Evolución de Políticas Etnoeducativas Afrocolombianas (1991-2024)

Modalidad: Estado del arte

Soledad Córdoba Garcés

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de:

Politóloga

Directora:

Lyda Teresa Córdoba Hoyos Ph. D.

Politóloga

Pontificia Universidad Javeriana Cali

Facultad de Humanidades y Ciencias Humanas

Departamento de Ciencias Políticas y Jurídicas

Programa Académico de Ciencia Política

Santiago de Cali

05 de junio de 2025

Agradecimientos

La vida siempre me ha mostrado que se puede intentarlo las veces que sean necesarias.

Gracias a mis padres, mi hermana Elizabeth, por siempre apoyarme y motivarme.

Familia y compañero de vida, esto es por y para ustedes.

Índice

Introducción: Una mirada a la evolución de políticas etnoeducativas afrocolombianas 6

Metodología 8

1. La Etnoeducación como un Término Polisémico 12

1.1. Definiciones del Concepto 14

1.2 Dimensiones que se Atribuyen al Concepto 16

1.3. Los Enfoques Emergentes 20

2. Evolución del Proceso de Implementación de la Ley 70 de 1993 25

2.1. Contexto Legislativo y Antecedentes Históricos 26

2.2. Proceso de Desarrollo Normativo 28

2.3. Currículos en la Práctica Educativa 33

2.4. Desafíos Presentes en la Implementación 36

3. La pertinencia del enfoque diferencial en las políticas con énfasis en lo étnico 39

3.1. Pertinencia Educativa Contextualizada 40

3.2. Estrategias de Inclusión y Diversificación 42

3.3. Propuestas de Mejora 43

4. Desafíos para la institucionalización de implementación de políticas etnoeducativas: experiencias en el contexto colombiano 48

4.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos 49

4.2. El Caso del Palenque de San Basilio 54

4.3. El Caso de Zarzal 57

Resultados y Hallazgos 62

Conclusiones 63

Referencias.....65

Introducción: Una mirada a la evolución de políticas etnoeducativas afrocolombianas

La etnoeducación afrocolombiana no surge como un regalo del Estado, sino como el resultado de décadas de lucha de las comunidades negras que, desde distintos territorios del país, han exigido ser reconocidas no solo como sujetos de derechos, sino también como portadoras de saberes, historias y formas propias de habitar el mundo. Esta demanda encontró un punto de inflexión con la promulgación de la Constitución de 1991 y la posterior Ley 70 de 1993, especialmente en su Capítulo V, que reconoce el derecho a una educación diferenciada, pertinente y con identidad.

El presente estado del arte busca rastrear cómo ha evolucionado la implementación de las políticas etnoeducativas afrocolombianas desde ese momento fundacional. Lejos de limitarse a un recorrido normativo, este trabajo se propone identificar tensiones, avances, resistencias y apuestas que han marcado el tránsito entre el reconocimiento legal y la práctica educativa en los territorios. La etnoeducación, entendida como proceso vivo, ha sido objeto de apropiaciones diversas: desde las instituciones estatales que la normativizan, hasta las comunidades que la resignifican desde sus realidades cotidianas.

A lo largo del documento se examinan no solo las políticas públicas y los marcos legales, sino también las experiencias pedagógicas, las prácticas curriculares, y los discursos críticos que han intentado transformar el sistema educativo desde una mirada afrocentrada. Como bien ha señalado Segura Castillo (2019), este campo implica una disputa por el lugar de la diferencia, no como adorno folclórico, sino como posibilidad real de justicia cognitiva y social (pág. 95).

El presente trabajo se convierte en una invitación a pensar la educación como escenario de reparación histórica y construcción de futuro para las comunidades afrocolombianas desde el poder formativo del Estado, entendiendo este como el cuerpo moral y colectivo que se

sostiene por cada uno de los miembros que lo componen (Rousseau, 1762, pág. 20). De tal manera que, los afrocolombianos hacen parte de esta institución y su inclusión efectiva es una lucha que continúa.

Metodología

El presente trabajo de grado se inscribe en la modalidad de estado del arte, examinando de manera rigurosa la literatura que se ha construido a la luz de los 20 años de la promulgación de políticas dirigidas a las comunidades negras a lo largo y ancho del territorio colombiano. El estado del arte se puede entender aplicado al contexto colombiano como la investigación metodológica rigurosa que comprende el enfoque cualitativo y documental que termina siendo la guía para futuras investigaciones (Gómez, 2015, pág. 435). Se toma como punto de partida las luchas que han librado las poblaciones Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) en torno a la etnoeducación para cerrar cada vez más las brechas de desigualdad (DANE, 2025).

La metodología que se lleva a cabo en este estudio nace desde la necesidad por comprender la forma en cómo se ha pensado en aspectos normativos y prácticos la etnoeducación afrocolombiana en el país, para vislumbrar cuáles han sido las limitaciones, avances y propuestas emergentes desde la institucionalidad y los actores sociales.

Tipo de Investigación

Metodológicamente se emplea el enfoque cualitativo, de característica tipo estado del arte como interpretación, puesto que se propende a hermenéuticamente delimitar hallazgos de la literatura revisada (Colanzi, 2023). No se trata de una simple revisión bibliográfica, sino de un ejercicio crítico que permite identificar patrones, categorías de análisis, vacíos y condiciones presentes en el marco de la educación afro.

Técnica y procedimiento de recolección de la información

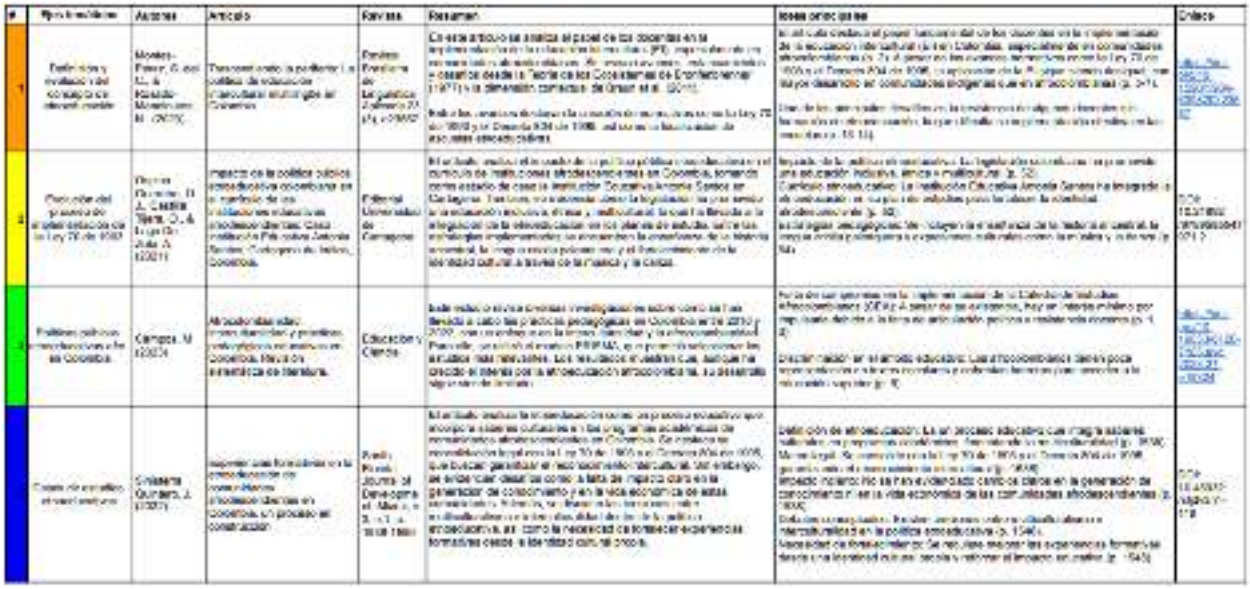
La técnica principal utilizada fue la revisión documental exhaustiva. Para ello, se establecieron criterios de inclusión que permitieron seleccionar fuentes pertinentes, entre las cuales se encuentran:

- Textos académicos: artículos científicos, tesis de maestría, libros especializados en etnoeducación, pedagogía intercultural, afrocolombianidad, informes estadísticos y políticas de educación.
- Normativa legal y técnica: leyes, decretos, resoluciones, lineamientos curriculares, documentos de política pública emitidos por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), el Ministerio de Educación Nacional y otras instituciones del Estado colombiano.
- Informes institucionales: estudios y diagnósticos producidos por organismos como el Laboratorio de Economía de la Educación de Javeriana.
- Producción comunitaria: documentos, guías pedagógicas, propuestas y memorias de encuentros generados por organizaciones afrocolombiana, colectivos de docentes, comunidades educativas y líderes etnoeducadores.

En total, se analizaron más de 50 documentos, los cuales fueron organizados y clasificados según los ejes temáticos definidos en 4 capítulos: la etnoeducación como un término polisémico, evolución del proceso de implementación de la Ley 70 de 1993, la pertinencia del enfoque diferencial en las políticas con énfasis en lo étnico y desafíos para la Institucionalización de la implementación de políticas etnoeducativas: experiencias en el contexto colombiano.

En la siguiente imagen se presenta una muestra de la matriz de referencias que sirvió como base y eje central en la construcción y consolidación de esta investigación, en ella se recogen los documentos que han abordado el temario en cuestión.

Ejemplo de matriz de referencias



Fuente: Elaboración propia.

***Criterios de análisis**:*

El análisis se organizó en torno a las siguientes dimensiones:

- Histórico-política: ¿Cuál ha sido el contexto de surgimiento y evolución de la etnoeducación afrocolombiana?, ¿Qué actores han impulsado su reconocimiento legal y social?
- Normativa-institucional: ¿Qué leyes, decretos y lineamientos han orientado la política etnoeducativa? ¿Cómo se ha sido su implementación y cuáles han sido sus vacíos?
- Curricular-pedagógica: ¿Cómo se ha integrado la etnoeducación en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en los planes de estudio?, ¿Qué rol ha jugado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

- Territorial-comunitaria: ¿Qué experiencias locales ilustran los logros y tensiones de la etnoeducación con enfoque diferencial en contextos específicos como la población NARP como San Basilio de Palenque o el Zarzal?
- Epistemológica-crítica: ¿Qué perspectiva emerge desde el enfoque decolonial y afro-centrado para comprender la etnoeducación? ¿Cómo disputan el sentido hegemónico del currículo?

La lectura crítica de las fuentes se articuló mediante la matriz de referencias que simplificó redacción y síntesis de los capítulos que sostienen este trabajo.

Objetivo general

- Analizar la evolución de Políticas Etnoeducativas Afrocolombianas (1991-2024) a la luz de más de 20 años de luchas para su implementación.

Objetivos específicos

- Reconocer la etnoeducación como un término polisémico.
- Examinar la evolución del proceso de implementación de la Ley 70 de 1993.
- Discutir la pertinencia del enfoque diferencial en las políticas con énfasis en lo étnico.
- Identificar desafíos para la institucionalización de la implementación de políticas etnoeducativas: experiencias en el contexto colombiano.

Delimitación temporal y geográfica

La investigación se centró en el periodo comprendido entre 1991 y 2024, considerando como punto de partida la promulgación de la Constitución Política de 1991 y el artículo transitorio 55 que dio origen a la Ley 70 de 1993. En materia geográfica, se revisaron experiencias y documentos provenientes del Caribe y el Pacífico, dado que son regiones con alta presencia de población afrocolombiana. Esto permitió una lectura comparativa de ambos

contextos. No obstante, se revisaron otros casos presentes en el norte del departamento del Valle de Cauca.

Limitaciones del estudio

Si bien, se procuró una muestra representativa de la producción disponible, se reconoce que existen experiencias comunitarias que no pudieron ser incluidas. Además, algunas fuentes oficiales carecen de datos actualizados o no presentan un lenguaje técnico que no siempre visibiliza las tensiones vividas por las comunidades.

1. La Etnoeducación como un Término Polisémico

La etnoeducación en Colombia se ha consolidado como una estrategia educativa que busca reconocer, preservar y fortalecer la diversidad cultural de los grupos étnicos. Con la puesta en marcha de la Constitución Política de 1991, seguido de las Ley General de Educación de 1994, se logra comprender que el Estado colombiano ha buscado promover políticas públicas que envuelvan tanto las visiones como los saberes y tradiciones de las comunidades históricamente denominadas marginadas (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 41)

Sin embargo, la etnoeducación no es un concepto estático, sino que resulta inherentemente polisémico, lo cual ha permitido diversas interpretaciones según los enfoques teóricos, los contextos sociohistóricos y las prácticas pedagógicas adoptadas por las comunidades y por las instituciones estatales y no estatales.

De tal manera que, este capítulo se propone explorar la complejidad y la riqueza de la etnoeducación a través de tres ejes fundamentales:

1. Definiciones del concepto: donde se examinan las diversas interpretaciones y explicaciones del térmico provenientes de las investigaciones y tesis académicas.
2. Dimensiones que se atribuyen al concepto: que abarca aspectos culturales epistemológico, político-educativos y sociales, mostrando cómo estos elementos se interrelacionan para configurar la praxis etnoeducativa-
3. Los enfoques emergentes: que incorporan perspectivas decoloniales, críticas e interculturales, así como nuevas metodologías pedagógicas que dialogan con las tecnologías digitales y la producción narrativa.

Mediante el análisis de los textos fundamentales de diversos autores (Mosquera, J. 1999; Jiménez, 2009; Castillo G, 2016; Rojas Martínez, 2004; Segura Castillo, 2019; entre otros), se pretende delimitar el estado actual del debate académico sobre la etnoeducación y establecer las líneas de investigación que permiten profundizar en las definiciones que se le adjuntan al concepto.

