

# Trascendiendo la periferia: La política de educación intercultural multilingüe en Colombia

## *Transcendendo a periferia: A política de educação intercultural multilingue na Colômbia*

## *Transcending the periphery: Multilingual intercultural policy in Colombia*

Surjey del Carmen Montes-Pérez\*

\*Universidad del Norte (UniNorte), Barranquilla, Atlántico / Colombia

surjeym@uninorte.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-3965-926X>

Nayibe Rosado-Mendinueta\*

\*Universidad del Norte (UniNorte), Barranquilla, Atlántico / Colombia

nrosado@uninorte.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

**RESUMEN:** Uno de los actores principales en la conceptualización e implementación de las políticas públicas de Educación Intercultural (EI) es el docente. La EI, que incluye la etnoeducación, se refiere a la formación en contextos de diversidad cultural e interculturalidad. Este artículo de reflexión resalta el rol de la formación docente y su impacto en la implementación de la política de EI multilingüe en Colombia, especialmente en las escuelas etnoeducativas afrocolombianas, mayormente en la periferia. Para ello, se analizarán los avances, estancamientos, retrocesos y desafíos de la EI, desde la *Teoría de los Ecosistemas* de Bronfenbrenner (1977) y la dimensión contextual planteada por Braun et al. (2011). Se concluye que maestras y maestros colombianos son agentes clave cuyas prácticas transperiféricas han propendido por el fortalecimiento de la identidad cultural, la autonomía, el proyecto global de vida y la diversidad lingüística de las poblaciones originarias.

**PALABRAS CLAVE:** educación intercultural multilingüe; etnoeducación; interculturalidad; etnoeducadores; formación profesional docente; grupos étnicos en Colombia.

**RESUMO:** Um dos principais atores na conceituação e implementação das políticas públicas de Educação Intercultural (EI) é o professor. EI, que inclui a etno-educação, refere-se à formação em contextos de diversidade cultural e interculturalidade. Este artigo reflexivo destaca o papel da formação de professores e seu impacto na implementação da política multilingue de EI na Colômbia, especialmente nas escolas etno-educacionais afro-colombianas, em sua maioria na periferia. Para tanto, os progressos, as estagnações, os retrocessos e os desafios do EI serão analisados usando a Teoria do Ecosistema de Bronfenbrenner (1977)



e a dimensão contextual proposta por Braun et al. (2011). Conclui-se que os professores colombianos são agentes-chave, cujas práticas trans periféricas têm sido propícias ao fortalecimento da identidade cultural, da autonomia, do projeto de vida global e da diversidade linguística das populações nativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação intercultural multilingual; etnoeducación; interculturalidad; etnoeducadores; formação profissional docente; grupos étnicos na Colômbia.

**ABSTRACT:** One of the main actors in the conceptualization and implementation of Intercultural Education (IE) public policies is the teacher. IE, which includes ethnoeducation, refers to education in contexts of cultural diversity and interculturality. This reflection article highlights the role of teacher education and its impact on the implementation of multilingual IE policy in Colombia, especially in Afro-Colombian ethno-educational schools, mostly in the periphery. To this end, the advances, stagnations, setbacks and challenges of IE will be analyzed from Bronfenbrenner's Ecosystem Theory (1977) and the contextual dimension proposed by Braun et al. (2011). It is concluded that Colombian teachers are key agents whose transperipheral practices have favored the strengthening of cultural identity, autonomy, the global life project and the linguistic diversity of native populations.

**KEYWORDS:** multilingual intercultural education; ethnoeducation; interculturality; teacher professional development; Colombian ethnic groups.

## Introducción

Los sistemas educativos de América Latina han implementado una serie de reformas educativas (*Ley Federal de Educación* en Argentina, *Ley de Reforma Educativa* en Bolivia, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* en Brasil, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* en Chile, *Ley General de Educación* en Colombia) desde inicios de la década de 1990, con el propósito de alcanzar los estándares internacionales en materia educativa y los propósitos del nuevo milenio (Acosta, 2017; Beech, 2007; Rivas y Sánchez, 2016). Entre estos propósitos está la educación intercultural. Para lograr este cometido, uno de los actores principales es el docente desde las competencias desarrolladas en su formación profesional y el liderazgo que ejerce en sus prácticas pedagógicas (Acosta, 2017; Barber y Mourshed, 2007; Beech, 2007; Chamorro, 2005; Enkvist, 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012; OECD, 2010).

En Colombia, la labor docente ha sido fundamental en la resignificación e implementación de las políticas públicas sobre educación intercultural. Esta educación se refiere a la formación en contextos donde la diversidad cultural y la interculturalidad son características fundamentales. La educación para grupos étnicos o etnoeducación hace parte de la Educación Intercultural (Ley 70, 1993; Ley 115, 1994; Decreto 804, 1995; Decreto 1122, 1998).

En el contexto colombiano, la política de Educación Intercultural (EI) ha sido conceptualizada de diferentes maneras. Los movimientos sociales organizados por los pueblos indígenas, afrocolombianos y Rrom, o gitanos, desde los años setenta posibilitaron la emergencia de la EI como: a) una *política pública educativa* que ha instaurado la etnoeducación y la interculturalidad en el sistema educativo colombiano; b) un *proyecto político de las organizaciones sociales* indígenas, afrocolombianas y Rrom, que propende por la autonomía y el autogobierno de sus territorios; y c) como un *enfoque educativo para la diversidad cultural*, que implica el diálogo entre la identidad de cada pueblo, su lengua materna, sus tradiciones, sus cosmovisiones y la identidad nacional, la lengua oficial y los conocimientos universales (Bodnar, 2005, 2009, 2015;

Castillo y Caicedo, 2008, 2010; De Mejía, 2006). En el contexto de estas conceptualizaciones cambiantes, sobresale el papel del docente como agente central para hacerlas realidad en el sistema educativo. Esto es particularmente relevante para docentes que atienden poblaciones afrodescendientes.

A pesar de los avances de estos movimientos sociales conducentes a los cambios en la Constitución Política de 1991, que reconoce a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural (Ver: Bodnar, 2005, 2015; De Mejía, 2006; García y García, 2012; Sábica, 1995), el proceso de reivindicación continúa. Las comunidades indígenas, afrocolombianas y Rrom persisten en la defensa de sus lenguas, territorios, saberes propios, cultura, educación, organizaciones sociales y políticas y normatividad. Ahora bien, el desarrollo y los logros de esta defensa han sido desequilibrados para la población afrocolombiana, dada su historia de migración forzada y esclavización (Arocha, 1998; Bodnar, 2005; Castillo y Caicedo, 2008; Rojas, 2011; Wade, 2013).

En esta reflexión se pretende resaltar el rol de la formación docente y su impacto en la implementación de la EI (o falta de ella) en Colombia, especialmente en las escuelas etnoeducativas que atienden a la población afrocolombiana. Esta comunidad ha afrontado por más de cuatro siglos procesos de colonización, esclavización, destrucción, aculturación, exclusión, racismo, discriminación y marginalidad (Castillo y Caicedo, 2008, 2010; Rojas, 2011). Si se quiere transformar esta realidad, los maestros requieren tener fundamentos ontológicos, epistemológicos y teleológicos que les permitan comprender, respetar, fortalecer, reivindicar y promover las identidades, las cosmovisiones, los saberes ancestrales y las construcciones propias en los contextos de los pueblos culturalmente diferenciados.

En este artículo se analizarán los avances, estancamientos, retrocesos y desafíos de la EI, desde la perspectiva de la *Teoría de los Ecosistemas*, de Bronfenbrenner (1977), y la dimensión contextual planteada por Braun et al. (2011) sobre la puesta en marcha de las políticas educativas (*Policy Enactment*). Estos enfoques de análisis han sido utilizados para estudiar en profundidad el impacto de la ejecución, interpretación y traslado de las políticas públicas educativas en diferentes contextos.

