontecida en los ochenta en el departamento de Bolívar, no son actividades sueltas o aisladas, son fruto de procesos organizativos a escalas mundial y nacional. Como lo dice en entrevista Alfonso Cassiani: «Se trata de un proceso articulado,

hay un solo cordón de lucha por la defensa de los derechos de nuestras comunidades» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). Estas organizaciones se preocuparon por rescatar los elementos culturales tradicionales, la mayoría perdidos u olvidados más que todo en las nuevas generaciones, para fortalecerse identitariamente y legitimarse como comunidad frente al otro que los excluye y domina, lo que a la vez les permitió la reclamación colectiva de algunas prebendas y derechos, como se manifestará en el próximo apartado. En este sentido, estos líderes comunitarios tuvieron la necesidad de rescatar unas tradiciones o seleccionar determinados valores ya agónicos provenientes de un pasado para dar formalización y ritualización a una comunidad. La interrogante que surge es: ¿cuáles fueron los resultados?

4.2. Transitar hacia casa afuera. En búsqueda de lugares de enunciación

En este apartado se precisa lo que pasó con estas iniciativas de educación propia después de que logran externalizarse; para ello se entenderá desde la categoría de «casa afuera», que es similar a la de «lugares de enunciación», los cuales se definen como aquellas políticas etnoeducativas que permitieron la trascendencia de estos procesos locales de revitalización cultural a partir del intercambio con otras culturas.

En todo ese escenario se fue incubando la «politización de lo étnico», es decir, su introducción en el espacio político (Kaltmeier, 2007). Además, encontró un ambiente propicio, ya que el país vivía un momento de ebullición caracterizado por la organización de múltiples fuerzas que exponían la grave crisis de las instituciones políticas, tales como: el sindicalismo, el movimiento campesino, el de mujeres, el estudiantil, etc., los cuales con sus ideas dejaban claro que existía una diversidad no solo ideológica, sino también cultural.

Durante la presidencia de Virgilio Barco (1987-1990) se convocó a una misión de estudios sobre la violencia; dentro de esta se encontraba el antropólogo Jaime Arocha, quien aprovechó para exponer las múltiples violencias que azotaban al país, en especial la discriminación sociorracial (Pulido, 2014). Estas discusiones, apoyadas en los aportes de académicos de distintas disciplinas, adquirieron gran trascendencia durante el proceso de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla del M-19, a tal punto que se logró escalar en la Asamblea Nacional Constituyente, en la que, pese a haber una inequidad en la representación de los indígenas y los afros, con mayor protagonismo de los primeros, finalmente los derechos de las comunidades negras fueron diferidos en el artículo transitorio 55, más adelante convertido en la Ley 70 de 1993. Luego se reglamentaron

todas las normas que rigen hasta hoy: la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el Decreto 804 de 1995, que reglamenta la educación para grupos étnicos, el Decreto 1122 de 1998, y la regulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otras.

Para el departamento de Bolívar y, en específico, Cartagena de Indias, la concreción de las ganancias jurídicas en el tema etnoeducativo se hizo a partir de la expedición del Acuerdo 015 del 2 de agosto de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente el programa de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Otro decreto importante es la expedición de la Resolución 019 de 2004, que crea e institucionaliza la Red de Docentes Etnoeducadores del Distrito de Cartagena. En este marco también se expide la Circular Ministerial 025 de noviembre de 2004, encargada de regular el concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores.

Lo anterior no se cristalizaría de manera inmediata y fácil. Las organizaciones étnicas, en ocasiones, tuvieron que tomar las vías de hecho para hacer valer estos derechos, teniendo en cuenta que eran excluidas de las decisiones políticas y en general ni siquiera se materializaban, tal como se constata en un oficio del colectivo de abogados que llevaba estos procesos (Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2005; de Arco, 2007).