Esta revisión es necesaria, en cuanto permitirá comprender no solo los logros y las tensiones heredadas del pasado, sino también identificar nuevas posibilidades metodológicas y conceptuales que permitan a los educadores y a las comunidades construir procesos de enseñanza-aprendizaje que reflejen auténticamente su identidad (Cassiani R. D., 2020, pág. 3)

Ahora bien, se presentarán los argumentos de diversos autores, con sus aportes teóricos, metodológicos y políticos en torno al concepto de etnoeducación. Esta revisión se realiza en un intento por dar visibilidad a las múltiples caras del término y por contribuir a la construcción de propuestas académicas y pedagógicas que ayuden a superar las limitaciones del enfoque eurocéntrico tradicional.

1.1. Definiciones del Concepto

El concepto de etnoeducación ha sido analizado en múltiples estudios y propuestas, lo que ha llevado a que se considere un término con alta pluralidad semántica. Tal diversidad de definiciones refleja tanto su origen en procesos de reivindicación de los grupos afrodescendientes e indígenas como su incorporación a las políticas educativas estatales.

Por un lado, Mosquera (1999) define la etnoeducación como la educación en saberes propios y valores de la etnicidad nacional, enfatizando la integración de la africanidad, la indigenidad y la hispanidad en la construcción de la identidad cultural (pág. 1). En ese sentido, se entiende que la etnoeducación no es un simple contenido curricular, sino un proceso que integra y abarca la historia, la lengua, las prácticas culturales y las tradiciones orales de los pueblos.

Jiménez (2009) se cuestiona diversos aspectos de la etnoeducación en el marco de la afrocolombianidad, destacando que para consolidarse debe ajustarse a un proceso de caracterización y diferenciación de otros procesos (pág. 86). De esta manera se desprende la necesidad de sistematizar los procesos etnoeducativos en la población afro.

Por otro lado, Castillo (2008, pág. 14) hace hincapié en la diferencia en cómo se asume y se agencia el concepto por los indígenas y los afros, los primeros prefieren optar por la etnoeducación como un proceso de educación propia, mientras que los segundos mantienen un enfoque de etnoeducación afrocolombiana que propende por visibilizar su cultura, procesos y experiencias a toda la nación utilizando para ello la etnoeducación como herramienta política.

Otras definiciones se centran en el aspecto político del término. Por ejemplo, García Rincón (2019) plantea que la etnoeducación concentra su definición en las políticas generales del Estado y por esta razón, se debería trasladar o transitar hacia el término de educación propia afro (pág. 15). De acuerdo con el autor, se corre el riesgo de convertir en folclor la

etnoeducación afrocolombiana si se desplaza del control comunitario al institucional, puesto que a la identidad negra se le ridiculiza mientras que a la indígena se respeta (pág.10).

Este planteamiento resalta una tensión fundamental: mientras que desde la perspectiva de la autonomía de los saberes deben ser gestionados y transmitidos en la propia comunidad, la institucionalización de la etnoeducación en el sistema escolar puede diluir sus características subversivas y autóctonas, cediendo el paso a que sea controlada desde la capital colombiana y alejándose de las organizaciones de base (Castillo, 2016, pág. 347)

Estas definiciones muestran cómo la etnoeducación se entiende tanto desde la esfera de la preservación cultural como desde la transformación social. Su carácter polisémico radica en el hecho de que incorpora elementos históricos, culturales, políticos y pedagógicos, lo que permite diversas estrategias de implementación, dependiendo de las necesidades y aspiraciones de cada comunidad.

La literatura evidencia que la definición de etnoeducación varía entre autores y algunos añaden elementos nuevos al concepto. En este sentido, Segura (2019) define y entiende la etnoeducación como el conjunto de prácticas, conocimientos y la articulación de reflexiones dirigidas a la preservar y reproducir un tipo de sociedad por medio de los procesos educativos ancestrales de los pueblos (p. 13). Recalcando la importancia de la autonomía que se requiere por parte de las comunidades para defender su forma de entender y relacionarse con el mundo.

Para otros abarca una categoría amplia de multiplicidad de saberes de todos los grupos étnicos del país, como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2002, pág. 15). La polisemia del término, por tanto, debe ser entendida como una fortaleza que posibilita el diálogo entre diversas epistemologías, a pesar de generar ciertos desafíos para su estandarización en contextos formales.

En ese sentido, Quiñonez (2007) subraya las tensiones existentes entre el discurso multicultural del Estado y las condiciones reales de exclusión que enfrentan los afrocolombianos. Denuncia que el racismo estructural genera indiferencia por parte del Estado-nación hacia los afrocolombianos, obligándolos a organizase y abrirse paso en el entramado estatal para sobrevivir al etnocidio o limpieza étnica (pág. 214).

Por su parte, Villa & Villa (2022) realizan una reflexión sobre la evolución conceptual de la etnoeducación, destacando la transición desde una propuesta alternativa hacia una pedagogía comunitaria y crítica. Estos autores afirman que la etnoeducación en algunos casos es generadora de posibilidades, visibilizando condiciones históricas de producción de las comunidades (pág. 76). Esto, da una muestra de cómo se va nutriendo el concepto conforme al contexto.

En síntesis, la etapa de definición de la etnoeducación constituye la base sobre la cual se asientan las prácticas pedagógicas y las políticas públicas. Las variaciones en las definiciones evidencian la riqueza del término y abren la posibilidad de abordarlo desde diferentes ángulos, siempre con miras a la promoción del derecho a una educación inclusiva y de calidad que responda a la diversidad (Calvo Población & García Bravo, 2013, pág. 345)

1.2 Dimensiones que se Atribuyen al Concepto

La literatura examinada revela que, más allá de las definiciones conceptuales, la etnoeducación puede comprenderse a través de diversas dimensiones interrelacionadas. Estas dimensiones permiten desglosar el fenómeno en sus componentes esenciales y ofrecen un marco más amplio para su análisis.

1.2.1. Dimensión Cultural

La dimensión cultural se refiere al conjunto de saberes, prácticas, creencias, tradiciones y lenguas que conforman la identidad de un grupo étnico. En este sentido, la etnoeducación se

erige como un medio para conservación y transmisión de la memoria cultural. Por ejemplo, Jiménez (2009, pág. 85) enfatiza que la etnoeducación y la educación intercultural se pueden discernir como un conflicto latente donde se encuentran poderes y a su vez se posibilita la consolidación de saberes, lo cual permite a los estudiantes reconocer y valorar sus raíces.

En contraste, Morales, M. (2023) en su tesis de maestría propone una hermenéutica de la etnoeducación basada en la oralidad afrodescendiente. Argumenta que la tradición oral es un eje fundamental de las competencias comunicativas afrocolombianas y su cultura (pág. 26), expresa también que la tradición oral u oralidad llena los vacíos de la educación intercultural permitiendo la preservación de discursos y subjetividades de la afrocolombianidad. Su enfoque invita a reconocer la palabra hablada como fuente legítima de saber y como pilar en la formación de una pedagogía verdaderamente intercultural.

1.2.2. Dimensión Epistemológica

Otra dimensión relevante es la epistemológica, que aborda la forma en que se construye el conocimiento y cuáles son los saberes que se privilegian en el sistema educativo. La etnoeducación se configura como un espacio para la construcción de epistemologías propias, desafiando el monopolio del conocimiento eurocéntrico que tradicionalmente ha regido la educación en Colombia (Mosquera, 1999, pág. 4).

En este campo, se hallan propuestas que reclaman la inclusión de metodologías de investigación-acción como Mora Madera & Sánchez Arroyave (2017, pág. 86), donde por medio de estrategias pedagógicas se posibilita la identificación, el desarrollo y la puesta en marcha de iniciativas que respondan a los intereses y necesidades de las grupos étnicos, lo que permite consolidar una educación situada y comprometida con los saberes ancestrales de los territorios.

Según Rodelo Molina (2017), los saberes comunitarios y su incorporación en el diseño curricular posibilita la creación de un conocimiento que enriquece la propuesta educativa, puesto que adquiere pertinencia para los contextos locales. Abordar la estructuración y evaluación de los métodos de enseñanza para instaurar la etnoeducación permite que tanto docentes como estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje (pág. 14).

1.2.3 Dimensión Político-Educativa

La dimensión político-educativa se centra en la articulación de la etnoeducación como [1]política pública. Desde la implementación del Decreto 804 de (1995) hasta la creación de la Cátedra Estudios Afrocolombianos, se evidencia un intento por parte del Estado de incorporar la diversidad cultural al sistema formal de educación. No obstante, esta misma dimensión ha generado debates sobre el grado de autonomía que deben tener las comunidades respecto a la gestión de sus saberes.

Restrepo & Rojas (2012, pág. 160) sostienen que las políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo han adoptado una posición ambivalente, pues, aunque se promueve la inclusión de contenidos étnicos, en la práctica se mantienen estructuras que reproducen la lógica del conocimiento dominante del sistema educativo colombiano.

Ruiz Cabezas & Medina Rivilla (2024) diseñan un modelo didáctico intercultural que articula saberes ancestrales y conocimiento académico. Conforme a los autores, se puede asimilar que para realizar un planteamiento educativo intercultural que se pueda insertar de forma efectiva en el PEI se requiere de la presencia de diversos grupos culturales en la escuela y también de los etnoeducadores (pág. 25). En este sentido, Villa & Villa (2022)en su estudio

[1] Se comprenden el concepto de política pública como lo ha denominado (Velásquez Gavilanes, 2009), aquellas problemáticas sociales que surgen y son atendidas por entidades estatales.

analizan experiencias pedagógicas afro-centradas y plantean que la escuela debe funcionar como espacio de reafirmación identitaria y resistencia cultural (p. 82). A su vez, evidencian cómo los saberes ancestrales aún no logran posicionarse de forma estructural en los planes de estudio oficiales.

Meneses Copete (2016) introduce una mirada crítica desde la interseccionalidad, señalando que la etnoeducación también debe enfrentar el patriarcado y el sexismo. Plantea que la etnoeducación afrocolombiana busca ser una vía para que las personas afrodescendientes recuperen su dignidad, cuestionen las estructuras impuestas por siglos de dominación y se reconozcan como sujetos históricos con saberes y voz propia (p.38).

Varios de estos aspectos, se reflejan en la tesis de maestría de Zapata Zapata & Becerra Rivera (2022), quienes se plantean que la etnoeducación debe ir acompañada de mecanismos que aseguren la participación de forma activa de las comunidades en la elaboración y ejecución de sus propios proyectos educativos, asegurando así una mayor pertinencia y legitimidad (pág. 81)

1.2.4 Dimensión Social y Comunitaria

Finalmente, la dimensión social se refiere al papel de la escuela y de la comunidad en la construcción colectiva del conocimiento. La etnoeducación se presenta como un espacio en el que se fomentan prácticas de diálogo, participación y corresponsabilidad entre el profesorado, los estudiantes y sus familias (Hurtado Sabayet, 2023, pág. 59).

En este sentido, los autores Ospino & Rodríguez (2021) en su artículo enfatizan que la adopción de metodologías participativas, que incluyen narrativas transmedia y proyectos colaborativos, promueve la inclusión intercultural seguido del fortalecimiento de las competencias comunicativas (pág. 268). De esta forma, la dimensión social se relaciona

directamente con la posibilidad de transformar el clima escolar y de generar comunidades de aprendizaje que sean capaces de articular los diversos saberes culturales presentes en el aula

La síntesis de estas dimensiones —cultural, epistemológica, político-educativa y social— evidencia la complejidad intrínseca a la etnoeducación. Cada una aporta elementos fundamentales para comprender no solo qué es la etnoeducación, sino cómo se puede poner en práctica de manera efectiva dentro de un sistema que históricamente ha sido excluyente (Mosquera, 1999, p. 3; Jiménez, 2009, p. 10). Desde lo cultural se respalda la perspectiva de preservar las tradiciones ancestrales, lo epistémico propende construir conocimientos propios basados en las luchas étnicas, mientras que la dimensión política y la social se plantean como herramienta o posibilidad de penetrar y transformar el sistema educativo a través de las políticas.

1.3. Los Enfoques Emergentes

A partir de la evolución de las políticas públicas y de la producción académica, en los últimos años han emergido nuevos enfoques que buscan responder a las limitaciones del modelo tradicional de etnoeducación y potenciar su capacidad transformadora.

1.3.1 Enfoque decolonial

El enfoque decolonial representa una de las perspectivas más críticas e innovadoras en el campo de la etnoeducación. Este enfoque se fundamenta en la necesidad de romper con las epistemologías dominantes, herederas de la colonialidad del poder, y de reivindicar los saberes ancestrales y la experiencia histórica de los pueblos afrodescendientes e indígenas (Gobernación de Antioquia Gerencia de Afrodescendientes, 2019, pág. 16)

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Aun cuando implica un componente etnocéntrico, éste no lo

explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en resultante como dados, no susceptibles de ser cuestionados (Quijano, 2000, pág. 343).

Según Segura Castillo (2019, pág. 37), la perspectiva decolonial en la etnoeducación invita a repensar las bases mismas del conocimiento, estableciendo una dialogicidad en la que las comunidades se posicionan como sujetos plenos y críticos, capaces de construir alternativas pedagógicas que desafíen la lógica eurocéntrica. En este marco, la etnoeducación deja de ser meramente una herramienta de preservación cultural para convertirse en un instrumento de resistencia y transformación, orientado a la generación de nuevos paradigmas de convivencia y ciudadanía.

1.3.2 Enfoque Intercultural Crítico

El enfoque intercultural crítico se distingue por su énfasis en el diálogo y en la interacción entre culturas, proponiendo la educación como un espacio para la integración y la transformación de las relaciones sociales (Zapata Zapata & Becerra Rivera, 2022, pág. 72). Este enfoque propone que el sistema educativo debe trascender la mera inclusión de contenidos culturales y atender la formación de competencias ciudadanas que permitan la convivencia intercultural en condiciones de justicia y equidad.