La reflexión se desplegará en tres secciones. La primera sección se enfoca en los avances de la EI en Colombia y su influencia a nivel macro, meso y micro en la formación de etnoeducadores desde una mirada histórico-política (Bronfenbrenner, 1977). En una segunda sección, el análisis se centra en el marco de la contextualización situacional y profesional (Braun et al, 2011) de la EI y su influencia en la formación de los docentes y sus prácticas pedagógicas y evaluativas en una institución etnoeducativa de Cartagena de Indias. Finalmente, en la tercera sección, se esboza una serie de desafíos que debe superar la EI para que pueda transformar las prácticas pedagógicas etnoeducativas en las escuelas del distrito de Cartagena de Indias.

Para centrar el análisis y la reflexión, se toman tres preguntas: ¿De qué manera la evolución de la política de educación intercultural ha afectado la formación del docente etnoeducador? ¿De qué manera el contexto situacional y profesional etnoeducativo influye en las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes? ¿Cuáles son los avances, estancamientos, retrocesos y desafíos de la educación intercultural en Colombia?

# 1. Evolución de la educación intercultural en Colombia y su incidencia en la formación docente

La evolución de la Educación Intercultural (EI) en Colombia y su influencia en la formación de etnoeducadores se aborda desde la *Teoría de los Ecosistemas* de Bronfenbrenner (1977) en los niveles macro, meso y micro. Esta teoría considera que el ser humano no es una pieza sola, sino el resultado de la interacción en un ecosistema y el producto de su ecología. Este ecosistema recibe la influencia de las políticas públicas, y en este caso, de las políticas educativas.

Esta teoría presenta cuatro tipos de ecosistemas, a saber: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema es el complejo de relaciones entre la persona y su entorno inmediato donde ella desempeña roles específicos (hogar, escuela, lugar de trabajo, etc.). El mesosistema representa las relaciones que se dan entre los microsistemas de los individuos (por ejemplo, las relaciones hijos-padres, padres-maestros, maestros-directivos). El exosistema es una extensión del mesosistema que incluye otras estructuras sociales específicas formales e informales en las que se desenvuelve (el barrio, el mundo laboral, los medios de comunicación, las agencias gubernamentales, la distribución de bienes y servicios, entre otros). Finalmente, el macrosistema contempla las actitudes e ideologías de la cultura representados por los sistemas social, económico, político, educativo y legal (Bronfenbrenner, 1977, p. 514-515). Estos ecosistemas están interrelacionados. Tal interconexión permite estudiar el desarrollo humano en situaciones naturales de la vida, dando una mirada multisistémica que parte de la complejidad del ser humano y la explica. Por esta razón, esta teoría es pertinente para explicar un fenómeno tan complejo como la EI.

Para este caso, se tomarán las nociones de macrosistema, mesosistema y microsistema, en su orden, para explicar la evolución de la EI en Colombia y cómo esta ha influenciado el desarrollo profesional de los etnoeducadores. Se parte del análisis a nivel macro.

## 1.1 Nivel macro

Este nivel aborda la construcción histórico-política de la Educación Intercultural (EI) en Colombia (Ver Figura 1). Se sitúa oficialmente a partir de la adopción del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional para el Trabajo mediante la Ley 21 de 1991 (OIT, 1989; Congreso de Colombia, 1991); sin embargo, los estudios de Castillo y Caicedo (2008, 2010) la ubican desde la época colonial, con la instauración de la iglesia-docente. En efecto, estos autores hacen una recapitulación de la política educativa para estas poblaciones en dos momentos: a) *Educación a los otros. La colonialidad educadora*, a través de la evangelización en el siglo XVII y la instauración de la iglesia-docente entre los siglos XVIII y mediados del XX, como el modelo educativo para integrar a los indígenas y negros a la población nacional con una identidad y lengua oficiales; y b) *Las otras educaciones. Educar para etnizar*, que aborda la emergencia de los movimientos sociales y políticos indígenas y afrocolombianos desde los años setenta del siglo XX que han propendido por una educación decolonial (Castillo y Caicedo, 2010).

Figura 1 – Nivel Macro Evolución Histórica Política de la Educación Intercultural



Fuente: Construcción propia.

En consecuencia, y según estos autores, el primer reconocimiento de la EI fue para el movimiento indígena con la promulgación del Decreto-Ley 88 de 1976 (República de Colombia, 1976). Luego, el Decreto 1142 de 1978, que reglamenta el artículo 11 del Decreto-Ley 88, establece las condiciones por las cuales se regirá la selección, formación y capacitación del personal docente (República de Colombia, 1978; Castillo y Caicedo, 2008). El diseño del currículo para esta formación se asignó a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN por sus siglas). Tener la capacidad de determinar el perfil de los educadores indígenas fue un gran paso en la EI porque les dio plena autonomía educativa. Sin embargo, esta normatividad excluyó a los afrocolombianos y Rrom, quienes seguían siendo invisibilizados en la política.

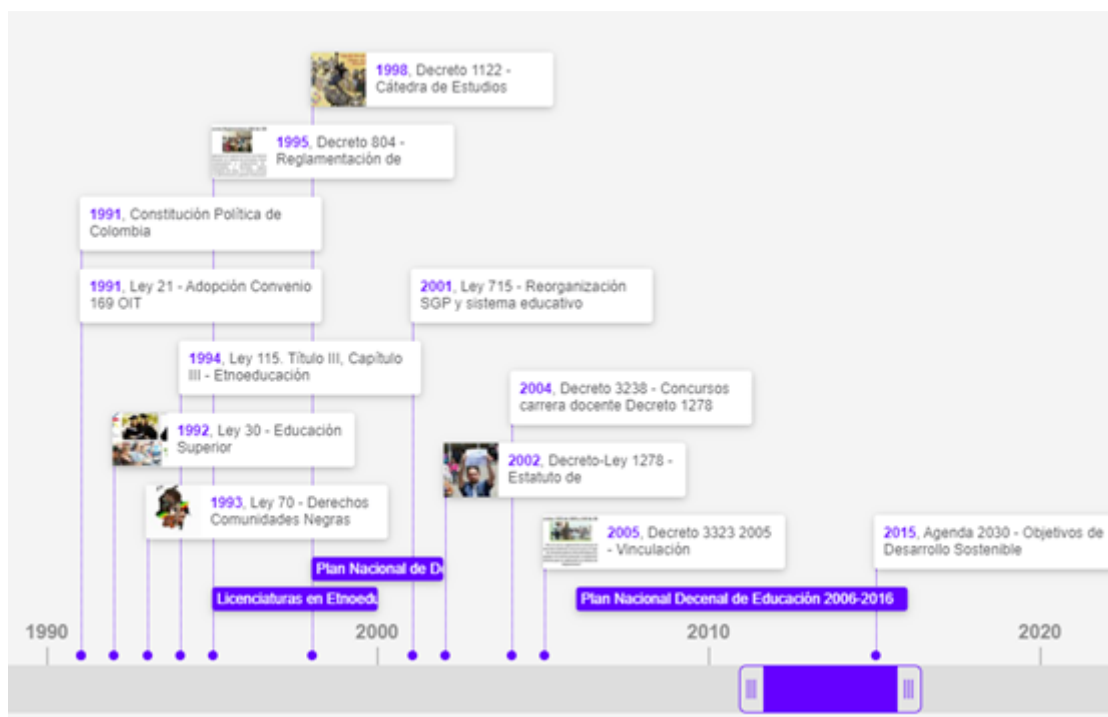
Paralelamente, las comunidades afrocolombianas empezaron a organizarse entre los años 1970 y 1980 en el ámbito académico, influenciados por pensadores y antropólogos interesados por la cultura negra. Entre ellos, se encuentra el grupo Soweto, fundado por Juan de Dios Mosquera en 1976, que se convertiría en Cimarrón en 1982 (Wade, 2013). El Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977, es un ejemplo de la gestación de los movimientos sociales afrocolombianos. Este congreso fue una invitación a la desalienación, un llamado a la descolonización cultural, social y política de los aportes africanos al continente. Desde esta instancia, escritores, investigadores, historiadores, artistas, políticos y humanistas reunidos exigen a los gobiernos de América la inclusión de los estudios sobre la cultura negra en el sistema educativo, especialmente en los países de Centro y Sur América (Vanderbilt Library, s.f.). Estas voces serían escuchadas posteriormente.