La etnoeducación en el distrito de Cartagena solo es incorporada en el Plan Sectorial de Educación 2006-2007 en 25 establecimientos educativos. Esto sería posible debido a un estudio adelantado por el Comité Distrital de Etnoeducación, en el cual se determinó que «existen Instituciones Educativas que atienden mayoría de población que se autoreconoce [sic] como afrocolombiana, raizal y palenquera o que adelantan proyectos Etnoeducativos» (Decreto 0670, 2013). Estas instituciones etnoeducativas de Cartagena se focalizan, bajo el acto administrativo del Decreto 0670 de (2013), en la resignificación de Proyecto Educativo Institucional (PEI) a Proyecto etnoeducativo comunitario (PEC), por medio de la participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa. Como se logra apreciar, en una ciudad mayoritariamente afrodescendiente y con un total de 189 instituciones públicas y 278 privadas en esa época, 25 establecimientos declarados etnoeducativos es un número ínfimo para tener un efecto significativo.

De otra parte, la construcción del panorama jurídico no sería suficiente para materializar los objetivos etnoeducativos. Desde el punto de vista político, Miguel Obeso, en entrevista publicada por el periódico *El Universal*, expresa que «ese proceso no ha contado con el impulso necesario ni con el apoyo decidido de las autoridades distritales en materia

de educación, ni del Ministerio de Educación» (Otero, 2012, párr. 11). Afirma el funcionario, quien a la vez es uno de los gestores de la etnoeducación en el Caribe colombiano, que el desinterés estatal es resultado de un racismo estructural que se manifiesta en todas las esferas: el presupuesto para formación de docentes no es suficiente, no hay controles de las gestiones, no hay indicadores claros para la práctica y existe una notoria falta de compromiso por apoyar los procesos etnoducativos. Esto, lógicamente, repercute en el acontecer diario de las instituciones, las cuales, en términos generales, se alejan de los principios de la etnoeducación, y tienden a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, que son homogeneizantes y universales.

La etnoeducación se asumió de manera distinta en cada escuela, en dependencia de variables como: la disposición, la formación y el compromiso de los docentes y directivos, entre otras. Un ejemplo plausible para entender cómo se ejecutaron estos procesos es el caso de la Institución Educativa San Basilio de Palenque, donde a diferencia de la mayoría, sí hubo cambios importantes a escala curricular; se creó la asignatura Lengua Palenquera y la Historia Afroamericana, y se renovó el enfoque, lo cual condujo a cada asignatura a acercarse a la cultura: «la Artística tenía que recoger todos esos referentes, esas prácticas de la cultura; Ética y Religión tenían que recoger toda esa espiritualidad contextual de la comunidad; las Ciencias Naturales tenían que recoger los aspectos de la agricultura local, las medicinas tradicionales [...]» (Marrugo, L., comunicación personal, 5 de enero de 2023). Empieza todo un proceso de reconstrucción pedagógica desde la realidad cultural palenquera.

Se podría argüir que la experiencia anterior es una excepción con respecto a lo acontecido en la mayoría de las escuelas, sobre todo en ambientes urbanos, donde se manifestaron trabas no solo desde el nivel administrativo, como ya se dijo, sino también desde dentro de las mismas instituciones, las cuales, por lo general, se caracterizaron por un escenario de resistencia por parte de directivos y de docentes, a quienes les costó recibir y más aún asumir un tipo de educación completamente distinta a la acostumbrada y de la cual no tenían conocimientos.

El imaginario establecido apuntaba a la universalidad del conocimiento, que fuera útil al sistema económico, por ende, elementos como el saber ancestral, el territorio y el reconocimiento cultural eran vistos como poco eficientes para la calidad académica; estos elementos eran y son desarrollados desde la folclorización, es decir, solo en espacios festivos y en muchas ocasiones considerados conocimientos inferiores; así lo deja ver una de las maestras activistas de los procesos etnoeducativos: «En algunos casos se sigue viendo a lo afro, a lo negro, solo como folclor. Se necesita

una descolonización del pensamiento y así entender y entendernos como un país pluriétnico y multicultural» (De Ávila, D., Comunicación personal, 5 de noviembre de 2022).