Walsh (2006) plantea que la interculturalidad no debe limitarse a la convivencia entre culturas, sino que debe asumirse como un proyecto político y epistémico de transformación. Desde su lectura, los pueblos indígenas y afrodescendientes no solo luchan por el reconocimiento, sino por la construcción de un “otro” horizonte de vida y conocimiento que cuestione las bases coloniales del Estado y la educación. Como ella lo expresa se puede

sustraer que la interculturalidad representa una lógica construida desde la particularidad de la colonialidad y la diferencia que esta ha marcado (pág. 27) . Su propuesta invita a descentrar el saber hegemónico y abrir paso a formas de pensar y educar desde la resistencia.

1.3.3. Tecnologías y Narrativas Transmedia

La irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo ha abierto un campo de posibilidades para la etnoeducación, que ha adoptado en los últimos años el uso de narrativas transmedia como herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas y para la articulación de identidades culturales (Ospino & Rodríguez, 2021, pág. 270). Mediante la utilización de medios digitales, redes sociales y plataformas interactivas, se permite a los estudiantes construir de forma colaborativa sus propias narrativas, integrando elementos tradicionales y contemporáneos que reflejen sus experiencias y saberes colectivos.

Este enfoque, que combina tecnología y cultura, favorece la creación de espacios de aprendizaje en los que la oralidad, la escritura y la producción audiovisual se fusionan en un proceso dinámico de construcción del conocimiento. Además, el uso de tecnologías digitales se configura como una vía para la difusión y el acceso a contenidos etnoeducativos, permitiendo que las comunidades puedan compartir sus prácticas y tradiciones a nivel regional e incluso internacional. Esto contribuye a la formación de una red de conocimiento que fortalece la identidad y la autonomía de los sujetos educativos (Hurtado Sabayet, 2023, pág. 14)

1.3.4 Evaluación y Trascendencia de la Etnoeducación

Un tercer enfoque emergente se centra en la implementación de instrumentos de evaluación interculturales que permitan medir de forma integral el impacto de la etnoeducación en el currículo y en la práctica docente. Se produce entonces estructuralmente una invisibilidad por la ausencia de instrumentos de evaluación continua y seguimiento. (Palacios Callejas, 2017, pág. 20).

Estos instrumentos, diseñados a partir de estándares básicos que incluyen dimensiones culturales y de diversidad, buscan evaluar no solo el rendimiento académico sino también el desarrollo de competencias comunicativas, el fortalecimiento de la identidad y la participación en prácticas interculturales en docentes y estudiantes. La aplicación de estas herramientas de evaluación supone un reto importante para el sistema educativo, ya que demanda un replanteamiento de los métodos tradicionales de medición y la integración de indicadores que reflejen la complejidad de la realidad étnica y cultural (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 16).

En este sentido, los nuevos enfoques invitan a establecer procesos de retroalimentación que permitan corregir y ajustar las estrategias pedagógicas de forma continua, asegurando así que la etnoeducación cumpla su función transformadora y responda a las demandas de los diferentes territorios (Zapata Zapata & Becerra Rivera, 2022, pág. 70).

Recapitulaciones

La revisión de la literatura evidencia que la etnoeducación es un concepto altamente polisémico, cuyas múltiples interpretaciones responden a la necesidad de abordar la diversidad cultural de Colombia desde una perspectiva inclusiva, crítica y transformadora. Las diversas definiciones del concepto han destacado su doble función: por un lado, preservar y transmitir el acervo cultural de los grupos étnicos, y por otro, promover la transformación social mediante la inserción de saberes ancestrales en la educación formal.

Las dimensiones identificadas –cultural, epistemológica, político-educativa y social– subrayan la complejidad intrínseca de la etnoeducación. La estructura multidimensional posibilita que el proceso educativo no se limite a la mera integración de contenidos étnicos, sino que se convierta en una herramienta que empodere a las comunidades, facilitando la

construcción de identidades y la promoción de la ciudadanía intercultural (Mosquera, 1999, p. 3; Rodelo Molina, 2017, p. 92).

De esta forma, los enfoques emergentes y haciendo énfasis en los decoloniales, interculturales críticos y los basados en el uso de tecnologías digitales, abren cuestiones respecto a las nuevas rutas para repensar el rol de la educación en la formación del sujeto étnico y en la superación de las estructuras de poder que se han venido heredando de la colonialidad.

Estas propuestas no solo enriquecen el debate académico, sino que ofrecen estrategias prácticas para intervenir en la realidad educativa y para impulsar procesos de cambio que respondan a las demandas de una sociedad plural y diversa (Segura Castillo, 2019, p. 8; Jiménez, 2016, p. 104).

En últimas, la etnoeducación se revela como un término complejo y en constante evolución. Más que una fórmula establecida, se trata de una construcción viva que toma fuerza cuando logra entrelazar el reconocimiento de lo cultural con la producción de saberes propios y con apuestas concretas de cambio social y se potenciará en la medida en que sus enfoques se integren en la práctica educativa de forma coherente.

Este capítulo ha permitido la identificación de bases para nuevas investigaciones que profundicen en estos aspectos, con miras a proponer modelos educativos que verdaderamente reflejen la riqueza y la diversidad de la experiencia colombiana. La apuesta por una etnoeducación que no sea sólo reproductiva de tradiciones, sino que promueva un diálogo crítico y decolonial, aspecto fundamental para construir una sociedad en la que la diversidad se valore y se transforme en fuente de desarrollo y cohesión social (Zapata Zapata & Becerra Rivera, 2022, p. 68).

2. Evolución del Proceso de Implementación de la Ley 70 de 1993

La promulgación de la Ley 70 de 1993 en Colombia representó uno de los avances legislativos más significativos para el reconocimiento de los derechos de las comunidades afrocolombianas. Esta norma fue resultado de un complejo proceso de movilización política, histórica y cultural de organizaciones negras, las cuales lograron visibilizar las demandas de justicia, autonomía y dignidad de un pueblo históricamente marginado por el modelo de desarrollo del país. Esta Ley permitió el reconocimiento del carácter colectivo de los derechos territoriales, culturales, económicos y educativos de estas comunidades, incluyendo el derecho a una educación pertinente, contextualizada y propia: la etnoeducación.

Treinta años después de su promulgación, persisten profundas brechas entre lo que propone la ley y su materialización efectiva en las regiones del país con población afrodescendiente. La lentitud en el desarrollo normativo, la limitada voluntad institucional, el desconocimiento de las realidades territoriales y el racismo estructural, han sido factores que han obstaculizado su implementación, especialmente en el ámbito educativo.

Aunque se han producido avances en la formalización de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), en la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y en la formación inicial de docentes en algunas regiones, estos esfuerzos no han logrado consolidar una política pública integral de etnoeducación afrocolombiana, como se propuso en el Capítulo V de la ley.

El presente capítulo examina la evolución de la implementación de la Ley 70, centrándose particularmente en su impacto sobre los procesos educativos de las comunidades negras. Para ello, se estructura en cuatro apartados: el contexto legislativo e histórico que condujo a su promulgación; el desarrollo normativo de la política de etnoeducación; la

implementación curricular en instituciones educativas; y los desafíos actuales para su consolidación.

Esta revisión se basa en investigaciones académicas, tesis de maestría, informes institucionales y experiencias comunitarias, con el fin de ofrecer una lectura crítica, detallada y situada del proceso.

2.1. Contexto Legislativo y Antecedentes Históricos

La Ley 70 de 1993 fue producto de una larga lucha del movimiento afrocolombiano por el reconocimiento de sus derechos como pueblo. A pesar de su profunda presencia histórica en el país, la población afrodescendiente había sido excluida sistemáticamente de los beneficios del Estado, de la tierra, de la educación y de los proyectos de desarrollo. La narrativa nacional, basada en la idea de mestizaje e integración, invisibilizó durante décadas las formas propias de organización, saberes y prácticas culturales de las comunidades negras, reduciéndolas a un papel folclórico o marginal (Jiménez, 2009, p. 6; Castillo Guzmán, 2016, p. 347).

Quiñonez (2007) subraya las tensiones entre el discurso multicultural del Estado y las condiciones reales de exclusión que enfrentan los afrocolombianos. Denuncia que “los afrocolombianos se debaten y tratan de abrirse paso entre el racismo estructural, la indiferencia del Estado-nación y la limpieza étnica” (p. 214).

El punto de inflexión en esta trayectoria de exclusión fue la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Durante este proceso, las organizaciones afrocolombianas lograron insertar sus reivindicaciones en el nuevo marco constitucional, especialmente a través del artículo transitorio 55, el cual ordenó al Congreso expedir una ley que reconociera los derechos territoriales de las comunidades negras asentadas en tierras baldías del litoral Pacífico.

Este artículo dio origen a la Ley 70 de 1993, también llamada “Ley de Comunidades Negras”, la cual fue elaborada con amplia participación de líderes afrodescendientes, como Carlos Rosero, Libia Grueso y Marino Córdoba, entre otros (Restrepo & Rojas, 2012, pág. 160).

Más allá del componente territorial, la Ley 70 también incluyó un capítulo específico sobre etnoeducación, reconociendo el derecho de las comunidades negras a una educación acorde con sus prácticas culturales, su lengua y sus sistemas propios de conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 24). Este fue un logro fundamental, pues permitió institucionalizar la etnoeducación como una política diferenciada y abrió la puerta para construir una propuesta pedagógica propia desde las comunidades.

Sinisterra Quintero (2022) en su artículo resalta que este momento histórico implicó un cambio radical en la forma en que el Estado colombiano debía entender la educación: ya no como un modelo homogéneo, sino como un campo de disputa por el reconocimiento epistémico, político y cultural. En ese orden de ideas, la etnoeducación surge como respuesta a una memoria colectiva negada, como una posibilidad de reconfigurar las relaciones de poder y como un proceso en construcción que articula identidades, lenguas, saberes y prácticas situadas (p. 1540).

La concepción de etnoeducación no fue una invención del Estado, sino una construcción forjada desde las bases comunitarias. Investigaciones como las de Jiménez (2009) muestran cómo, ya en la década de 1980, las comunidades del Chocó, el norte del Cauca y San Basilio de Palenque venían desarrollando experiencias educativas propias, centradas en la oralidad, la historia local, los valores comunitarios y la conexión con la naturaleza. Estas experiencias, aunque no formalizadas por el sistema educativo, fueron los pilares de lo que más adelante se normatizaría bajo el nombre de “etnoeducación afrocolombiana”, dejando como estandarte el componente afrocolombiano en el marco

etnoeducativo que hasta entonces se venía ciñéndose en los territorios y comunidades indígenas a lo largo y ancho del país.

Desde esta perspectiva, la Ley 70 de 1993 no fue un simple acto jurídico, sino el resultado de una movilización histórica, pedagógica y cultural, que obligó al Estado a reconocer la diversidad no solo como un hecho demográfico, sino como un derecho colectivo. En palabras de Segura Castillo (2019), la ley representó un “punto de inflexión en la gubernamentalidad multicultural del Estado colombiano, al incorporar la diferencia étnica en su discurso y en su arquitectura normativa (p. 52).

Sin embargo, como se verá en los siguientes apartados, este reconocimiento legal no ha sido suficiente para garantizar su implementación efectiva. El paso de la letra a la práctica ha estado marcado por múltiples tensiones, entre ellas la burocratización del enfoque étnico, la centralización de las decisiones educativas, la falta de recursos, y la persistencia del racismo institucional en el sistema escolar.

2.2. Proceso de Desarrollo Normativo

Desde su promulgación, la Ley 70 de 1993 ha enfrentado desafíos significativos en su desarrollo normativo. Aunque algunos capítulos han sido reglamentados, otros, como los relacionados con los recursos naturales y el modelo de desarrollo, han permanecido sin reglamentación durante décadas. Esta falta de desarrollo normativo ha limitado la efectividad de la ley en la protección de los derechos de las comunidades afrocolombianas.

En agosto de 2023, se lograron avances importantes con la expedición de los Decretos 1384 y 1396, que reglamentan aspectos relacionados con el uso de la tierra, la protección de recursos naturales y el desarrollo de actividades mineras en los territorios colectivos de las comunidades negras. Estos decretos representan pasos significativos hacia la implementación efectiva de la Ley 70, aunque aún persisten desafíos en su aplicación práctica. Además, el

Congreso de la República aprobó la creación del [2]Ministerio de Igualdad y Equidad mediante el proyecto de Ley 2281 de 2023, como la entidad responsable de formular, coordinar y ejecutar políticas públicas para reducir las desigualdades y promover la equidad en Colombia. Francia Márquez, se convierte en la primera mujer afrocolombiana en ocupar la vicepresidencia del país y es designada como la primera ministra de esta cartera, reflejando un compromiso institucional con la inclusión y el reconocimiento de las comunidades afrocolombianas.