Más adelante, se expide el Decreto-Ley 2277 (1979) por el cual se adopta el Estatuto Docente en Colombia. Este decreto estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los educadores que se desempeñan en la profesión docente, y aún está vigente en el sector educativo oficial (República de Colombia, 1979). Sin embargo, no se decretan disposiciones especiales para los educadores en comunidades afrocolombianas.

Posteriormente, la resolución 3454 de 1984, expedida por el MEN, creó el Programa de Etnoeducación para el diseño, la orientación, la promoción y la aplicación de la política en los territorios indígenas (Rojas, 2011). En 1986, el MEN expidió la resolución 954 que creó un sistema especial de la profesionalización de los maestros que trabajaban en las comunidades indígenas. (Castillo, Hernández, y Rojas, 2005). Como se observa, la EI para los afrocolombianos aún carecía de desarrollo en la política pública.

Es con la Constitución Política (CP) de 1991 que se reconoce a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural con pueblos indígenas y afrodescendientes que cuentan con lenguas amerindias y creoles que son cooficiales con el español, la lengua oficial (Bodnar, 2005, 2015; De Mejía, 2006; García y García, 2012; SÁCHICA, 1995). Después de esta norma, las comunidades étnicas continúan la defensa de sus derechos (ver Figura 2); sin embargo, los logros de esta defensa para las comunidades afrocolombianas han tenido un ritmo histórico más lento (Arocha, 1998; Bodnar, 2005; Castillo y Caicedo, 2008; Rojas, 2011; Wade, 2013).

Figura 2 – Nivel Macro Evolución Histórico Política de la Educación Intercultural 1990-2020



Fuente: Construcción propia.

Para comprender la ralentización es necesario profundizar en dos elementos de la identidad cultural en comunidades diferenciadas: el territorio y la lengua. Los territorios de los pueblos indígenas son 779 resguardos reconocidos legalmente (Bodnar, 2015). Por su parte, los territorios de las poblaciones afrodescendientes fueron los Palenques o tierras libres alejadas de los colonizadores y esclavistas en la época colonial (Castillo y Caicedo, 2008; Friedemann, 1992). La mayoría de estos palenques se desintegraron creando la



diáspora africana, de los cuales aún pervive San Basilio de Palenque y un aproximado de 181 territorios de Comunidades Negras reconocidos después de la reglamentación del artículo transitorio 55 de la CP (Bodnar, 2015; Ley 70 de 1993). La defensa del territorio para las poblaciones negras se cristalizó a través de la Ley 70 de 1993, pero se ha visto afectada por las situaciones de violencia por el conflicto armado y desplazamiento forzado que han obligado a sus habitantes a establecerse en los contextos urbanos (Wade, 2013). El desequilibrio en este elemento identitario es notorio.

En cuanto a la lengua, de igual manera que el territorio muestra un desequilibrio. En contraste con las 65 lenguas indígenas reconocidas y habladas por un aproximado de 87 pueblos indígenas, a los pueblos afrocolombianos solamente se les reconocen dos lenguas criollas: a) palenquera o creole, de base lingüística española con lenguas vernáculos africanas (De Mejía, 2006; Friedemann, 1992; Trillos, 2001), que es hablada por los habitantes y descendientes de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar; y b) la lengua raizal o inglés isleño de base inglesa, hablada por los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Bodnar, 2015; De Mejía, 2004).

En relación con la identidad, la Ley 70 de 1993 en el Capítulo VI estableció los mecanismos de protección y desarrollo de los derechos y de la identidad de las comunidades negras: “el Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales” (Congreso de Colombia, 1993, p. 10) en todos los niveles educativos. A la par, define que la educación para estas comunidades debe tener en cuenta su historia, el ambiente, los procesos productivos, su vida social y cultural, desde y con la cooperación de las mismas comunidades en el diseño de los programas curriculares. Para ello, el Estado garantizará la formación técnica, tecnológica y profesional de los miembros de la comunidad en igualdad de condiciones. Esto implica la adaptación de formas de evaluación desde el currículo intercultural acordes con los saberes tradicionales, las cosmovisiones, la lengua, el territorio y el proyecto global de vida de cada comunidad afrocolombiana.

Por su parte, la Ley General de Educación (1994, Título III-Capítulo 3, artículos 55-63) desarrolla la EI como educación para grupos étnicos. Esta ley define el concepto de etnoeducación, los principios y fines, la importancia de la lengua materna de las comunidades, la formación de etnoeducadores, las asesorías especializadas para los procesos educativos, la no injerencia de los organismos internacionales, la organización educativa en las comunidades y la selección de educadores. Sin embargo, la nueva ley dejó en manos del MEN la formación y selección de etnoeducadores afrocolombianos. En este sentido, la etnoeducación para las poblaciones afrocolombianas pierde autonomía y autogobierno, a pesar de las buenas intenciones.

Con el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 1122 de 1998 se logra materializar el reconocimiento étnico de las comunidades afrocolombianas, sus derechos educativos y la visión como proyecto nacional. En el Decreto 804 de 1995 se reglamentó el Título III, Capítulo 3 de la Ley 70 de 1993 y agregó las Orientaciones Curriculares Especiales, que brindan las directrices para que las comunidades negras participen en el proceso de diseño curricular. En su Capítulo II, contempla la formación de los etnoeducadores como un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se regirá por las directrices del MEN. Entre los propósitos que persigue este proceso de formación etnoeducativa están: a) Generar y apropiarse diferentes elementos para fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida comunitario; b) Llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a desarrollar la identidad étnica; c) Identificar y aplicar formas pedagógicas propias desde sus prácticas pedagógicas; d) Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias; e) Adquirir y valorar los criterios,

instrumentos y medios para liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos (República de Colombia, 1995). Estos propósitos y los lineamientos serían configurados en el programa de formación docente que diseñaría el MEN.

En el Decreto 1122 de 1998 se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y se establece la necesidad de dar a conocer a toda la población colombiana los aportes de las comunidades negras a la construcción de la nación. Surge, entonces, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) para cumplir este propósito, que está en un proceso paulatino de implementación en todos los niveles del sistema educativo colombiano.

Teniendo esta normatividad en materia de EI, hacía falta articular las directrices del MEN a la nueva formación de etnoeducadores. En 1995, inician las licenciaturas en etnoeducación acordes con la Ley 30 (Congreso de Colombia, 1992; Castillo, Hernández, y Rojas, 2005). Estas licenciaturas fueron aprobadas, en su orden, en la “Universidad de la Amazonía (1991), la Universidad del Cauca (1996), la Universidad de la Guajira (1996), la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000) y la Universidad Pontificia Bolivariana (2000)” (Castillo, Hernández, y Rojas, 2005, p. 45). Estos programas iban dirigidos inicialmente a los etnoeducadores indígenas, luego fueron extendidos a los afrocolombianos. Estas primeras experiencias de profesionalización y formación docente introdujeron la EI como un campo de formación y fundamento del reconocimiento, la defensa y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural colombiana en las universidades.

El nuevo milenio trajo consigo transformaciones en el plan de desarrollo del país titulado “Cambios para Construir la Paz 1998-2002”, que apalancó una movilización estructural. La Ley 715 de 2001 reorganizó el sistema general de participaciones y el sistema educativo colombiano. Su implementación trajo como consecuencia la fusión de las instituciones educativas, la unificación de la jornada escolar, la definición de las funciones del rector, ajustes en el sistema de evaluación, los servicios educativos, la población atendida y la evaluación docente. Implicó que las escuelas fusionadas repensaran el Proyecto Educativo Institucional (PEI), organizaran un sólo currículo y reubicaran los rectores adicionales en cargos de coordinadores de las sedes. Este cambio trajo consigo la necesidad de una educación inclusiva que tuviera en cuenta la diversidad de la población estudiantil.