Lo anterior manifiesta que se crea una tensión que obedece al choque entre dos perspectivas políticas acerca de cómo debería garantizarse el derecho a la educación: universalidad para la inserción en el mercado global o la localidad para la vivencia de los Planes de Vida Comunitario. Ante esa tensión, lo que se vio fue que se restó valor simbólico y político a la etnoeducación, por lo que quedó confinada a la discursividad institucional. Las escuelas continuaban respondiendo a un currículo instituido y a unas pruebas objetivas estandarizadas, y dejaban las prácticas etnoeducativas para los momentos festivos. Respecto a ello, aduce Walsh que con la Constitución de 1991 se da una apertura hacia la diversidad, pero esa apertura parte de una tendencia y estrategia estatales con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado (2005). Lo que se presenta es un discurso que exotiza a ciertas manifestaciones culturales, las cuales, muchas veces, quedaron lejos de reflejar las condiciones actuales y reales de estas comunidades, que en palabras de Hobsbawm (2001), se define como «invención de tradiciones», al hacer referencia a la creación de determinados valores culturales para legitimar un discurso.

5 | CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso develar los procesos históricos de la etnoeducación en el departamento de Bolívar, para lo cual, desde un método etnográfico con base en las entrevistas y la revisión de documentación histórica, se respondieron dos interrogantes específicas: ¿cómo se gestaron estas iniciativas dentro de las comunidades?, y ¿cómo se proyectaron para la consolidación de políticas nacionales y locales? Esto llevó al planteamiento de cuatro categorías: casa adentro, políticas de representación, casa afuera y lugares de enunciación. El desarrollo de estas preguntas convertidas en objetivos específicos permitió dilucidar ciertas generalidades de la genealogía del proceso a partir de las voces de algunos protagonistas de esta historia y del testimonio documental.

En las dos primeras categorías se logró concluir que las iniciativas de educación propia dentro de estas comunidades tenían una fuerte conexión con movimientos sociales mundiales y nacionales, y que, pese a que el panorama cultural se encontraba en decadencia frente a los embates de los procesos de homogeneización, estos líderes concertaron rescatar tradiciones y asumirlas con la escuela como principal aliada.

En la tercera y cuarta categorías se logra analizar que si bien ha habido importantes avances jurídicos y políticos en los procesos etnoeducativos, estos no se ven reflejados en la praxis pedagógica porque el factor currículo universal siempre se ha impuesto frente al ideal étnico, y más cuando este último ha quedado reducido a la exotización de ciertas manifestaciones culturales, lo cual no refleja las condiciones reales de las comunidades. En otras palabras, de las buenas intenciones de rescate que se gestaron en casa adentro, se transitó a una invención de la tradición en casa afuera, que no ha tenido efecto.

Ante esta situación, se proponen estrategias como: investigaciones educativas, capacitación de docentes, transversalización curricular del enfoque étnico, y generalización de la etnoeducación a todas las instituciones del distrito. Desde esta medida, la etnoeducación se debe establecer como un tránsito de formación de saberes ancestrales, para la salvaguarda del territorio, del medio ambiente, de la cultura, de la calidad de vida, de las formas económicas de subsistencia y de las relaciones sociales, hacia la proyección a un mundo globalizado. En otras palabras, se debe procurar comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial. Walsh (2007) lo define en cuanto a la interculturalidad crítica, al aludir a la construcción de un nuevo espacio epistemológico y vivencial que incorpore y negocie las prácticas y los conocimientos ancestrales con los occidentales, donde se apunte a una política cultural dirigida a la transformación estructural sociohistórica.