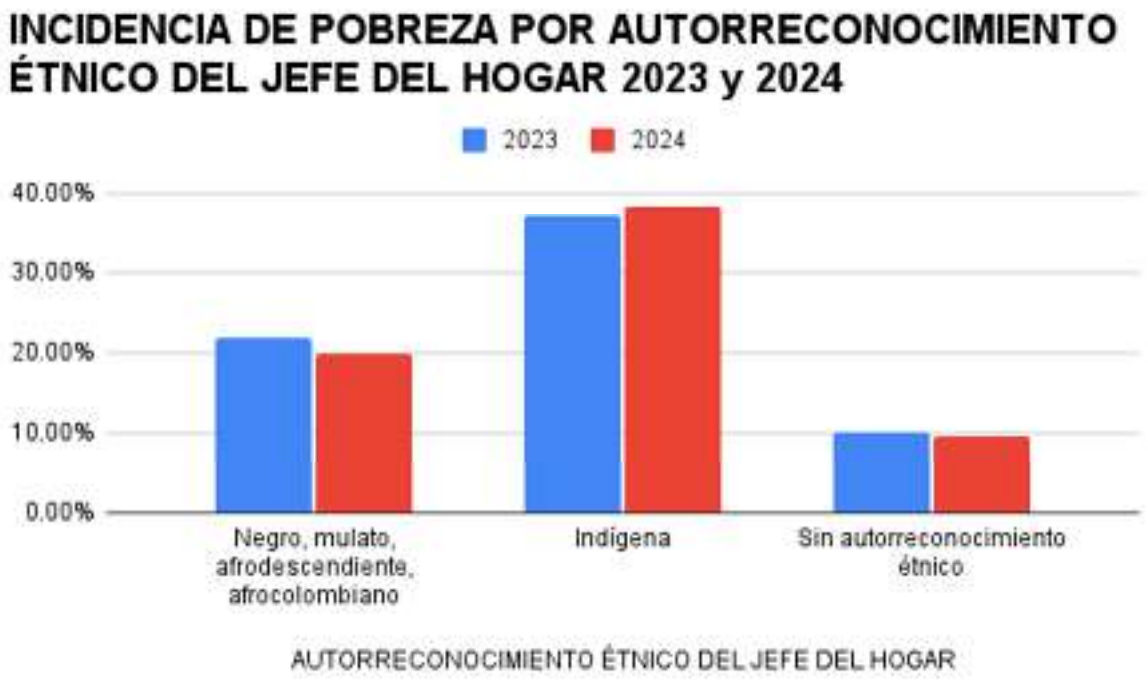
A comienzos del año 2025 la dirección de este ministerio pasa a ser ocupada por el antropólogo bonaverense Carlos Rosero, cofundador del movimiento político Proceso de Comunidades Negras (PCN) quien además participó en la comisión que se llevó acabo para la creación y consolidación de la Ley 70 de 1993 (La Silla Vacía, 2025). La Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, adscrita al Ministerio del Interior, también ha desempeñado un papel crucial en la promoción de políticas que reconozcan y respeten los derechos de estas comunidades. Entre sus funciones se incluyen la promoción de la resolución de conflictos de conformidad con los usos y costumbres de las comunidades y la asesoría técnica a las gobernaciones y alcaldías para la debida atención a estas poblaciones.

Estos avances institucionales reflejan un esfuerzo por parte del Estado colombiano para fortalecer la implementación de la Ley 70 y garantizar los derechos de las comunidades afrocolombianas. Sin embargo, la efectividad de estas medidas depende de su aplicación práctica y de la voluntad política para superar los desafíos persistentes en la implementación de la ley. De igual manera, la revisión de la literatura en este estado del arte ha permitido

[2] El Ministerio de la igualdad ha tenido restos y vicisitudes desde su creación por factores como burocratización, poco análisis del impacto fiscal, procedimientos, entre otros. Sin embargo, a la fecha continúa en pie esta institución. (Solis, 2024)

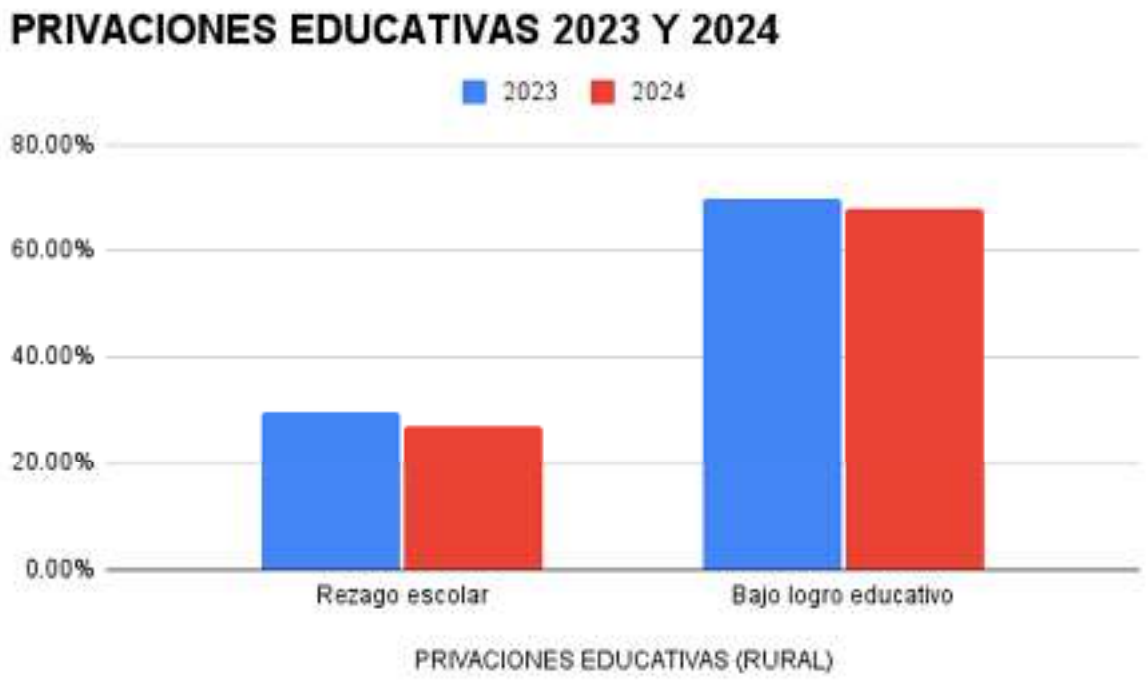
encontrar datos estadísticos relevantes sobre la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) estimada en 4.671.160 personas (9,34% de la población nacional). Sin embargo, estos datos provenientes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) presentan problemas derivados del racismo estructural que explica Atrey (2021). Dichos problemas se evidenciaron en el censo 2018 que reportó una significativa disminución del 30,8% respecto al censo 2005.

Estos sesgos metodológicos generaron una respuesta contundente en la comunidad afrocolombiana, llevando a la Corte Constitucional a emitir la Sentencia T-276 de 2022, la cual ordenó al DANE adoptar un enfoque diferencial adecuado. Esta disposición quedó plasmada posteriormente en la Ley 2335 de 2023 (Por la cual se expiden disposiciones sobre las estadísticas oficiales en el país). Este contexto resalta la necesidad de integrar de manera urgente y efectiva a miembros de comunidades afrocolombianas en las instituciones del Estado, garantizando así políticas etnoeducativas basadas en datos precisos y contextualizados.



Fuente: Elaboración propia (2025).

Ahora bien, la pobreza es un indicador que permite entender la necesidad de cerrar brechas en el país pluriétnico. Se haya, por ejemplo, que los departamentos con mayor cantidad de población NARP e indígena conforme al censo 2018 comparten los indicadores de pobreza más altos (DANE, 2025). En términos generales en el reporte del DANE se considera que hubo una disminución en los índices de pobreza en el transcurso de 2023 a 2024, sin embargo, este no fue el caso en relación a ciertos grupos étnicos, especialmente la población afrocolombiana, ya que en hogares NARP, la pobreza multidimensional presentó índices de 19.8% que, incluso al ser menor al índice del año anterior, sigue estando por encima del promedio nacional como se muestra en el gráfico.



Fuente: Elaboración propia (2025).

Asimismo, dicho informe muestra las cifras del rezago escolar, el cual se posicionó en un 26.8% en el año 2024 en comparación con el 29.4% del 2023, pero que sigue siendo una problemática de gran impacto, particularmente en áreas rurales y para las poblaciones étnicas, sin mencionar que el logro educativo mantuvo un nivel parecido, indicando que la permanencia escolar y la calidad de la educación siguen presentando dificultades en cuanto a la población afrocolombiana (DANE, 2025). Considerando lo anterior, los datos del DANE confirman que, si bien hay avances generales en la reducción de la pobreza multidimensional, la población afrocolombiana continúa enfrentando barreras estructurales que afectan su acceso a derechos fundamentales, especialmente en educación.

Cabe destacar que la población NARP, de hecho, pertenece a sedes no etnoeducativas, incluso demostrando una muy baja matrícula de inscripción en las mismas, mientras que otros

estudiantes que no poseen autorreconocimiento étnico si están inscritos en las sedes planteadas, según afirma Muñoz Pabón (2021).

2.3. Currículos en la Práctica Educativa

Uno de los grandes retos derivados de la implementación de la Ley 70 de 1993 ha sido su traducción al ámbito curricular. El Capítulo VI de la ley establece que la educación para las comunidades negras debe ser acorde con sus prácticas culturales, sus lenguas y sus sistemas propios de conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 26).

Esta orientación se traduce en el mandato de implementar una etnoeducación afrocolombiana, entendida no como la simple inclusión de contenidos étnicos, sino como un proceso educativo integral que parta del contexto, historia y cosmovisión de los pueblos afrodescendientes.

Sin embargo, como lo han señalado múltiples investigaciones, el tránsito entre el reconocimiento legal y la aplicación práctica ha estado lleno de tensiones. La creación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), como herramienta para incorporar los principios de la etnoeducación en las escuelas, ha enfrentado obstáculos tanto técnicos como políticos. Al respecto, el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2024) documenta que los PEC se han convertido en requisitos formales sin mayor impacto en la práctica pedagógica, no obstante, presentan obstáculos en cuanto a la capacitación docente, adaptación curricular y recursos (p. 3).

Una de las medidas más visibles ha sido la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), establecida a través del Decreto 1122 de 1998. Esta cátedra se planteó como una estrategia para incorporar la historia, los saberes, la oralidad, el arte y las luchas del pueblo afrocolombiano al currículo de todas las instituciones educativas del país, sin importar su localización geográfica. No obstante, diversos estudios, como los de Jiménez

(2009), Jiménez L. F. (2016)y Hurtado Sabayet (2023), coinciden en que la Cátedra ha sido incorporada de forma fragmentaria, ocasional y folclorizada, con poca articulación con los demás componentes curriculares.

En su investigación etnográfica, Jiménez L. F. (2016) analiza cómo tres instituciones de Bogotá implementan la CEA, su conclusión es que esta debe ir acompañada desde una mirada crítica como la propuesta por el enfoque decolonial reinventándose, aprendiendo y desaprendiendo desde los diálogos de saberes en los diferentes contextos (p. 144).

Hurtado Sabayet (2023), al estudiar el caso del Colegio Pablo Correa León, se detiene en el capital docente y esboza que, aunque existe voluntad por parte de algunos docentes, la ausencia de formación específica y materiales adecuados dificulta que la etnoeducación se convierta en una práctica sostenida, aún más cuando tienen una formación eurocentrista y no decolonial (p. 59).

Un elemento que agrava esta situación es la falta de formación inicial docente con enfoque étnico. Como lo señalan Palacios, Flores, & Millán (2023), invitan a que los docentes de manera general a que sean los orientadores de la apropiación cultural de sus estudiantes, resaltando su riqueza, su cosmovisión y sus costumbres” (p. 18). En este sentido, se genera un resto entre las demandas de la política etnoeducativa y las capacidades reales para ser asumidas en la estructura del sistema educativo colombiano.

A pesar de este panorama, existen experiencias que muestran caminos posibles. Miranda Corzo & Fajardo Torres (2020) en su propuesta de innovación pedagógica para la primera infancia afrocolombiana, construyeron una serie de guías didácticas que integran juegos, rondas, relatos orales y prácticas tradicionales de crianza (pág. 181). Estas estrategias, diseñadas con participación comunitaria, evidencian que sí es posible articular el saber ancestral con los marcos curriculares del nivel preescolar los PEI.

Igualmente, Ospino y Rodríguez (2021) han trabajado en la integración de narrativas transmedia en instituciones etnoeducativas del Caribe colombiano, permitiendo que los estudiantes creen sus propios relatos digitales desde una perspectiva afrodescendiente, esto afrontan el desafío de la conectividad y la transición de las nuevas tecnologías en la enseñanza, con el fin de articular los planes y programas para las comunidades afro. (p. 269).

Otro caso destacado es el de San Basilio de Palenque, donde, según Lamus Canavate (2010), las escuelas han logrado incluir elementos de la lengua palenquera, la música tradicional y la historia de resistencia en los planes de estudio. Esta experiencia se constituye como referente nacional sobre cómo construir currículos etnoeducativos con pertinencia territorial, promoviendo el bilingüismo y la autorrepresentación. No obstante, como lo advierte las autoras Montes-Pérez & Rosado-Mendinueta (2023), estas iniciativas continúan siendo excepcionales y no responden a una política de Estado integral (pág. 18). Esto deslumbra que la etnoeducación ha quedado encapsulada en proyectos específicos, sin convertirse en un eje transversal del currículo oficial ni del sistema de evaluación nacional.

En ese orden de ideas, García Araque (2016) desarrolla una guía para implementar la Cátedra de Etnoeducación en el aula. Sostiene que la formación docente en pedagogía intercultural es clave para superar el racismo estructural, y que “la educación debe plantear programas que orienten al país [...] a solucionar los problemas de identidad” (pág. 11).

En resumen, aunque se ha avanzado en el reconocimiento legal y en algunas experiencias piloto, la incorporación de la Ley 70 en los currículos escolares sigue siendo parcial, desarticulada y altamente dependiente del esfuerzo individual de docentes comprometidos.

Lo que la ley promueve como un derecho colectivo se convierte, en muchos casos, en una opción pedagógica marginal. Para revertir esta situación, es necesario transformar no solo

los contenidos, sino también la estructura epistemológica del currículo, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación, desde una lógica intercultural y crítica.