Más tarde, el decreto-ley 1278 de 2002 establece el Estatuto de Profesionalización Docente, que regula las relaciones entre el Estado y los educadores a su servicio y garantiza la idoneidad de los profesionales de la educación partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias para el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente. El MEN reglamenta los concursos (de mérito para el ingreso; de ascenso y de reubicación salarial, nombramiento en propiedad) de la carrera, que abrirá y convocará según el presupuesto para tal fin (Decreto 3238 de 2004). El requisito principal es tener uno de los títulos: Normalista Superior o tecnólogo, Licenciado en Educación o título profesional. Se enfatiza en la evaluación docente que, a partir de esta norma, tiene tres modalidades: en período de prueba, de competencias anual y de ascenso o reubicación salarial.

La vinculación para los etnoeducadores afrocolombianos y raizales se reglamenta con el Decreto 3323 de 2005, que organiza el proceso de selección mediante concurso de mérito (República de Colombia, 2005). Aun así, el MEN tiene pendiente la tarea de expedir el estatuto de profesionalización del docente etnoeducador, que se encuentra en etapa de concertación con las comunidades indígenas y afrocolombianas (Pitre, 2020).



Por su parte, el MEN ha trabajado en la construcción colectiva de la *Política de Formación de Educadores* mediante el establecimiento de sistemas y lineamientos de formación inicial y avanzada, que propenden por la formación de educadores a lo largo de la vida profesional (MEN, s.f). El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) se encarga de establecer lineamientos generales en relación con las entidades formadoras y generar alianzas con instituciones nacionales tales como el ICETEX, el ICFES, Colciencias, para ofertar becas y créditos condonables a través de concursos entre todos los educadores del país. Sin embargo, no hay una política clara en la formación que favorezca a los etnoeducadores, que según el informe de la UNESCO (2020) necesitan una formación urgente. El 55% de los docentes que trabajan con poblaciones periféricas como las afrocolombianas requieren de capacitación y formación profesional acorde con las posibilidades, necesidades e intereses de los estudiantes.

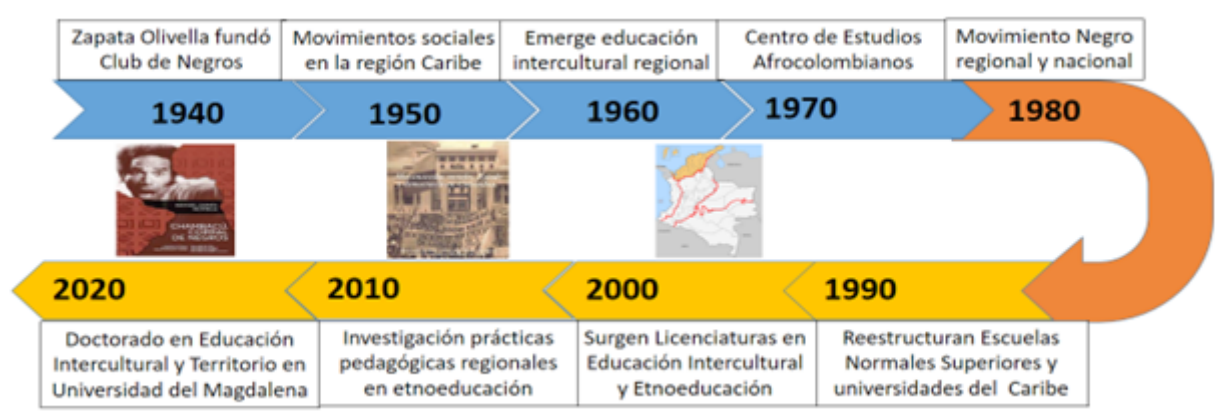
Al analizar la oferta de la última convocatoria para formación avanzada 2020-2 lanzada por el MEN, (anexo 3. Oferta de Formación de Posgrados, MEN; ICETEX, 2020) se identifica una serie de especializaciones, maestrías y doctorados dirigidos a los docentes y directivos docentes del estado. Solamente se evidencian dos programas relacionados con la EI. El Doctorado en Educación en la línea de interculturalidad de la Universidad del Valle y el Doctorado en educación intercultural de la Universidad del Magdalena.

## 1.2 Nivel meso

El nivel meso se enfoca en la política de educación intercultural (EI) y su aplicación en la región Caribe colombiana en relación con la profesionalización de etnoeducadores afrocolombianos (Ver Figura 2). Esta región tiene una gran diversidad de grupos indígenas, afrocolombianos y Rrom, localizados en departamentos considerados de periferia en Colombia: Guajira, Magdalena, Cesar, Atlántico, Bolívar, Sucre, Córdoba y el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. En estas regiones, la EI existente ha intentado trascender las realidades sociales y culturales de las comunidades que habitan sus territorios.

La etnoeducación y la interculturalidad en la región se gestaron paralelamente a los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos en el país y en Latinoamérica desde mediados del siglo XX, que reclamaban otras educaciones para estas comunidades. Un intelectual destacado en este proceso fue Manuel Zapata Olivella (1920-2004), médico, antropólogo, folclorista, promotor cultural, escritor y activista político cordobés, cuya obra muestra el esplendor de la diversidad cultural del Caribe (Ver Chambacú, Corral de Negros, Changó el Gran Putas, Tierra Mojada, entre otras) (Ministerio de Cultura, 2019). Junto a otros intelectuales, este académico fundó el Club Negro de Colombia (1940s) y el Centro de Estudios Afrocolombianos (1970s), dando origen al movimiento negro en el país (Vanderbilt Library, s.f.).

Figura 3 – Nivel Meso Evolución Histórica Política de la Educación Intercultural



Fuente: Construcción propia.

Estos impulsos regionales condujeron a la concreción de la normatividad hacia la EI (Constitución Política de Colombia, 1991, Ley 70, 1993 y Ley General de Educación, 1994). La EI generó transformaciones en la formación de maestros de la región. Así, las Escuelas Normales reestructuraron el currículo y agregaron dos años de formación docente técnica (denominado Ciclo Complementario) para los estudiantes recién graduados del bachillerato con profundización en pedagogía (antes denominado Bachillerato Pedagógico). En este cometido se destacan la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias con su Proyecto Cultural Cabildo desde inicios del siglo XXI y la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Loricá, Córdoba, con énfasis en etnoeducación.

De igual forma, las facultades de educación de las universidades del Caribe colombiano se organizaron para cumplir con los requisitos de calidad de la educación exigidos por la Ley 30 de 1992 y asumir la formación de los etnoeducadores en servicio. La Universidad del Magdalena y la Universidad de la Guajira fortalecieron sus programas de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad, activas desde 1990; por su parte, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ofrece la Licenciatura en Educación Intercultural desde el 2000. Estos programas, pensados inicialmente para docentes provenientes de las comunidades indígenas, actualmente atienden la formación de docentes de contextos afrocolombianos (Castillo, Hernández, y Rojas, 2005). A nivel posgradual, en 2020, la Universidad del Magdalena inició su primera cohorte del Doctorado en Educación Intercultural y Territorial.

Sin embargo, existe poca literatura acerca del impacto de los programas de formación para los etnoeducadores. La literatura existente reporta proyectos etnoeducativos con, desde y para estos grupos asentados en el litoral caribe. Algunos artículos y libros tratan de la EI en poblaciones afrocolombianas de la Costa Atlántica (Ver Castro y Alarcón, 2012; De Ávila y Simancas, 2012; Montes, 2018; Ortiz et al., 2018; Perneth et al., 2019; Ruiz y Medina, 2014). Informes como el del Observatorio del Caribe Colombiano de Educación (OCCE), de manera general, reconocen la necesidad de la formación de docentes de las instituciones públicas departamentales y distritales, así como las dificultades que presenta la educación en zonas rurales de la región, sin enfatizar en las necesidades de las poblaciones culturalmente diferenciadas (OCCE, 2011, 2013).