Finalmente, se concluye que los objetivos propuestos se cumplieron; no obstante, sería conveniente profundizar en otras aristas de la temática a partir de la inclusión de nuevos participantes, tales como estudiantes y personas de la comunidad, lo cual se prestaría para investigaciones que den nuevas luces acerca del proceso etnoeducativo, es decir, que analicen el proceder de esta práctica desde el corazón de la misma escuela y de la comunidad, las cuales conllevarían a responder nuevas preguntas, como: ¿cuáles son las representaciones de los docentes frente a lo étnico?, ¿cuáles son las manifestaciones culturales e identitarias de los estudiantes?, ¿cuál es su sentir frente a las construcciones pedagógicas etnoeducativas avaladas por la ley?, ¿es el enfoque etnoeducativo una solución práctica para los problemas que aquejan la comunidad? Valdría la pena investigar estas y otras interrogantes a la luz de brindar mejores elementos pedagógicos a las instituciones educativas y aportes epistemológicos al campo investigativo.

Contribución de autores

Conceptualización: M.A., G.M.; metodología M.A.; *software*: G.M.; validación: G.M.; análisis formal: M.A., investigación: M.A.; recursos: M.A., G.M.; curaduría de datos: G.M.; escritura (borrador original): M.A.; escritura (revisión y edición): G.M.; visualización: M.A., G.M.; supervisión: G.M.; administración del proyecto: M.A.; adquisición de fondos: M.A., G.M.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 015 de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente el programa de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2 de agosto de 2004.
- Agudo, T., Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 1-6. <https://r.issu.edu.do/rP>
- Agudelo, C. (2010). Movilizaciones afrodescendientes en América Latina. Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. *Colombia Internacional*, 1(71), 109-126. <https://doi.org/10.7440/colombiaint71.2010.06>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barragán-Varela, L. A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepora*, 8(1), 35-50. <https://r.issu.edu.do/7i>
- Barrios, B. (2019). Educación intercultural. ¿Un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista Nuestra América*, 7(14), 102-127. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6506941>
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, 1(22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bonfil, G., Ibarra, M., Domingos, V., Stefano, V., & Julio, T. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Ediciones Flacso.
- Buelvas, D. (2021). Reflexiones y desafíos: El caso de la etnoeducación en los territorios ancestrales del pueblo Zenú en Córdoba. *Boletín Redípe*, 10(1), 387-404. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1189>
- Bustamante, A. (2021). La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Interedu* 4(1), 69-97. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>

- Cassiani, T., Cásseres, D., & Herrera, M. (2021). Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: caso Institución Educativa Antonia Santos. En C. Lago & L. Múnera (Comps.), *Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano* (pp. 72-99). Sincelejo: CECAR - Corporación Universitaria del Caribe, Universidad de Cartagena, Secretaría de Educación Distrital, Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano y Ministerio de Cultura.
<https://doi.org/10.21892/9789585547971.3>
- Castro, R., Taborda, M., & Londoño, M. (2016). La etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
<https://doi.org/10.14482/eidos.32.321.8>
- Cerón, E. (2017). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. *Mopa Mopa*, 1(25), 11-23. <https://r.issu.edu.do/mq>
- Circular Ministerial 025 de 2004 [Ministerio de Educación Nacional]. Concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores en comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales. 8 de noviembre de 2004.
- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (1 de noviembre de 2005). *Comunidades afrodescendientes se toman pacíficamente Iglesia San Francisco en Bogotá*. <https://r.issu.edu.do/lpl=14283iCR>
- De Arco, E. (2007). Convocatoria de docentes y directivos para implementar la etnoeducación afrocolombiana. En M. Obeso (Eds.), *Etnoeducación y diversidad cultural* (pp. 14-16). Ediciones Pluma de Mompox.
<https://issuu.com/educacionintercultural/docs/>
- De Friedemann, N., & Patiño, C. (1983). *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*. Instituto Caro y Cuervo. <https://r.issu.edu.do/zq>
- Decreto 0670 de 2013 [Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias]. Por el cual se determinan las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena, donde se focalizan acciones orientadas a la construcción de modelos educativos pertinentes. 20 de mayo de 2013.
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. Diario Oficial N.º 41853.
- 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. 18 de junio de 1998. Diario Oficial N.º 43.325.