2.4. Desafíos Presentes en la Implementación

Treinta años después de la promulgación de la Ley 70 de 1993, los desafíos para su implementación integral siguen siendo profundos y estructurales. A pesar del reconocimiento normativo del derecho de las comunidades negras a una educación con identidad, el cumplimiento efectivo de esta disposición ha sido limitado por múltiples factores, entre ellos la ausencia de una política educativa coherente, la debilidad institucional, la falta de formación docente, la violencia por la presencia de grupos armado en muchos de sus territorios como lo plantea Castillo (2016) y el racismo estructural.

2.4.1. Ausencia de una Política Estatal Integral de Etnoeducación Afrocolombiana

Uno de los principales obstáculos es la inexistencia de una política nacional unificada, dotada de presupuesto, personal especializado, mecanismos de seguimiento y voluntad institucional. Como lo señala Palacios Callejas (2017), no existe una línea estratégica que articule los esfuerzos dispersos en formación docente, diseño curricular y producción de materiales etnoeducativos (pág. 35).

Lo anterior, ha producido una implementación fragmentaria, que continúa dependiente de esfuerzos desde los niveles regionales dentro del sistema educativo e incluso muchas veces se encuentra relegada a las buenas intenciones de algunos funcionarios o maestros que por cuenta propia deciden gestionar su implementación.

Aunque existen documentos orientadores —como los Lineamientos Curriculares para la Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (2002)— y normas como el Decreto 804 de 1995, su cumplimiento no ha sido vinculante, ni ha contado con una estrategia clara de

apropiación por parte de las secretarías de educación ni de las instituciones formadoras de docentes.

2.4.2. Formación Docente Inadecuada

El segundo gran desafío radica en la formación docente. La mayoría de los programas de licenciatura en Colombia no incluyen cursos obligatorios sobre afrocolombianidad, historia de África, pedagogía intercultural ni políticas de etnoeducación. Esto genera una brecha significativa entre el diseño curricular normativo y las capacidades reales de los maestros para aplicarlo (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024, pág. 20).

De igual forma, Hurtado Sabayet (2023) se pregunta por el tipo de educación que las comunidades afrocolombianas reciben, estableciendo una relación directa con la calidad de vida, y destaca el papel determinante de los docentes (pág. 29).

2.4.3. Escasa Producción de Materiales Educativos Contextualizados

A pesar del mandato legal, el sistema educativo colombiano carece de libros de texto, audiovisuales, recursos digitales o guías didácticas elaboradas desde los saberes afrocolombianos. Como advierten Zapata Zapata y Becerra Rivera (2022), esta carencia reproduce una visión hegemónica, eurocéntrica y centralista de la educación, que excluye los referentes culturales de la población negra (pág. 13).

Solo algunas iniciativas locales, como las lideradas por Gobernación de Antioquia Gerencia de Afrodescendientes (2019) para el nivel preescolar, han producido materiales en colaboración con las comunidades. Sin embargo, estas experiencias siguen siendo excepcionales y no han sido integradas de forma sistemática al sistema educativo nacional.

2.4.4. Persistencia del Racismo Estructural e Institucional

A nivel estructural, el racismo sigue siendo una barrera fundamental para la aplicación de la etnoeducación. Como lo documenta Segura Castillo (2019), la inclusión de los sujetos afro en el sistema educativo se ha dado bajo una lógica de “gubernamentalidad multicultural” que reproduce la subordinación simbólica y epistemológica de sus saberes (pág. 46).

Jiménez (2009) argumenta la implementación de la Ley 70 no solo requiere ajustes técnicos, sino una transformación profunda de las estructuras de poder que configuran el sistema educativo (pág. 48). Muchas veces la etnoeducación ha sido instrumentalizada para decorar un sistema escolar que sigue siendo profundamente discriminatorio.

2.4.5. Débil Articulación Institucional

Como lo advierten Montes-Pérez & Rosado-Mendinueta (2023) y Ospino & Rodríguez (2021), otro reto importante es la falta de articulación entre los distintos niveles de gobierno (nacional, departamental, municipal), las secretarías de educación, las instituciones educativas, los consejos comunitarios y las universidades. Esta desconexión impide el diseño de políticas pedagógicas integrales, la apropiación local de los lineamientos y el seguimiento efectivo a su implementación.

Los recursos muchas veces no llegan a las escuelas etnoeducativas, los planes de mejoramiento institucional no incluyen componentes étnicos y los sistemas de evaluación ignoran las particularidades culturales de los territorios. Esta desconexión refuerza la desigualdad y limita la posibilidad de construir un currículo situado, pertinente y crítico.

2.4.6. Nuevas Formas de Participación y Disputa por el Significado de la Etnoeducación

Paradójicamente, uno de los desafíos contemporáneos es también el proceso de apropiación comunitaria del concepto de etnoeducación. Como señala Castillo Guzmán (2016), las comunidades afrocolombianas no son actores pasivos frente a la institucionalización de la

etnoeducación; al contrario, han desarrollado múltiples formas de resignificarla, adaptarla y disputarla desde sus prácticas cotidianas (pág. 23).

En esta línea, autores como Olaya, R. (2014) han mostrado cómo los jóvenes afrocolombianos han creado espacios pedagógicos autónomos —como colectivos culturales, radios comunitarias y escuelas populares— que funcionan como formas alternativas de etnoeducación, muchas veces fuera del sistema formal. Estas experiencias evidencian que, a pesar de las limitaciones estatales, la educación propia continúa siendo un campo de lucha por la memoria, el territorio y la dignidad.

Recapitulaciones

La implementación de la Ley 70 de 1993 ha representado un avance fundamental para el reconocimiento de los derechos educativos de las comunidades afrocolombianas. No obstante, su ejecución ha enfrentado múltiples barreras estructurales, institucionales y pedagógicas. Este capítulo destaca la necesidad de una articulación más efectiva entre el Estado, las comunidades y las instituciones educativas, así como de políticas públicas coherentes y sostenidas que garanticen la materialización plena de los principios de la etnoeducación.

3. La pertinencia del enfoque diferencial en las políticas con énfasis en lo étnico

La etnoeducación afrocolombiana ha sido un eje central en la lucha por el reconocimiento cultural, político y territorial de las comunidades negras en Colombia. En el marco de las políticas públicas, este enfoque educativo se ha articulado con procesos normativos, curriculares y sociales que buscan garantizar el derecho a una educación con identidad.

Este capítulo ofrece un estado del arte de las políticas relacionadas con la etnoeducación afrocolombiana, con el propósito de analizar su pertinencia, las estrategias de inclusión implementadas y las propuestas críticas que surgen desde las comunidades y la academia.

A partir de los documentos normativos, investigaciones recientes y experiencias regionales, se presentan avances y tensiones en la implementación de estas políticas, en un contexto de transformación democrática y justicia racial.

3.1. Pertinencia Educativa Contextualizada

La pertinencia de la etnoeducación afrocolombiana en las políticas públicas se sustenta en el reconocimiento constitucional de Colombia como país pluriétnico y multicultural. Desde la promulgación de la Ley 70 de 1993, especialmente su Capítulo V, se estableció el derecho de las comunidades negras a una educación que responda a sus contextos socioculturales, territoriales y lingüísticos.

El documento CONPES 2909 (1997) marca un hito en la formulación de políticas públicas dirigidas a las comunidades negras en Colombia. Reconoce su papel histórico en la construcción del país y establece una ruta para garantizar sus derechos étnicos, territoriales, culturales y sociales. Subraya que “La educación de estos grupos poblacionales deberá estar ligada al ambiente y a los procesos productivos, sociales y culturales de las regiones en donde se ubican, y deberán respetar sus creencias y tradiciones” (pág. 9).

A partir de los lineamientos de la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, el Estado propone acciones en educación, salud, vivienda, participación y territorio, priorizando el desarrollo conforme a su cosmovisión.

Autores como Restrepo y Rojas (2012) destacan que esta ley fue fruto de una movilización histórica por parte de líderes afrocolombianos que exigían una educación con

enfoque diferencial (p. 163). Asimismo, el Decreto 1122 de 1998 introdujo los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), como instrumentos pedagógicos que permiten contextualizar el currículo escolar a partir de las particularidades étnicas.

El Ministerio de Educación Nacional (2013) propone a su vez una política educativa diferenciada para grupos étnicos, orientada a garantizar equidad, acceso y calidad. Resalta que la atención educativa a estos pueblos “es para el Ministerio un proyecto estratégico y transversal” (pág. 3).

El CONPES 3310 (2004) representa un avance en el diseño de políticas públicas dirigidas a la población afrocolombiana, al reconocer que no basta con el reconocimiento cultural, sino que es necesario aplicar acciones afirmativas que transformen las condiciones estructurales de desigualdad. El documento promueve estrategias en educación, salud, vivienda, participación y fortalecimiento institucional, y resalta la urgencia de superar las barreras que impiden la igualdad real. En palabras del propio texto: “Las acciones afirmativas no se orientan a preservar la singularidad cultural de un grupo humano, sino a eliminar las barreras que se oponen a la igualdad material y a enfrentar las causas que generan la desigualdad” (pág. 5). Esta perspectiva marca un giro hacia la justicia social como eje de la política etnoeducativa.

El CONPES 3660 (2010) representa un avance en la consolidación de una política pública diferencial para la población afrocolombiana, al reconocer que la igualdad formal no es suficiente para superar las condiciones de pobreza, exclusión y racismo estructural. Desde un enfoque participativo, el documento propone acciones afirmativas en educación, salud, empleo, vivienda y fortalecimiento organizativo. Su objetivo central es reducir brechas históricas a través de inversión efectiva y medidas específicas. Como lo expresa el documento: “Se espera que con la ejecución eficiente, equitativa e integral de estos recursos [...] se garantice la reducción de las condiciones de pobreza de la población afrocolombiana” (p. 33).

Ospino Guerrero, Castilla Tijera y Lago De Zota (2021) documentan el caso de la Institución Educativa Antonia Santos en Cartagena, donde la implementación del currículo etnoeducativo ha incluido estrategias como la enseñanza de la lengua palenquera, la historia ancestral y las expresiones culturales. Los autores enfatizan que desde el currículo se busca el “fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, logrando que los estudiantes identifiquen y asuman su ser negro, afro, palenquero, raizal, mestizo o indígena" (pág. 64).

Moreno Beltrán (2022)sostiene que la formación de etnoeducadores debe basarse en el “sentir, pensar y querer de las comunidades”, promoviendo relaciones horizontales y respetando los saberes ancestrales. Llama a descolonizar el sistema educativo desde dentro, con propuestas construidas colectivamente (p. 193).

3.2. Estrategias de Inclusión y Diversificación

Las políticas etnoeducativas han incorporado estrategias orientadas a la inclusión social, cultural y educativa de las comunidades afrodescendientes. Entre ellas se destacan la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la formación docente con enfoque intercultural, y la producción de materiales didácticos pertinentes. Según Jiménez (2009), la cátedra ha sido una herramienta clave para visibilizar los saberes afrocolombianos en la escuela, aunque su implementación ha sido desigual (pág. 8).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2002) estableció lineamientos curriculares para integrar los valores, lenguas y cosmovisiones de las comunidades negras en el sistema educativo (pág. 11). No obstante, investigaciones como las de Montes-Pérez & Rosado-Mendinueta (2023) sugieren que estos mecanismos aún no se han consolidado como parte del currículo formal, lo cual limita su impacto transformador.

3.3. Propuestas de Mejora

Frente a las limitaciones identificadas, diversas voces académicas y comunitarias han formulado propuestas críticas para el fortalecimiento de la política pública en etnoeducación afrocolombiana. Entre ellas se encuentra la necesidad de fortalecer la participación comunitaria en el diseño y evaluación de los PEC, desarrollar formación docente en clave de justicia racial, y garantizar recursos técnicos y financieros para la implementación de la Cátedra Afrocolombiana en todos los niveles de la educación básica y media.

Díaz Pinillos (2023) previene que la etnoeducación afrocolombiana ha sido tratada como una prolongación de la educación indígena, sin responder adecuadamente a las necesidades culturales afro. Señala que “no existe calidad en la educación étnica” debido a limitaciones metodológicas y falta de políticas eficaces (pág. 14), y propone una reforma estructural del enfoque educativo.

Ramírez-Hinestroza, J & Roca-Servat (2021) presentan una crítica desde el caso de Quibdó, resaltando que la etnoeducación en ocasiones perpetúa el racismo institucional en vez de erradicarlo. Sostienen que, la etnoeducación en materia de política pública ha perdido el enfoque antiracista, evidenciando que las intenciones epistémicas son frecuentemente reemplazadas por prácticas educativas discriminatorias (p. 152).

Autores como Zapata Zapata & Becerra Rivera (2022) plantean que la etnoeducación deje de ser tratada como un componente marginal y se reconozca como un eje articulador del currículo en territorios afrodescendientes (p. 67). De tal manera que se permita el fortalecimiento y la visibilizarían de la etnoeducación afro.

Por otro lado, Atrey (2021) ofrece una crítica profunda al enfoque tradicional del derecho antidiscriminación, argumentando que este ha ignorado las raíces estructurales del racismo al centrarse únicamente en actos individuales o intenciones subjetivas. Desde una perspectiva

crítica, la autora plantea que el racismo debe entenderse como parte de una arquitectura social, legal y política que sostiene desigualdades racializadas de forma sistémica. A lo largo del texto, aboga por integrar esta visión estructural al análisis jurídico, señalando que “racism is ordinary, not aberrational—‘normal science,’ the usual way society does business” (pág. 9).

Sin duda, las políticas en torno a la etnoeducación afrocolombiana han constituido un campo de disputa, resistencia y creación de sentidos pedagógicos en Colombia. Si bien se han producido avances importantes en el marco jurídico y en la formulación de programas educativos con enfoque diferencial, persisten desafíos en su implementación práctica.