En el departamento de Bolívar se han realizado investigaciones por parte de etnoeducadores que han implementado la EI desde sus prácticas pedagógicas (De Ávila y Simancas, 2012; De Ávila 2015). En el



Cartagena de Indias inició la adopción e implementación de la política etnoeducativa mediante el Acuerdo 015 de 2004 (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2004). La Oficina de Asesoría de Proyectos Etnoeducativos, en cabeza del etnopedagogo y gestor cultural Miguel Obeso, con el apoyo de la Oficina de Calidad Educativa llevó a cabo la caracterización de las instituciones educativas que podrían ser focalizadas como etnoeducativas (Obeso, 2020). A través de visitas de pares se hizo el análisis de la población estudiantil, los docentes y las dinámicas de las instituciones específicamente localizadas en las zonas de asentamiento de poblaciones afrodescendientes. Esta oficina se encarga actualmente del subprograma Fortalecimiento de la Etnoeducación en el programa La Calidad Dignifica del Distrito de Cartagena.

La Asociación de Etnoeducadores Afrocaribeños (ASETCOAFRO) entró en la escena local en 2005 como parte del movimiento social afrocolombiano. ASETCOAFRO se constituyó como un espacio propio para velar por los intereses de los etnoeducadores del concurso de mérito afro. Actualmente, ASETCOAFRO mantiene alianzas para la capacitación y el apoyo de los etnoeducadores. Además, establece nexos con las secretarías de educación departamental y distrital.

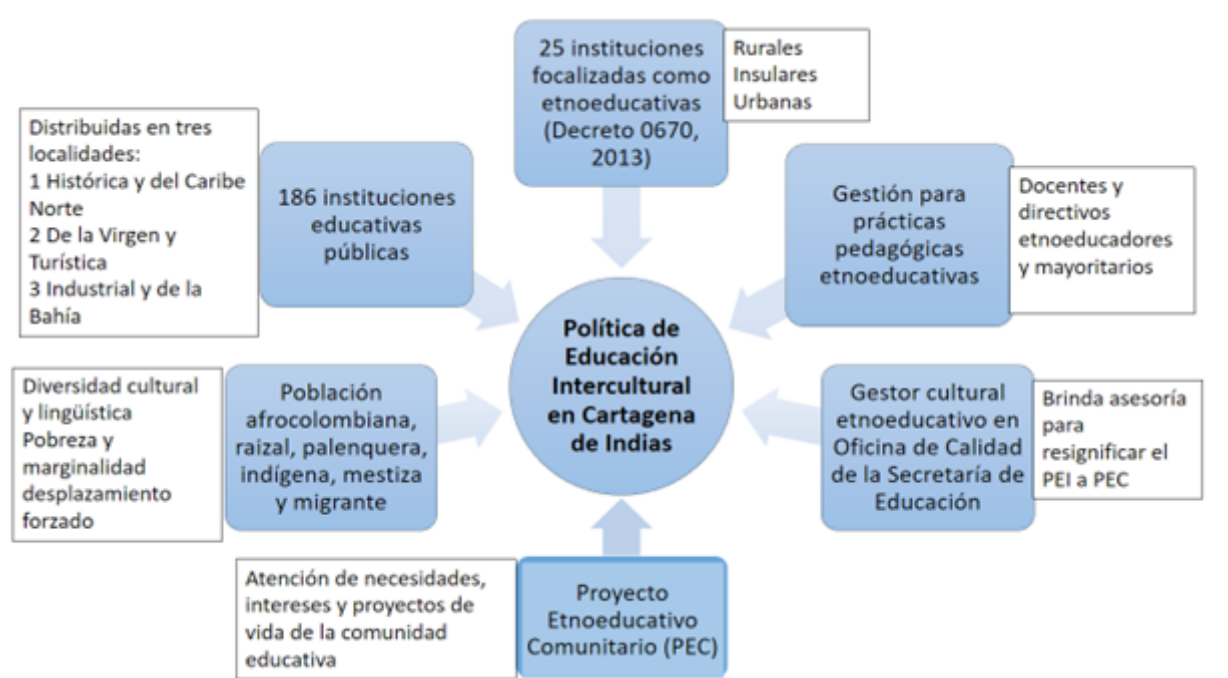
## **2. Análisis contextualizado de la formación del docente etnoeducador a nivel micro: Caso Cartagena de Indias**

El análisis del contexto que se despliega en este apartado está guiado por el trabajo de Braun et al. (2011). Los autores abordan la contextualización de la promulgación de las políticas públicas educativas a través de cuatro dimensiones del contexto: situado, profesional, material y externo. Para este trabajo, se explica el contexto situado y el profesional para hacer énfasis en la influencia de la política de educación intercultural (EI) en la formación de los maestros etnoeducadores en el distrito de Cartagena de Indias.

### **2.1 Contexto situacional**

Como se mencionó anteriormente, el contexto situacional comprende 25 instituciones etnoeducativas públicas de Cartagena de Indias (IEPC), urbanas, rurales e insulares, focalizadas mediante el Decreto 0670 (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2013) para atender a la población afrocolombiana y palenquera. Desde el 2013, la secretaría de educación distrital (SED) busca poner en práctica la pedagogía intercultural afrocolombiana en dichas instituciones.

Figura 5 – Contexto Situacional de la política de educación intercultural en Cartagena de Indias



Fuente: Construcción propia.

Desde el 2013 han llegado más estudiantes a estas IEPC provenientes de poblaciones afrocolombianas, raizales, palenqueras e indígenas de otros departamentos de la Costa Atlántica, ubicados allí por la misma SED; por ello, los docentes etnoeducadores han tenido mayor vinculación y movilidad dentro del sistema. En este contexto, las IEPC empezaron las transformaciones de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), dirigido a la población mayoritaria, a su Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), para atender las necesidades, intereses y proyectos de vida de la actual comunidad educativa. En algunas IEPC, este proceso ha tardado más de seis años.

## 2.2 Contexto profesional

Desde el contexto profesional, al hacer la focalización de las IEPC, se desconoció el hecho que en ellas están vinculados maestros no etnoeducadores (o nombrados para atender a la población estudiantil en general), sujetos pedagógicos con capital cultural (Bourdieu, 1998) propio de la cultura hegemónica de la superestructura de nuestra sociedad cartagenera, quienes quedaron atrapados en el contexto de las escuelas focalizadas. En ese momento, la mayoría de los docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en las IEPC están nombrados mediante el Decreto 2277 (República de Colombia, 1979) y algunos docentes nombrados durante los primeros concursos de mérito organizados a partir de la expedición del Decreto-Ley 1278 (República de Colombia, 2002). Desde el arribo de los etnoeducadores a las IEPC, por traslado en 2013 o después de ganar el concurso de mérito para atender a la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera de 2012-2015 (Ley 70, 1993; Ley 115, 1994; Decreto 804, 1995; Ley 715, 2001; Decreto-Ley

1278, 2002), emergió una escisión entre estos y los docentes antiguos no etnoeducadores. Quienes carecían de formación y experiencia etnoeducativa se resistieron (y aún se resisten) a trabajar con la EI, pues no fueron preparados para el cambio. Esto se evidenciaba al momento de organizar el Plan de Área, el Plan de Estudios, el Plan de Clases y, por ende, en las prácticas pedagógicas y de evaluación (De Ávila y Simarra, 2012; Montes, 2018; Pitre, 2020).

Los esfuerzos por sensibilizar a los docentes de las IEPC han sido adelantados desde distintas direcciones. La SED Cartagena ha desarrollado capacitaciones a través del Plan de Acción del Proyecto Etnoeducativo (Obeso, 2020). También se han hecho aportes a la formación por parte del Sindicato de Educadores de Bolívar, el cual conformó un Comité etnoeducativo. Otro apoyo fundamental es ASETCOAFRO (Asociación de Etnoeducadores de Comunidades Afrocaribeñas) que tiene líderes y miembros al interior de las IEPC. Se carece de evidencia respecto a la caracterización, sistematización y evaluación formativa cualitativa y/o cuantitativa de los cursos, diplomados, seminarios, conversatorios, talleres o encuentros que estas organizaciones han diseñado e implementado y a cuántos docentes y directivos docentes etnoeducadores y no etnoeducadores han impactado. Hasta ahora solamente se cuenta con informes generales de ejecución del plan de acción por parte de Miguel Obeso (2020).