- Fayad, J. (2020). El camino de la educación de los pueblos indígenas en el departamento del Cauca, Colombia: de la etnoeducación a la educación propia. *Movimento-Revista de Educação, Niterói*, 7(13), 118-145. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40812>
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Eds.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-164). Abya-Yala. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v10i2.0015>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyecto de investigación cualitativa*. EAFIT.
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación. Educar*, 8(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.565>
- García, J. (2010). *Territorios, territorialidad y desterritorialización: un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Fundación Altrópico. <https://rissu.edu.do/Tv>
- Hall, S. (1997). Old and New Identities, Old and New Ethnicities. En A. King (Eds.), *Cultures, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity* (pp. 49-68). University of Minnesota Press.
- Hernández, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Inclusiones*, 7(1), 1-24. <https://hdl.handle.net/11227/10144>
- Hinestroza, J. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50), 147-158. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>
- Hobsbawm, E., & Sanz, V. (2001). Inventando tradiciones. *Historia Social*, 1(40), 203-214. <http://www.jstor.org/stable/40340766>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas (Universidad del Norte)*, 1(29), 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Kaltmeier, O. (2007). ¿Politización de lo étnico y/o etnización de lo político? El campo político en el Ecuador en los años noventa. En C. Büschges & G. Bustos (Eds.), *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 195-215). Corporación Editorial Nacional. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.2181>
- Krainer, A., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 199(50), 27-50. <https://doi.org/10.1344/reyd2019.19.29055>
- Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. Diario Oficial N.º 41.013.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial N.º 41.214.

- López, M., & Gutiérrez, L. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos. *Polisemia*, 1(24), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Mariezkurrena, D. (2020). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztáriz* 23(24), 227-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- Martínez, S. (2014). El proceso de configuración de las identidades negras en Colombia: un debate inconcluso. *Revista de Sures*, 1(3). <https://r.issu.edu.do/7g>
- Meneses, Y. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271. <https://doi.org/10.18041/entramado.2014v10n2.20270>
- Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar. <https://doi.org/10.18800/estudiosdefilosofia.200301.010>
- Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208. <https://doi.org/10.14718/novumjus.2022.16.1.8>
- Otero, E. (13 de octubre de 2012). Afrodescendientes exigen inclusión de cátedra etnoeducativa en los colegios. *El Universal*. <https://r.issu.edu.do/?l=14284h2R>
- Pulido, H. (2014). Antropología de la gente negra, década de los setenta: Nina S. de Friedemann en la *Revista Colombiana de Antropología*. *Revista ICANH*, 50(1), 139-155. <https://doi.org/10.22380/2539472x60>
- Resolución 019 de 2004 [Concejo Distrital de Cartagena de Indias], que crea e institucionaliza la Red de Docentes Etnoeducadores del Distrito de Cartagena.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las «comunidades negras» como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.53892/ewpz7007>
- Rodríguez, C. (2014). *Análisis sobre la implementación de la etnoeducación en Bogotá: estudio de casos en diferentes niveles educativos*. [Tesis de pregrado]. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/24351>

- Sánchez, N. (2018). Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 93-103. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-10391>
- Sánchez, E. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 26(95), 129-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419009>
- Santana, L., & Gutiérrez, L. (1996). La investigación etnográfica: experiencias de su aplicación en el ámbito educativo. *Paradigma*, 14(1), 26-50. <https://rissu.edu.do/Qq>
- Segura Castillo, Y. F. (2020). Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 57-72. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.04>
- Sinisterra, J. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia, un proceso en construcción. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 3(1), 1538-1550. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118>
- Tatis, G. (14 de octubre de 2018). Dorina Hernández, visionaria de Palenque. *El Universal*. <https://rissu.edu.do/lpl=14279PRN>
- Trillos, M. (2020). *Para una historia de la etnoeducación. La educación bilingüe intercultural: 1960-2000*. Universidad del Atlántico.
- Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 81-103. <https://doi.org/10.25074/rantros.v4i8.758>
- Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., Cassiani, J., & Carabalí, J. (2012). *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n19.52380>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v10i2.0015>
- Zambrano, E. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), 68-76. <https://doi.org/10.36996/delectus.v5i2.46>