El reconocimiento de la diversidad debe ir más allá de lo simbólico y convertirse en una apuesta estructural por una educación para la equidad y el reconocimiento. La etnoeducación no puede ser vista como una estrategia aislada, sino como una política de Estado que dialogue con las realidades locales y con los procesos de memoria, identidad y territorialidad de los pueblos afrocolombianos.

3.3.1. La Etnoeducación en Contextos Rurales y Urbanos

La implementación de la etnoeducación varía notablemente entre contextos rurales y urbanos. En las zonas rurales, especialmente en territorios del Pacífico, Caribe y sur del país, la etnoeducación se ha desarrollado con un mayor grado de autonomía cultural, integrando prácticas agrícolas, saberes ancestrales y sistemas de organización comunitaria. Por el contrario, en los contextos urbanos, como muestra Jiménez L. F. (2016), existe una tensión entre el currículo oficial y la identidad afrocolombiana, ya que los colegios suelen adoptar una visión homogénea de la educación (p. 98).

3.3.2. Formación Docente y Producción de Materiales

Un eje clave para la inclusión y diversificación ha sido la formación docente. Franco Bracamonte & Díaz Pérez (2021) y Hurtado Sabayet (2023) coinciden en que los programas de

formación inicial carecen de una perspectiva étnico-racial sólida, lo que limita la capacidad del profesorado para abordar la diversidad en el aula (Franco, pág. 12; Hurtado, pág. 13).

Además, la producción de materiales educativos afrocentrados sigue siendo escasa y localizada, como denuncian Zapata Zapata & Becerra Rivera (2022), lo que genera una dependencia de contenidos que no reflejan los referentes culturales de las comunidades negras (pág. 29).

3.3.3. Prácticas Pedagógicas Inclusivas en Territorios Afro

En algunas regiones, como San Basilio de Palenque y Buenaventura, se han desarrollado prácticas pedagógicas basadas en la oralidad, la memoria colectiva y la lengua propia. Estas experiencias, según Lamus Canavate (2010), muestran que es posible desarrollar una pedagogía crítica desde el territorio (p. 88). Del mismo modo, la integración de narrativas transmedia en proyectos escolares, como lo proponen Ospino y Rodríguez (2021), ha permitido que los estudiantes revaloricen su identidad a través de lenguajes contemporáneos (p. 272).

3.3.4. Descolonizar el Currículo y el Sistema de Evaluación

Una de las propuestas críticas más consistentes es la necesidad de descolonizar el currículo escolar. Mignolo (2005) plantea que es necesario superar la monocultura del conocimiento occidental e incorporar otras formas de saber que han sido históricamente negadas.

Segura Castillo (2019) refuerza esta idea al argumentar que la escuela reproduce una lógica de gubernamentalidad que instrumentaliza la diferencia étnica. Por ello, una etnoeducación transformadora debe cuestionar no solo los contenidos, sino también los sistemas de evaluación, la estructura institucional y los marcos de referencia.

3.3.5. Hacia una Política de Estado con Participación Comunitaria

Otra propuesta reiterada por autores como Castillo Guzmán (2016) y Restrepo y Rojas (2012) es que la etnoeducación debe dejar de ser una política sectorial para convertirse en una política de Estado. Esto implica garantizar recursos permanentes, formación continua, y sobre todo, un mecanismo de participación activa de las comunidades afrocolombianas en el diseño, implementación y evaluación de la política pública. Sin dicha participación, la etnoeducación corre el riesgo de convertirse en una herramienta simbólica sin capacidad de transformación real (Castillo, p. 356; Restrepo & Rojas).

3.3.6. Dimensiones Territoriales de la Pertinencia Educativa

La pertinencia educativa no puede desligarse de los contextos territoriales específicos en los que habitan las comunidades afrocolombianas. El litoral Pacífico, el Caribe insular y continental, y los valles interandinos presentan realidades sociales, lingüísticas y culturales diferenciadas que requieren enfoques educativos adaptados. Como señala García Rincón (2019), la centralización del currículo ha limitado la capacidad de las escuelas para responder a estas diversidades.

Sumado a esto, algunos autores abogan por modelos curriculares regionalizados que, sin perder la articulación con los lineamientos nacionales, permitan construir propuestas pedagógicas desde y para los territorios. La territorialización de la etnoeducación es clave no solo para su pertinencia, sino para su legitimidad entre las comunidades.

3.3.7. Políticas Intersectoriales Y Articulación Institucional

Otro aspecto crucial para la inclusión y diversificación es la articulación intersectorial. La educación afrocolombiana no puede entenderse de forma aislada, sino que debe integrarse a políticas de salud, cultura, medio ambiente y desarrollo territorial.

El Ministerio de Igualdad y Equidad, creado en 2023 promulgado y liderado en un principio por Francia Márquez, representa una oportunidad para consolidar esta articulación. Además, la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras del Ministerio del Interior ha empezado a desarrollar líneas de acción conjunta con el Ministerio de Educación Nacional para la implementación de la Cátedra Afrocolombiana con enfoque territorial.

3.3.8. Evaluación Crítica de Impactos y Sistema de Seguimiento

Una política pública que no se evalúa con enfoque diferencial corre el riesgo de naturalizar la ineficacia. Como proponen Zapata Zapata & Becerra Rivera (2022), es urgente la creación de sistemas de seguimiento y evaluación participativos, que no solo midan cobertura, sino apropiación cultural, impacto en la identidad y calidad educativa desde indicadores propios de las comunidades negras (pág. 70).

El actual sistema de evaluación basado en pruebas estandarizadas como las Saber 11 ignora las realidades contextuales y desfavorece a los territorios con modelos etnoeducativos. Una política de evaluación contextualizada debería contemplar también el bienestar comunitario, el uso de lenguas propias, y la incidencia territorial del proyecto pedagógico afrocolombiano.

Recapitulaciones

Las políticas en torno a la etnoeducación afrocolombiana han transitado un camino complejo entre el reconocimiento normativo y la precariedad institucional. A pesar de los avances en el discurso y en ciertos desarrollos legislativos, como la Ley 70 de 1993 y los decretos reglamentarios más recientes, la implementación efectiva sigue enfrentando barreras estructurales.

Entre ellas, destacan la falta de voluntad política, la debilidad de la formación docente, el centralismo curricular y la escasa articulación intersectorial. Frente a este panorama, se hace

indispensable una reconfiguración profunda de las políticas educativas en clave de justicia racial, territorialidad y participación comunitaria. Una etnoeducación transformadora no puede nacer del escritorio ministerial; debe surgir de los territorios, de las resistencias pedagógicas y de las epistemologías negras que, a pesar del olvido estatal, siguen educando para la vida.

4. Desafíos para la institucionalización de implementación de políticas etnoeducativas: experiencias en el contexto colombiano

La institucionalización de las políticas etnoeducativas en Colombia constituye uno de los pilares fundamentales en la lucha que han llevado los pueblos y las organizaciones de base por el reconocimiento, la dignificación y la reparación histórica de las comunidades afrocolombianas.

Desde la promulgación de la Ley 70 de 1993, y en particular de su Capítulo V, se planteó la necesidad de construir una educación con enfoque diferencial, que no solo reconociera la diversidad étnica y cultural, sino que también promoviera la revitalización de los saberes ancestrales, las lenguas, los valores comunitarios y las memorias colectivas afrodescendientes, tradicionalmente excluidos del sistema educativo oficial.

Sin embargo, el paso de esta normativa a una institucionalización efectiva ha sido desigual, enfrentando desafíos estructurales relacionados con el racismo institucional, la invisibilización de los aportes afrocolombianos en la historia nacional, y la resistencia a incorporar una perspectiva afrocentrada en los currículos escolares.

A pesar de los esfuerzos del movimiento social afrocolombiano y de algunos sectores estatales, la implementación de estas políticas continúa siendo más declarativa que transformadora en muchos territorios.

Este capítulo se propone analizar de forma crítica el tránsito entre la formulación de las políticas etnoeducativas afrocolombianas y su apropiación institucional en el sistema educativo. Para ello, se abordan tres escenarios clave.

En primer lugar, y como se mencionó *supra* la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como estrategia nacional que busca incorporar contenidos significativos sobre la historia, cultura, epistemologías y luchas del pueblo afrocolombiano, aunque su aplicación ha sido limitada por la falta de voluntad institucional y la escasa formación de los docentes.

Como señala Hernández Cassiani (2020), “predominan obstáculos epistemológicos que no permiten al docente etnoeducador conectarse con los saberes ancestrales y hacer practicable el perfil de un maestro comprometido con el proyecto histórico de los descendientes africanos” (pág. 1).

Posteriormente, se presentarán dos estudios de caso que permiten evidenciar dinámicas contrastantes: el Palenque de San Basilio, con una experiencia rica en organización comunitaria y apropiación cultural de los procesos educativos. Seguido del caso Zarzal, en el Valle del Cauca, donde se hacen visibles las tensiones entre las políticas etnoeducativas y las prácticas escolares, en contextos atravesados por el racismo estructural, la pobreza y la exclusión territorial.

Estos casos permitirán comprender no solo las dificultades persistentes en la implementación de la etnoeducación afrocolombiana, sino también las potencialidades que emergen desde las comunidades cuando se les permite liderar sus procesos educativos desde su cosmovisión, con autonomía y reconocimiento pleno.

4.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) representa uno de los esfuerzos institucionales más visibles para responder a las exigencias históricas del movimiento social

afrocolombiano respecto al reconocimiento, visibilización e inclusión de sus aportes en la construcción de la nación.

Su creación, respaldada normativamente por el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y desarrollada mediante el Decreto 1122 de 1998 y la Resolución 1128 de 1999, tiene como finalidad introducir en el currículo oficial contenidos que destaquen la historia, la cultura, la cosmovisión y los saberes de las comunidades afrodescendientes, con una perspectiva de justicia social y memoria histórica.

Desde el punto de vista pedagógico, la Cátedra constituye un instrumento fundamental para la transformación curricular. Según el Ministerio de Educación Nacional (2002), su propósito es “garantizar que los niños, niñas y jóvenes afrocolombianos y no afrocolombianos reconozcan y valoren la diversidad étnica y cultural de la nación, combatiendo prácticas discriminatorias y estereotipos” (p. 23). No obstante, los análisis desarrollados durante las dos últimas décadas muestran que su implementación ha sido irregular, limitada y, en muchos casos, desarticulada de los proyectos educativos institucionales.

Jiménez (2009) ya indicaba que la CEA, en su aplicación real, ha tendido a encasillarse en actividades simbólicas, conmemorativas o folclorizantes, particularmente durante el mes de mayo, sin un anclaje profundo en los contenidos curriculares ni una apropiación por parte del cuerpo docente (pág. 45). Esta tendencia ha sido reforzada por la falta de lineamientos pedagógicos claros, recursos didácticos pertinentes y procesos sostenidos de formación para maestros y maestras.

En una investigación más reciente, Jiménez (2016) profundiza en este diagnóstico al estudiar tres colegios distritales de Bogotá. Sus hallazgos evidencian que muchos docentes no conocen los fundamentos de la CEA ni su sustento legal, lo que desemboca en una

implementación improvisada o delegada exclusivamente a docentes afrocolombianos, sin un compromiso institucional real (pág. 13).

Segura Castillo (2019) sostiene que la CEA ha sido absorbida por una lógica de "inclusión neoliberal", en la que se reconoce superficialmente la diversidad cultural sin cuestionar los fundamentos estructurales del currículo eurocéntrico y homogéneo. En su investigación sobre discursos oficiales y gubernamentales, concluye que la etnoeducación afrocolombiana sigue capturada por el Estado como una herramienta de gobernabilidad más que de transformación social, lo que vacía a la Cátedra de su potencial emancipador (p. 45).

En línea con este argumento, Bustamante Valdés (2021) plantea que la Cátedra debe ser resignificada desde una perspectiva interseccional que permita comprender cómo la racialización se cruza con otras formas de exclusión, como el género, la clase social y el territorio. Para el autor, un enfoque monocategórico (únicamente racial) corre el riesgo de esencializar la identidad afro y reproducir imágenes estereotipadas: "la reducción de la etnoeducación a una sola dimensión invisibiliza las múltiples violencias que afectan a los sujetos racializados" (p. 72). Desde esta visión crítica, propone el desarrollo de currículos críticos e interseccionales que fomenten una ciudadanía afrodescendiente activa y reflexiva.

Por otra parte, Campos (2023) en una revisión sistemática de literatura sobre prácticas pedagógicas relacionadas con la afrocolombianidad, identifica que la CEA ha tenido un impacto mínimo en los contextos rurales y periféricos del país, donde la implementación de políticas públicas es más vulnerable a la desfinanciación, el desconocimiento docente y el desinterés político. Aun así, resalta experiencias significativas en zonas del Pacífico y Caribe colombiano, donde las comunidades han articulado la Cátedra con procesos de recuperación de la memoria oral, la música ancestral, la historia de la resistencia cimarrona y los valores espirituales afro (pp. 2–4).

Una de las contribuciones más importantes al debate la ofrece Hernández Cassiani (2020), quien defiende que el sentido profundo de la CEA no puede reducirse a un conjunto de contenidos académicos. En su visión, se trata de una herramienta para el fortalecimiento del proyecto histórico del pueblo afrocolombiano, lo que exige una formación docente profundamente política, crítica y arraigada en la comunidad. El autor enfatiza que el maestro afrodescendiente debe ser “un sujeto epistémico articulado comunitariamente”, que no solo transmita conocimientos, sino que dinamice procesos de sanación histórica, resistencia cultural y construcción de identidad (p. 5).

Rivas & Acosta Mejía (2023) abordan la importancia de incluir la afrohistoria en el sistema educativo. Proponen que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos puede ser una herramienta para fomentar la inclusión, siempre que se acompañe de formación docente adecuada. Afirman que “conocer y reconocer los aportes de un pueblo a una nación es vitalicio y fundamental” (p. 80).