Algunas investigaciones en materia de EI han tratado aspectos sobre los docentes que están vinculados al sistema educativo colombiano actuando como etnoeducadores en contextos indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros sin el suficiente o casi nulo capital cultural emanado de estas comunidades donde ejercen su práctica pedagógica (Arocha, 1998; Bodnar, 2006; De Ávila y Simancas, 2012; De Mejía, 2004; 2006; Fandiño, 2014; Montes, 2018; Ortiz et al., 2018; Perneth et al., 2019; Pitre, 2020; Ruiz y Medina, 2014). Estos estudios hacen reflexiones sobre la EI y la interculturalidad como parte de un encuentro de las etnias en defensa del territorio, para comprender la complejidad de las relaciones socioculturales presentes en la escuela, la comunidad y la sociedad colombiana. Además, hacen una crítica a la interculturalidad desde el punto de vista de su origen político y las tensiones en las organizaciones sociales indígenas y afrocolombianas.

### **3. Avances, estancamientos y retrocesos de la política de EI**

Este apartado aborda algunos avances, estancamientos y retrocesos identificados a partir de la evolución histórico-política de la EI en los niveles macro, meso y micro. Esto con el propósito de establecer hasta dónde ha llegado la política de Educación Intercultural (EI) en Colombia y qué falta por desarrollar. A continuación, se tratan estos aspectos respectivamente.

#### **3.1 Avances de la EI**

Entre los avances de la EI en Colombia, se destaca la evolución de la normatividad en la materia a nivel macro. Aunque la EI para los afrocolombianos carecía de desarrollo antes de 1990, con la Constitución Política de 1991, las leyes 70 de 1993 y 115 de 1994, los decretos 804 de 1995 y 1122 de 1998 y las directrices



expedidas por el MEN se logró materializar el reconocimiento étnico de las comunidades afrocolombianas, la defensa de sus derechos y la visión como proyecto nacional.

También se identificaron avances en la implementación de la EI a nivel meso. Esto se evidencia en la creación de las oficinas asesoras, la destinación de recursos del presupuesto regional y local, y la focalización de instituciones etnoeducativas públicas en las entidades territoriales adscritas al MEN.

### 3.2 Estancamientos de la EI

Respecto a los estancamientos, los movimientos sociales afrocolombianos continúan con el proceso de reivindicación, defensa y fortalecimiento de sus derechos a pesar de los avances logrados en la EI. Las comunidades afrocolombianas han abordado este asunto de manera desequilibrada. Esto podría ser consecuencia de la actual falta de unidad de estos movimientos, contrario a la permanente interacción a inicios de los años setenta. Esto se observa en la lentitud de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual debería impartirse en todas las instituciones educativas públicas y privadas colombianas en todos los niveles. En otras palabras, colegios, universidades e instituciones de educación superior de todo el país tienen el compromiso pendiente de incorporar la CEA en sus currículos del área de Ciencias Sociales o similares.

De igual forma, existe un estancamiento en el programa de formación de etnoeducadores afrocolombianos en los niveles macro, meso y micro. Se reconoce que los maestros son actores fundamentales del proceso de implementación de la EI y que requieren tener la fundamentación teórica, ontológica, epistemológica y teleológica que les permita comprender, respetar, fortalecer, reivindicar y promover la diversidad cultural de Colombia. Sin embargo, la evolución histórica de la EI evidenció que no existen disposiciones especiales por parte del MEN en materia de profesionalización para estos educadores, a pesar de estar establecidas en la normatividad vigente. Hay esfuerzos por parte de algunas universidades del país que han mantenido los registros calificados de las licenciaturas en EI que ofrecen. Las Escuelas Normales Superiores en la región Caribe también han transformado sus currículos para fortalecer la formación inicial de maestros, pero se desconoce el impacto en la población que atienden.

Así mismo, el estatuto del docente etnoeducador se encuentra en proceso de concertación con el MEN desde la expedición del Decreto 804 de 1995. La discusión por la conveniencia o no de separar a los etnoeducadores de los estatutos vigentes persiste a nivel de asociaciones y filiales sindicales de educadores. Los logros por parte de los etnoeducadores indígenas han sido más notorios en el recorrido histórico-político en el nivel macro. Para los etnoeducadores afrocolombianos, la tarea está comenzando. Estos docentes se encuentran regidos por el Decreto 1278 de 2002 y deben cumplir con este estatuto a nivel general mientras se expiden otras disposiciones.

### 3.3 Retrocesos de la EI

En cuanto a los retrocesos que presenta la EI en Colombia, se encontró que la selección de docentes etnoeducadores afrocolombianos quedó bajo las directrices y decisiones del MEN. Esta situación ha

restado autonomía y autogobierno a las poblaciones afrocolombianas, las cuales deben esperar a que el MEN, por intermedio de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), convoque el concurso abierto de mérito para vinculación de docentes etnoeducadores para atender a la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera. A su vez, la CNSC contrata a universidades y al ICFES para la realización de las diferentes etapas del concurso. La injerencia de las comunidades negras en el proceso es imperceptible porque sus miembros al final no pueden seleccionar a sus maestros por más que haya un componente etnoeducativo en las diferentes pruebas. La última convocatoria fue desarrollada entre 2013 y 2015 y permitió la vinculación de docentes etnoeducadores con o sin conocimientos o experiencia en EI para las poblaciones objeto del concurso. Esto produjo el rechazo de los nuevos docentes “etnoeducadores” en algunas escuelas. Es que haber superado un concurso no puede determinar que un docente es etnoeducador. Esto se suma al estancamiento en la concertación para la expedición del estatuto docente y el diseño de un programa de formación y capacitación para etnoeducadores por parte del MEN.

El problema de la falta de una apropiada preparación y de la fundamentación teórica, ontológica, epistemológica y teleológica en los etnoeducadores afrocolombianos hace emerger el retroceso en la adaptación de formas de evaluación y estrategias acordes con el proyecto global de vida de cada comunidad afrocolombiana. Hasta el momento, la implementación de la EI para estas poblaciones en el nivel micro ha dependido de la voluntad de los actores de cada institución educativa. Por esta razón, la misión y el trabajo constante de los sindicatos filiales a la Federación Colombiana de Educadores y de las asociaciones de etnoeducadores en cada región puede coadyuvar a la preparación de los docentes de todos los niveles en los conceptos teóricos, histórico-políticos, sociales, culturales, ideológicos e identitarios que les permitan hacer parte del diálogo y la interpelación inter y transcultural en medio de la diversidad de la sociedad colombiana.

Otro retroceso que está tomando fuerza en la EI es la continuidad o conveniencia de esta como política pública y enfoque metodológico y epistemológico para la educación. Esto se debe precisamente a la diversidad cultural y las transformaciones del concepto de identidad que se encuentran en las escuelas. La Agenda 2030 de 2007 contempla entre sus objetivos de desarrollo sostenible la educación para todos con calidad e inclusión. Además, las comunidades educativas en cualquier lugar de la geografía colombiana son diversas. Se pueden encontrar indígenas, afrocolombianos, gitanos, mestizos e inmigrantes en la misma escuela; algunos estudiantes reconocerán sus identidades culturales propias, otros las desconocerán o negarán como protección a las distintas formas de discriminación, estigmatización, xenofobia o rechazo. Por eso, algunos investigadores en la materia hablan de pedagogía decolonial, pedagogía alternativa e identidades híbridas. Otros investigadores incluso han encontrado que hablar de EI para comunidades étnicas diferenciadas puede ser discriminación a la inversa y exclusión para los estudiantes que no se encuentren en estas categorías.

#### **4. Desafíos para transformar las prácticas pedagógicas etnoeducativas en las escuelas del distrito de Cartagena de Indias**

Este apartado aborda cuatro desafíos que se consideran fundamentales para lograr una transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones etnoeducativas públicas de Cartagena de Indias

(IEPC). Estos desafíos emergen del análisis previo de la política de educación intercultural (EI) y a la formación profesional de los docentes, etnoeducadores o no, que prestan (y prestarán) sus servicios en las IEPC. En este orden, son acciones futuras que pueden ser tomadas por los diversos actores en pro del bienestar de la comunidad educativa cartagenera.