Martinez Carazo, Lago De Vergara, & Buelvas Martínez (2016) documentan experiencias de maestras afrodescendientes en San Onofre, Caribe colombiano. Subrayan la importancia de recuperar los saberes ancestrales mediante una mediación pedagógica transformadora, y afirman que las respuestas al presente deben nutrirse “Las prácticas pedagógicas se encuentran asociadas a los aprendizajes propios de su etnia, transmitidos de generación en generación” (p. 163).

García Rincón (2019) presenta el modelo "Casa Adentro" como una pedagogía decolonial basada en el territorio y la ancestralidad. Enfatiza que esta educación debe ser construida desde la comunidad y para la comunidad, rompiendo con lógicas eurocéntricas (pág. 15).

Rengifo (2020) plantea que la obra de Manuel Zapata Olivella debería tener un papel transversal en el currículo afrocolombiano. Considera que su inclusión fortalecería los objetivos de la Cátedra y visibilizaría el pensamiento afro desde una perspectiva literaria, histórica y política. La autora sostiene que esto “sería un beneficio invaluable para ayudar a cumplir con la norma a la cual está sujeta la CEA” (p. 167).

Velásquez Mosquera (2021)señala que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a pesar de ser obligatoria desde 1998, sigue sin consolidarse en muchas instituciones. Identifica obstáculos como la falta de voluntad política y la desorganización institucional, concluyendo que “la educación en Colombia continúa siendo excluyente por cuestiones raciales”

Finalmente, algunos trabajos como los de Miranda Corzo y Fajardo Torres (2020) muestran cómo, en el nivel de primera infancia, la implementación de la Cátedra puede generar procesos pedagógicos innovadores y significativos cuando se enraízan en el contexto.

En su experiencia con el proyecto “Ecos de tambores”, desarrollado en Villagorgona (Valle del Cauca), se integraron elementos de la tradición oral, la música y la cosmovisión afro en las actividades cotidianas de los niños y niñas de grado transición, lo que fortaleció la autoestima, el sentido de pertenencia y el vínculo familia–escuela.

En resumen, el estado del arte revela que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos sigue siendo una apuesta potente pero subutilizada. Su institucionalización efectiva pasa por desmontar imaginarios coloniales en el sistema educativo, transformar la formación docente, garantizar recursos pedagógicos pertinentes.

Los autores resaltan la importancia de reconocer que la educación afrocolombiana no es una concesión del Estado, sino una conquista histórica del movimiento negro, que debe ser defendida, apropiada y recreada por las propias comunidades.

4.2. El Caso del Palenque de San Basilio

San Basilio de Palenque, ubicado en el municipio de Mahates, Bolívar, constituye uno de los ejemplos más emblemáticos de etnoeducación en Colombia y América Latina. Este territorio cimarrón, fundado en el siglo XVII por africanos esclavizados que se rebelaron y formaron una comunidad autónoma, representa la resistencia histórica y cultural del pueblo afrocolombiano. Declarado en 2005 como Patrimonio Cultural e Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, Palenque es un símbolo de libertad, herencia ancestral y lucha por el reconocimiento colectivo.

A nivel educativo, el Palenque ha desarrollado una de las experiencias más significativas de proyecto educativo comunitario en el país. Desde la década de 1980, mucho antes de la promulgación de la Ley 70 de 1993, los habitantes de la comunidad comenzaron a diseñar un modelo pedagógico alternativo, centrado en la recuperación de su lengua criolla palenquera, la memoria colectiva, la historia oral, las prácticas de salud tradicional, la espiritualidad y las formas propias de vida. Este proceso se consolidó en el Proyecto Etnoeducativo Palenquero, que integra elementos curriculares con una profunda raigambre territorial y cultural (Lamus Cánavate, 2010, pág. 7).

Uno de los pilares de este proyecto es la revitalización de la lengua palenquera, un criollo con base léxica española y fuerte influencia bantú, que fue históricamente marginado y considerado como símbolo de ignorancia.

A través de la creación de materiales didácticos, diccionarios escolares y programas de enseñanza bilingüe, la comunidad ha logrado que los niños y jóvenes no solo aprendan el palenquero en la escuela, sino que lo revaloren como un instrumento de identidad y resistencia. Como lo afirma Montes-Pérez & Rosado-Mendinueta (2023), la lengua palenquera en la escuela es como un acto de resistencia y como una forma de afirmar su diferencia frente al resto del país promoviendo así su permanencia (pág. 11).

La experiencia pedagógica de Palenque también ha transformado el rol del maestro. En lugar de ser un simple transmisor de contenidos predefinidos, el docente palenquero es concebido como un mediador cultural, un sujeto epistémico que conecta los saberes ancestrales con el proceso educativo formal.

Hernández Cassiani (2020) enfatiza que se trata de un docente investigador articulado comunitariamente, portador y productor de conocimientos propios (pág. 5). Esta figura rompe con el modelo tradicional de formación docente, promoviendo la validación del conocimiento local, oral y experiencial.

Otro componente fundamental del modelo palenquero es la integración escuela–comunidad–territorio. A diferencia del currículo nacional que fragmenta el conocimiento en asignaturas aisladas, en Palenque la escuela se entiende como una extensión del entorno comunitario, y el currículo se construye desde prácticas como la música, el arte oral, la medicina natural, la cocina y los rituales espirituales. Esta pedagogía territorializada permite que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como sujetos históricos, culturales y políticos.

Este proceso también se ha nutrido de la creación de espacios de formación propios, como la Escuela de Saberes Ancestrales, donde los mayores transmiten oralmente conocimientos en medicina tradicional, elaboración de instrumentos musicales, danzas rituales y relatos históricos. Estos espacios no solo consolidan una memoria viva, sino que legitiman formas alternativas de enseñanza, en las cuales el aprendizaje se vincula con la cotidianidad y la experiencia.

Sin embargo, este proceso no ha estado exento de tensiones. La relación con el Estado ha sido ambigua: por un lado, se reconoce simbólicamente el valor del modelo palenquero; por otro, se ejerce presión para que sus prácticas se adapten a los estándares del currículo oficial. Según Restrepo y Rojas (2012), existe un desfase entre el reconocimiento simbólico y el

respaldo estructural, que se traduce en falta de recursos, escasa autonomía administrativa y obstáculos en los procesos de formación docente (pág. 160).

Esta ambivalencia también se manifiesta en las dinámicas de evaluación externa, que suelen desconocer los criterios culturales y pedagógicos propios del Palenque. Las pruebas estandarizadas como las Saber y los lineamientos curriculares nacionales tienden a imponer parámetros homogéneos que no reconocen los procesos de aprendizaje contextualizados ni los enfoques interculturales. Esta situación genera tensiones en las instituciones educativas, que se ven obligadas a responder a dos lógicas distintas: la del proyecto educativo propio y la del sistema nacional de evaluación.

Cassiani, Inciarte, & Casilla (2021) presentan una experiencia significativa de etnoeducación en San Basilio de Palenque, centrada en las prácticas pedagógicas del colegio Paulino Salgado Batata. A través de una apuesta cultural arraigada en el territorio, los docentes han integrado estrategias que incluyen la enseñanza de la lengua palenquera, la oralidad, la danza tradicional, la espiritualidad y la historia de la comunidad. Estas acciones no solo fortalecen los lazos identitarios de los estudiantes, sino que consolidan a la escuela como un espacio de transmisión viva del legado afrodescendiente. Como señalan los autores, “the highest incidence of teaching is when it is done in the Palenquean language” (p. 230), destacando el papel del idioma como herramienta pedagógica y cultural.

El artículo también reconoce que, pese a los avances, persisten tensiones entre las propuestas etnoeducativas comunitarias y las exigencias del sistema educativo oficial. Los docentes enfrentan desafíos para sostener estas prácticas dentro de un marco institucional que aún privilegia formas homogéneas de enseñar y evaluar. Esta experiencia muestra que una educación con enfoque étnico no se limita a incorporar contenidos afro, sino que requiere una transformación real de las dinámicas escolares, reconociendo el saber local como un pilar legítimo de formación.

La Asociación de Maestros Palenqueros ha sido clave en la defensa de la autonomía educativa. Esta organización ha impulsado propuestas como un estatuto docente diferencial, concursos de méritos específicos para etnoeducadores y el reconocimiento de la experiencia comunitaria como criterio válido de formación. Estas luchas se inscriben en el marco de las demandas del movimiento afrocolombiano, que reclama una etnoeducación no solo reconocida normativamente, sino garantizada en la práctica con recursos, formación y soberanía pedagógica.

Además, nuevas generaciones de jóvenes palenqueros han ampliado el alcance del proyecto educativo mediante el uso de tecnologías, comunicación popular y pedagogías críticas. Iniciativas como la producción de documentales, narrativas transmedia y redes de memoria oral demuestran que la educación en Palenque no se limita a la escuela, sino que permea todo el tejido social. Estas formas contemporáneas de etnoeducación fortalecen el proyecto histórico de dignificación afrodescendiente y proyectan el modelo palenquero como una alternativa pedagógica viable para otros territorios.

En síntesis, el caso del Palenque de San Basilio encarna un proceso profundo de educación propia, construido desde la resistencia, la memoria y la creatividad política de una comunidad afrocolombiana. Su experiencia plantea retos estructurales al sistema educativo nacional, al demostrar que una educación verdaderamente intercultural y antirracista solo es posible si se reconoce el saber ancestral como legítimo, y si se otorga poder real a las comunidades para definir cómo, qué y para qué educar.

4.3. El Caso de Zarzal

Zarzal, municipio ubicado en el norte del Valle del Cauca, es una de las muchas localidades colombianas donde la implementación de políticas etnoeducativas ha evidenciado tensiones entre el marco normativo y la realidad del territorio. Aunque no tiene el reconocimiento simbólico de experiencias como la del Palenque de San Basilio, en Zarzal

convergen elementos estructurales y sociales que lo convierten en un caso representativo para analizar las dificultades de la institucionalización de la etnoeducación en contextos marcados por el racismo estructural, la pobreza y la débil presencia del Estado.

La población afrodescendiente de Zarzal ha sido históricamente marginada tanto en términos sociales como educativos. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, en municipios como este, donde la presencia afrocolombiana es significativa, los indicadores de calidad educativa son consistentemente más bajos, y las políticas de inclusión suelen estar limitadas a enunciados normativos sin respaldo real en recursos o acompañamiento técnico.

En el análisis de Zapata & Becerra (2022), quienes investigaron la implementación de la política etnoeducativa afrocolombiana en una institución educativa oficial de Cali (caso que guarda paralelos significativos con Zarzal), se identifican tres factores principales que obstaculizan el proceso:

1. La escasa formación docente en enfoques diferenciales.
2. La ausencia de una articulación clara entre los proyectos educativos institucionales (PEI) y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
3. La falta de mecanismos de seguimiento y evaluación específicos para programas etnoeducativos (p. 75).

Estos hallazgos coinciden con el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (2024), que señala que “la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se implementa, cuando se implementa, de manera marginal, sin articulación curricular ni apoyo institucional sostenido” (p. 13). En el caso de Zarzal, docentes y directivos afirman que, aunque conocen la existencia de la Cátedra y las obligaciones derivadas de la Ley 70, no cuentan con recursos didácticos, formación específica ni lineamientos claros para su aplicación.

Por otra parte, en entrevistas recogidas por Hurtado Sabayet (2023) en el Colegio Pablo Correa León de Cali, se revela una narrativa común en zonas del Valle del Cauca: la etnoeducación es asumida muchas veces como una responsabilidad exclusiva de los docentes afrocolombianos, lo que perpetúa su marginalidad dentro del cuerpo docente y refuerza la idea de que los temas étnicos son un “asunto minoritario” y no parte integral del currículo nacional (pág. 48).

En Zarzal, estas tensiones se ven agravadas por la ausencia de redes organizativas fuertes. A diferencia de otras regiones como el Pacífico sur, donde hay una tradición de movimientos afro con capacidad de incidencia política, en el norte del Valle los esfuerzos por consolidar proyectos etnoeducativos han dependido más de la voluntad individual de docentes aislados que de una política pública o institucional robusta.

No obstante, también se han registrado iniciativas importantes. En algunos colegios oficiales, grupos de maestros han promovido actividades extracurriculares que rescatan prácticas afrodescendientes, como talleres de oralidad, encuentros de cocina tradicional o festivales de música del litoral. Aunque estas experiencias no siempre se formalizan en los PEI, representan un potencial germen de etnoeducación desde la base, que podría ser fortalecido con apoyo institucional.

En términos generales, el caso de Zarzal permite observar cómo la fragmentación de las políticas públicas —una de las críticas constantes en la literatura especializada (Castillo Guzmán, 2008)— termina reproduciendo la exclusión histórica que pretendía subsanar la Ley 70. Sin un acompañamiento integral del Estado, sin presupuesto específico y sin una voluntad política sostenida, la etnoeducación corre el riesgo de convertirse en una política simbólica más que en una transformación real del sistema educativo.

En conclusión, la experiencia de Zarzal evidencia que los principales obstáculos para la institucionalización de la etnoeducación en contextos periféricos no son normativos sino estructurales: racismo sistémico, ausencia de formación docente, desarticulación entre políticas y prácticas, y desinterés institucional.

Sin embargo, también revela que incluso en escenarios adversos, existen experiencias pedagógicas significativas que, si se fortalecen desde abajo y se respaldan desde arriba, pueden convertirse en semillas de un cambio profundo.

Recapitulaciones

La institucionalización de las políticas etnoeducativas en Colombia revela un proceso complejo, lleno de contradicciones entre el discurso normativo, las estructuras institucionales y las realidades vividas por las comunidades afrocolombianas. Si bien la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituyen avances formales innegables, su apropiación en los espacios educativos ha sido discontinua, superficial y en muchos casos, simbólica.