En primer lugar, se propone la sensibilización y acercamiento por parte de los docentes en servicio en las IEPC hacia el capital cultural propio de la población afrocolombiana y palenquera. Esto se podrá lograr mediante el diseño, aplicación y evaluación de procesos de formación en los conceptos de identidad étnica y pedagogía intercultural afrocolombiana, desde una metodología ecléctica y con los principios y la contextualización histórica, política, educativa y social de la EI, contando con la participación de los colegas etnoeducadores (docentes y directivos docentes), expertos e investigadores. Así se podrá garantizar la participación de los educadores con real disposición, no impuesta, para analizar críticamente el currículo actual, generar la inquietud por el autoanálisis y hacer reflexión de las prácticas pedagógicas propias. Se requiere así el pensamiento desde afuera de sí mismos, la resistencia a través del abandono del yo que fomente la realización del proyecto global de vida de los estudiantes y la comunidad educativa. Como explica Bonfil (1982), para generar una cultura autónoma se requiere capacitar a los intelectuales de esa cultura, así se evitará la hegemonía del eurocentrismo que tanto ha afectado a América Latina.

Como segundo desafío exponemos que la EI necesita como escenario el diálogo intercultural crítico y el sentir, pensar y actuar de las personas miembros de las comunidades afrocolombianas y palenqueras para emerger en el contexto urbano. En contextos culturales diversos como este, requerimos hacer una caracterización en profundidad y re-conocer, valorar y fortalecer el proyecto global de vida comunitario. Esto es posible con la participación de las autoridades tradicionales, las lideresas y líderes comunitarios, los padres y madres de familia, los estudiantes, los miembros de los sectores productivos que están en el área de influencia de las IEPC. Los docentes y directivos docentes sensibilizados podrán visibilizar a los demás miembros de la comunidad educativa y de la sociedad circundante de las IEPC en el proceso de construcción colectiva de un currículo intercultural y multilingüe.

Un tercer desafío es el rediseño de la política pública de formación docente del MEN en el plano local. Las oficinas de Calidad y de Etnoeducación del distrito requieren establecer alianzas y convenios interinstitucionales específicos con instituciones como la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, las facultades de educación y los programas de licenciatura de las universidades e instituciones de educación superior con registro calificado para que ofrezcan programas de pregrado, posgrado, diplomados y cursos con énfasis en EIB, etnoeducación o pedagogía intercultural para poblaciones indígenas, afrocolombianas y Rrom. Igualmente, estas oficinas deben trabajar mancomunadamente con el Sindicato Único de Educadores de Bolívar-SUDEB y ASETCOAFRO para garantizar que todos los docentes provisionales y en período de prueba en las IEPC tengan un período de inducción que los prepare para afrontar el desafío de la sensibilización hacia la EIB y el trabajo con las comunidades culturalmente diferenciadas.

Por último, la sociedad cartagenera requiere reconocer, valorar y reivindicar los aportes de los afrocolombianos, raizales y palenqueros a la construcción de la nación. Eso significa que el gobierno local tiene una deuda histórica con el pueblo negro. Este desafío implica que la SED de Cartagena de Indias debe iniciar una campaña de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos educativos públicos y privados del distrito sin distinción de nivel o población atendida. Así se puede

empezar a erradicar la discriminación, el racismo, el rechazo y la indiferencia hacia la mayor parte de los habitantes de la ciudad.

En conclusión, la educación intercultural tiene un amplio compendio de políticas públicas que constituyen su existencia legal. Sin embargo, al adentrarse en el análisis de macro, meso y microsistemas, se identifica con mayor claridad los avances y desafíos de esta política, especialmente en el rol de la formación de los docentes que al final son quienes pueden lograr que la política pueda implementarse y funcionar en el contexto situado. El análisis contextualizado de la formación del docente etnoeducador revela aún más la falta de investigación y evaluación de las formas de preparación y capacitación de maestros etnoeducadores y no etnoeducadores para afrontar la focalización de las IEPC.

Se requiere que los docentes transformen las prácticas pedagógicas para tener nuevas visiones respecto a la cultura, las cosmovisiones, los saberes ancestrales, el proyecto global de vida comunitario, la lengua, entre otras dinámicas propias de las poblaciones consideradas como minorías étnicas en una sociedad neoliberal y neocapitalista. Para ello, es indispensable que maestras y maestros en Colombia tengan una formación profesional que propenda por el fortalecimiento de la identidad cultural, la autonomía y la diversidad lingüística de los pueblos indígenas, afrocolombianos y Rrom.

## Referencias

ACOSTA, F. Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista española de Educación Comparada*, Madrid, v. 1, n. 29, p. 202-209, 2017. Disponible en: <doi:10.5944/reec.29.2017.17788, 2017> Acceso en: 08 de jun. de 2020.

ALCALDÍA MAYOR DE CARTAGENA DE INDIAS. Acuerdo No. 015. Cartagena de Indias, Colombia, 2004.

ALCALDÍA MAYOR DE CARTAGENA DE INDIAS. Decreto 0670. Cartagena de Indias, Colombia, 2013.

ALONSO-SAINZ, T.; THOILLIEZ, B. Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 1, n. 35, p. 173-196, 2020. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/25169/20820> Acceso en: 10 de mar. de 2021.

AROCHA, J. Inclusion of Afro-Colombians: Unreachable National Goal? *Latin American Perspectives*, Riverside, v. 5, n. 3, p. 70-89, 1998. <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/Inclusi%C3%B3n-of-AfrColombian-Unreachable-National-Goal-JaimeArocha.pdf> Acceso en: 18 de oct. de 2020.

BARBER, M.; MOURSHED, M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Santiago: PREAL, 2007. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/documento\_preal41.pdf> Acceso en: 27 de abr. de 2020.

BEECH, J. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 40, n. 1, p. 153-173, 2007. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf> Acceso en: 18 de abr. de 2020.

BODNAR, Y. Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible en los pueblos indígenas. In: *Seminario Internacional “Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas”*. Santiago de Chile: CEPAL, 2005.

BODNAR, Y. *Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales*. Bogotá, Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura – CORPRODIC, 2006.

BODNAR, Y. Diversidad cultural y lingüística de Colombia, políticas públicas y proyectos para su fortalecimiento y protección. In: *Seminario Iberoamericano de Diversidade linguística. Produção e gestão do conhecimento sobre a diversidade linguística*, 2015, p. 141-156. Disponible en: <[https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3603/SIDL\\_%20144-159.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3603/SIDL_%20144-159.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acceso en: 12 de sept. de 2020.

BONFIL, G. El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas. Políticas y de Organización. In: BONFIL, G.; ROJAS, F. (Ed.). *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio* (1. Ed.). San José de Costa Rica: FLACSO Editores, 1982, p. 131-146. Disponible en: <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40151.pdf>> Acceso en: 18 de mar. de 2021.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social* (2. ed.). (Jiménez, I. Trad.) México: Siglo XXI Editores, 1998. Disponible en: <[https://www.u-cursos.cl/flacso/2017/1/TS01023/1/material\\_docente/bajar?id=1700641](https://www.u-cursos.cl/flacso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id=1700641)> Acceso en: 13 de abr. de 2021.

BRAUN, A.; BALL, SJ; MAGUIRE, M.; HOSKINS, K. Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Taylor & Francis, London, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011. Disponible en: <[doi:10.1080/01596306.2011.601555](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555)> Acceso en: 20 de oct. de 2020.

BRONFENBRENNER, U. Toward an Experimental Ecology. *American Psychologist*, v. 32, n. 7 p. 513-531, 1977.

CASTILLO, E.; CAICEDO, J. *La Educación Intercultural Bilingüe. El Caso Colombiano* (1. ed.). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008, 81p.

CASTILLO, E.; CAICEDO, J. Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, Madrid, v.1, n. 33, p. 109-128, 2010. Disponible en: <[https://www.academia.edu/7686432/LAS\\_IUCHAS\\_Por\\_otras\\_eDUCACIoNeS\\_eN\\_el\\_BICeNteNArIo\\_De\\_la\\_IgleSIA\\_DoCeNte\\_A\\_LAS\\_eDUCACIoNeS\\_%C3%89tNICAS](https://www.academia.edu/7686432/LAS_IUCHAS_Por_otras_eDUCACIoNeS_eN_el_BICeNteNArIo_De_la_IgleSIA_DoCeNte_A_LAS_eDUCACIoNeS_%C3%89tNICAS)> Acceso en: 24 de mar. de 2020.

CASTILLO, E.; HERNÁNDEZ, E.; ROJAS, A. Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, v.1, n. 48, p. 38-54, 2005. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242003.pdf>> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21 de 1991. *Diario Oficial n. 39720*. Bogotá: Diario Oficial, 1991.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá. D.C.: *Diario Oficial*, 1992. Disponible en: <[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 24 de mar. de 2020.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 70 de 1993 (agosto 27). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Quibdó, Chocó: Diario Oficial, 1993.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial, 1994.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 715. Sistema General de Participaciones. Bogotá, D.C., Colombia, 2001.

DE ÁVILA, D.; SIMANCAS, R. MA-KUAGRO: Elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela de San Basilio de Palenque. *Ciencia e Interculturalidad*, Managua, v. 11, n. 2, p. 88-99, 2012.

DE FRIEDEMANN, NS Huellas de Africanía en Colombia. Nuevos escenarios de investigación. *Thesaurus*, Bogotá, *Tomo XLVII*, n. 3, p. 543-560, 1992. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH\\_47\\_003\\_071\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH_47_003_071_0.pdf)>. Acceso en: 24 de mar. de 2020.



DE MEJÍA, AM. Bilingual education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, Taylor & Francis, London, v. 7, n. 5, p. 381-397, 2004.

DE MEJÍA, AM. Realidades de la educación bilingüe en Colombia: implicaciones para el desarrollo del bilingüismo en América Latina. In: Ordoñez, C. (Editor). *Memorias del II Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2006, p. 31-45.

EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN ATLÁNTICO, BARRANQUILLA CÓMO VAMOS; OBSERVATORIO DEL CARIBE COLOMBIANO EN EDUCACIÓN La educación es todo en Barranquilla y el Atlántico. Barranquilla: Fundación Universidad del Norte, 2011. 98p.

ENKVIST, I. El Éxito Educativo Finlandés. *Bordón*, Madrid, v. 62, n. 3, p. 49-67, 2010.

FANDIÑO, Y. Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 81-92, 2014. Disponible en: <[www.scielo.org.co](http://www.scielo.org.co): [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412014000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412014000100008&script=sci_arttext)> Acceso en: 24 de mar. de 2020.

GARCÍA, J.; GARCÍA, D. Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones. *Boletín de Filología*, Santiago, v. XLVII, n. 2, p. 47-70, 2012.

GOBERNACIÓN DE BOLÍVAR. Plan de Desarrollo 2020 al 2023 “Bolívar Primero”. Turbaco, Bolívar, Colombia, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2013. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf)> Acceso en: 13 de feb. de 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *La educación es de todos. Mineducación, 2020*. Disponible en: <<https://www.mineduacion.gov.co/portal/>> Acceso en: 20 de mar. de 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política de formación de educadores. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_18.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf)> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; ICETEX Convocatoria de formación avanzada de educadores (Especialización, Maestría y Doctorado 2020-2). Anexo 3. Colombia, 2020. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-398569\\_recurso\\_27.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-398569_recurso_27.pdf)> Acceso en: 13 de feb. de 2021.

MONTES, S. *Tenth graders' writing through the Afro-Colombian identity tasks-ACIT Matrix*. 2018. 130 ss. Tesis de Maestría (Programa de Maestría en Didáctica del Inglés) – Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Caldas en extensión Universidad de San Buenaventura Seccional Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia.

MOURSHED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Mckinsey & Company. Santiago de Chile: PREAL, 2012. Disponible en: <[https://www.unicef.org/argentina/spanish/como\\_continuan\\_mejorando\\_sistemas\\_educativos.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/como_continuan_mejorando_sistemas_educativos.pdf)> Acceso en: 17 de jul. de 2020.

OBESO, M. Plan de Acción Proyecto Etnoeducativo SED Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia, 2020.

OECD Japan: a story of sustained excellence. *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*, p. 137-157, 2010. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>> Acceso en: 13 de feb. de 2021.

OECD *Programme for International Student Assessment (PISA). Results for PISA 2018 Colombia*. Country Note, 2018. Disponible en: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)> Acceso en: 13 de feb. de 2021.



ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO C169 - Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo, 1989.

ORTIZ, J.; RODRÍGUEZ, L.; PERNETH, L. Caminos interculturales en la Región Caribe III. Narrativas y oralidades recuperando saberes ancestrales. (C. Paz, Ed.) Bogotá: Gente Nueva, 2018.

PERNETH, L.; ORTIZ, J; GARCÍA, A. *De encuentros y desencuentros*. Reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe colombiano. Bogotá: Imageprinting, 2019. 285p.

PITRE, F. Conversatorio “Etnoeducación y Educación Intercultural”. Cartagena de Indias, Colombia, 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto-Ley 88 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial*, n. 34495. Colombia: Diario Oficial, 1976.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 1142 de 1978. Por el cual se reglamenta el artículo 11 del Decreto-Ley 88 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. *Diario Oficial*, n. 35051. Colombia: Diario Oficial. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102752\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102752_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 2277 de 1979. Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, D.C.: Diario Oficial, 1979. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 24 de oct. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto Número 2762 de 1980. Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. *Diario Oficial*, n. 35634. Colombia: Diario Oficial, 1980. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103273\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103273_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 24 de oct. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 501. (30 de mar. de 2016). Bogotá, D.C.: Renovación Magisterial. Disponible en: <<https://www.renovacionmagisterial.org/portada/sites/default/files/adjuntos/2016/04/05/-DECRETO-501-DEL-30-DE-MARZO-DE-2016.pdf>> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. *Diario Oficial*, n. 41.853. Bogotá, D.C.: *Diario Oficial*. Disponible en: <<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>> Acceso en: 20 de oct. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 1122 de jun. 18 de 1998. Bogotá, D.C.: Diario Oficial, 1998.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto-Ley 1278. *Diario Oficial*, n. 44840. Bogotá, D.C.: Diario Oficial. Año CXXXVIII, 2002.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 3238 de 2004. Bogotá, D.C.: *Diario Oficial*, 2004. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104852\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104852_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 20 de oct de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 4235. Bogotá, D.C.: *Diario Oficial*, 2004. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104861\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104861_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 12 de oct. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 3323 de 2005. “Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial*, n. 46039. Bogotá, D.C., Colombia: Diario Oficial, 2005. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103069\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf)> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, n. 49523. Colombia: *Diario Oficial*, 2015. Disponible en: <<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62510&dt=S>> Acceso en: 24 de oct. de 2020.

RIVAS, A.; SÁNCHEZ, B. Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). RELIEVE – *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Granada, n. 22, p. 1-30, 2016. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>> Acceso en: 24 de oct. de 2020.

ROJAS, A. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 47, n. 2, p. 173-198, 2011. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf>> Acceso en: 12 de dic. de 2020.

RUIZ, A.; MEDINA, A. Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, Madrid, n. 14, p. 6-29. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4785241>> Acceso en: 13 de feb. de 2021.

SÁCHICA, LC *Constitución Política de Colombia*. Comentada, titulada y concordada (3. ed.). Medellín: Biblioteca Jurídica Diké, 1995. 327p.

STROMQUIST, N. *La situación del personal y la profesión docente en el mundo*. Bruselas: Investigaciones Internacionales de la Educación, 2018.

TRILLOS, M. Por una educación para la diversidad. *Nómadas*, n. 15, p. 162-177, 2001. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990921>> Acceso en: 14 de dic. de 2020.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning, 2003. 196p.

WADE, P. Definiendo la negritud en Colombia. In: RESTREPO, E. (Ed.). *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario*, Popayán: Universidad del Cauca, 2013, p. 21-42.

ZAPATA OLIVELLA, M. *Chambacú, corral de negros*: novela. Cali: Universidad del Valle, 1962, 2020 (5. ed.). 213p.

ZAPATA OLIVELLA, M. *Tierra mojada*: novela. Cali: Universidad del Valle, 1947, 2020 (4. ed.). 304p.