El análisis de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos evidenció que, pese a estar respaldada por un marco legal robusto, su implementación carece de una estrategia estructurada de formación docente, integración curricular y seguimiento. El enfoque se ha reducido con frecuencia a eventos conmemorativos o actividades folclorizadas, despojando a la Cátedra de su potencial transformador. La falta de compromiso institucional y la ausencia de políticas de largo plazo han convertido esta herramienta en un elemento decorativo, más que en un pilar de la educación intercultural.

En contraste, el caso del Palenque de San Basilio demostró cómo una comunidad afrocolombiana puede liderar procesos pedagógicos desde sus propios referentes culturales. El Proyecto Educativo Comunitario Palenquero representa una forma de educación

profundamente enraizada en la memoria, la lengua y los saberes ancestrales, validando otras formas de conocimiento y enseñanza. Esta experiencia señala que cuando hay autonomía, apropiación comunitaria y apoyo político, la etnoeducación no solo es posible, sino altamente potente y liberadora. Sin embargo, también mostró los límites de esa autonomía cuando no hay un respaldo estatal coherente, sostenible y respetuoso de la diferencia.

El caso de Zarzal, por su parte, puso en evidencia los desafíos de implementar políticas etnoeducativas en territorios donde la precariedad institucional y el racismo estructural condicionan el ejercicio docente y las posibilidades de transformación curricular. La desconexión entre el marco legal y la vida escolar cotidiana, la falta de formación específica, la ausencia de materiales pedagógicos pertinentes y la desarticulación de las políticas públicas, configuran un escenario donde las intenciones no se traducen en resultados.

En conjunto, los tres casos estudiados reflejan que la institucionalización de la etnoeducación en Colombia requiere mucho más que normas: necesita voluntad política, justicia presupuestal, reconocimiento epistémico y, sobre todo, confianza en las comunidades como sujetos activos de su propia educación. A pesar de los retrocesos y los vacíos, las resistencias pedagógicas afrocolombianas siguen sembrando horizontes de dignidad, desde la oralidad, los cantos, la lengua, los cuerpos y los territorios.

El reto para el Estado no es solo garantizar el cumplimiento de la Ley 70 en los papeles, sino abrir espacios reales para que las voces afrodescendientes transformen el sistema educativo. Esto implica descolonizar los currículos, reformar la formación docente, institucionalizar la autonomía pedagógica y financiar procesos etnoeducativos como políticas de Estado y no como proyectos de coyuntura.

Solo así la etnoeducación podrá dejar de ser una promesa aplazada y convertirse en una fuerza pedagógica capaz de reconfigurar el país desde su diversidad, su historia y su profunda deuda con los pueblos afrocolombianos.

Resultados y Hallazgos

Del primer capítulo se infiere que la etnoeducación en Colombia no es producto de una concesión estatal espontánea, sino el resultado de luchas históricas de las comunidades afrodescendientes, quienes han exigido su reconocimiento como sujetos de derechos y portadores de saberes propios. La promulgación de la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993 constituyen hitos fundamentales, pues introducen el derecho a una educación diferenciada, pertinente y con identidad, sin embargo, la distancia entre el reconocimiento legal y la práctica educativa cotidiana sigue siendo un tema recurrente en la literatura revisada.

Un elemento notable es la diversidad de significados del término etnoeducación: al examinar la literatura, se evidenció que no hay una definición singular, sino múltiples interpretaciones que cambian de acuerdo con la perspectiva teórica. Para algunos autores, la etnoeducación es un proceso de preservación y transmisión de saberes propios, mientras que para otros es una herramienta política para la transformación social y la reparación histórica.

Es a partir de esta riqueza conceptual, que aunque es una fortaleza que permite el diálogo entre diversas epistemologías, también se supone en retos para la normalización y la ejecución en el sistema educativo oficial. Del mismo modo, la disputa entre la independencia comunitaria y la formalización estatal es un asunto que aparece con frecuencia, evidenciando el riesgo de que la etnoeducación pierda su característica de transformación y cambio si se despoja del control de las comunidades.

En el segundo capítulo se logra identificar que en cuanto a la implementación de la Ley 70 de 1993, se han demostrado avances normativos importantes, como la inclusión de la

Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la elaboración de lineamientos curriculares específicos, sin embargo, la investigación evidencia que la aplicación de estas políticas ha sido desigual y, en muchos casos, limitada por la falta de recursos, la escasa formación docente en enfoques interculturales y la persistencia de prácticas discriminatorias en las escuelas. La participación de las comunidades en la gestión educativa, aunque reconocida en la normativa, sigue siendo restringida en la práctica, generando así una mayor tensión entre el Estado y las organizaciones aplicadas.

Del tercer capítulo se logra observar que las políticas etnoeducativas siguen siendo un entramado complejo que depende en gran medida de voluntades, luchas, la articulación y la adecuada formación docente para tener un efectivo desarrollo en los territorios afrocolombianos, por lo tanto, queda entonces el ejemplo de los casos, de las experiencias que se analizan en el capítulo cuatro, puesto que persiste el desafío de la implementación. Estas experiencias son la muestra que para obtener resultados no sólo se requiere de la pujanza de la gente o sus líderes sino de las voluntades políticas, estar en las esferas del poder, no es casualidad que ha raíz de la llegada de una mujer afro a la presidencia se hayan visibilizado múltiples realidades de la población NARP en los territorios del país.

Conclusiones

De esta manera, se puede establecer que, primeramente, la evolución de las políticas etnoeducativas afrocolombianas ha estado marcada por una constante tensión entre el reconocimiento formal de la diversidad y la materialización efectiva de los derechos educativos de las comunidades afrodescendientes.

Desde la promulgación de la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, el Estado colombiano asumió el compromiso de garantizar una educación diferenciada, pertinente y con

identidad, pero el proceso de estas políticas ha sido un proceso complejo, acompañado por avances, retrocesos y disputas sobre el sentido mismo de la etnoeducación.

Asimismo, se evidencia que uno de los principales desafíos actuales radica en la distancia entre el discurso multicultural y la práctica educativa cotidiana, y aunque las políticas reconocen la importancia de la diversidad étnica y cultural, en muchos contextos la etnoeducación se reduce a un componente simbólico o folclórico, sin transformar de fondo las relaciones de poder, los enfoques pedagógicos ni los imaginarios sociales sobre la afrocolombianidad, además de que persisten prácticas de racismo estructural y exclusión que limitan las posibilidades de una educación realmente intercultural y emancipadora.

Por otra parte, la apropiación comunitaria y la resignificación de la etnoeducación también se presenta, y es que las comunidades afrocolombianas han desarrollado propuestas pedagógicas propias, han fortalecido la formación de líderes etnoeducadores y han impulsado procesos de autonomía educativa en sus territorios. No obstante, estas iniciativas suelen enfrentarse a la falta de reconocimiento institucional, la burocratización de los procesos y la tendencia a la homogenización curricular desde el centro del país, lo que dificulta el pleno ejercicio del derecho a una educación con pertinencia cultural.

De esta forma, el estado actual de las políticas etnoeducativas afrocolombianas es el de un campo en disputa, donde coexisten avances normativos y resistencias estructurales. Las diversas literaturas coinciden en que la etnoeducación no puede limitarse a una política de inclusión superficial, sino que debe convertirse en un eje transversal de transformación educativa y social, capaz de reparar históricamente a las comunidades afrodescendientes y de construir ciudadanía plena.

Referencias

Atrey, S. (2021). Structural Racism and Race Discrimination . *Current Legal Problems, 74*(1), 1-34. doi:https://doi.org/10.1093/clp/cuab009

Bustamante Valdés, A. (2021). La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *INTEREDU, 4*, 69-97. doi:https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489

Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*(32), 343–360. doi:https://doi.org/10.14201/hedu201332343360

Campos, M. (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. *Educación y Ciencia*(27). doi:https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15324

Cassiani, F., Inciarte, A., & Casilla, A. (2021). Design of ethnoeducational and multicultural strategies at the Palenque school community. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26*(94), 224-232. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.5808842

Cassiani, R. D. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Incusiones ISSN 0719-4706 / Número Especial, 7*(ISSN 0719-4706), 1-24. Obtenido de https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d51b645-0c1d-485b-9eaa-c6bb1fba9618/content

Castillo, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía, xx*(52), 15-26. Obtenido de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879

Castillo, G. E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, 343-360. doi:https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360

Colanzi, I. (2023). ¿Cómo elaborar un estado del arte? Algunas pautas para su diseño y escritura creativa. *Facultad de Psicología*.

CONPES 2909. (1997). *Departamento Nacional de Planeación de Colombia.* Obtenido de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2909.pdf

CONPES 3310. (2004). *Despartamento Nacional de Planeción de Colombia.* Obtenido de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/DOCUMENTO%20CONPES%203310.pdf

CONPES 3660. (2010). *Ministerio de Cultura Colombia.* Obtenido de https://normograma.mincultura.gov.co/mincultura/compilacion/docs/conpes_dnp_3660_2010.htm

DANE. (2022). *Visibilidad estadística población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera.* Bogotá.

DANE. (2025). *Comunicado de prensa de la Incidencia de la pobreza multidimencional en el país 2023-2024.* Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de

Estadística. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/cp-PMultidimensional-2024.pdf

Díaz Pinillos, N. (2023). Los retos de la etnoeducación en Colombia: Un análisis sobre el impacto de las políticas públicas en la educación de la población afrocolombiana. *Religación, 8* (35). doi:https://doi.org/10.46652/rgn.v8i35.867

Franco Bracamonte, J. R., & Díaz Pérez, M. (2021). Diálogos Interculturales: Lengua de Señas y Lengua Palenquera para una Etnoeducación Inclusiva. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información: CEDOTIC*, 95-124. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889787&orden=0&info=link

García Araque, F. A. (2016). *Afrocolombianidad en la cátedra de etnoeducación: Una guía para su orientación en el aula.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58096

García Rincón, J. E. (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro, Joaçaba, 44*(1), 1-20. doi:https://doi.org/10.18593/r.v44i1.17645

Gobernación de Antioquia Gerencia de Afrodescendientes. (2019). *Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Texto para maestras y maestros grados preescolar, 1 y 2.* Medellín. Obtenido de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/ETNOED_2_compressed.pdf

Gómez, V. M. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista colombiana de ciencias sociales, 6*(2), 423-442.

Hinestroza-Ramírez, J., & Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y nudos, 7*(50), 147-158. doi:https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547

Hurtado Sabayet, A. (2023). *Educar para la diferencia: Una mirada a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Pablo Correa León.* Universidad Externado de Colombia, Tesis de Maestría. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f607932-c7f3-47f1-96bd-d790f446f551/content

Jiménez, D. A. (2009). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo 1991-2008. 1-138. Obtenido de https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2600/Tesis_Afrocolombianidad_y_Educacion_DAJ_09.pdf?sequence=1

Jiménez, L. F. (2016). *De lo propuesto a la realidad: Una mirada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde tres colegios distritales de Bogotá.* Universidad Pedagógica Nacional, Tesis de maestría. Obtenido de http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1061/TO-19908.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La Silla Vacía. (18 de Marzo de 2025). Carlos Rosero. *La Silla Vacía*. Obtenido de https://www.lasillavacia.com/quien-es-quien/carlos-rosero/

Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). *Informe No. 102: La etnoeducación en Colombia 1994-2024: Una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos.* Pontificia Universidad Javeriana.

Lamus Canavate, D. (2010). San Basilio de Palenque siglo XXI: Lengua ri palenge y Proyecto Etnoeducativo. *Reflexión Política, 12*(24), 86-99. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11017129010

Martinez Carazo, P. C., Lago De Vergara, D. E., & Buelvas Martínez, A. (2016). African descent women teachers in the Caribbean region of colombia: A case study. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18*(27), 139-166. doi:https://doi.org/10.19053/01227238.5526

Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, 18*(27), 35–66. doi:https://doi.org/10.19053/01227238.5508

Mignolo, W. D. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa, 3*, 47-72. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600304

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Etnoeducación afrocolombiana.* Bogotá: MEN. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Etnoeducación afrocolombiana.* MEN. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf

Miranda Corzo, M. C., & Fajardo Torres, N. (2020). Innovación etnoeducativa en la primera infancia: ecos de tambores. En M. C. Cano Quintero, & L. K. Giraldo García, *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (págs. 170-187). eds. científicas: Editorial Universidad Santiago de Cali. Obtenido de https://orcid.org/0000-0003-2561-6023

Montes-Pérez, S. d., & Rosado-Mendinueta, N. (2023). Trascendiendo la periferia: La política de educación intercultural multilingüe en Colombia. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada, 23*(3). doi:https://doi.org/10.1590/1984-639820223557

Mora Madera, J. d., & Sánchez Arroyave, L. M. (2017). *Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos etnoeducativos afrocolombianos desde la escuela.* Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Impronta. doi:https://doi.org/10.21897/assensus.1331

Morales Mórelo, B. (2023). *Hacia una hermenéutica de la etnoeducación afrocolombiana desde la tradición oral: Reflexión epistemológica sobre las competencias comunicativas.* esis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Obtenido de https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/6852

Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos de 1991 en Colombia. *Novum Jus, 16*(1), 187-208. doi:https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8

Mosquera, J. d. (1999). *La etnoeducacion y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar.* Biblioteca virtual Banco de la República. Obtenido de https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2753

Muñoz Pabón, M. A. (2021). Etnoeducación y educación Indígena propia en Colombia: un análisis de los resultados de calidad y eficiencia educativa. *Repositorio Institucional Séneca*. Obtenido de https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/pub

Olaya Requene, A. Y. (2014). *La etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano: Formación del sujeto histórico-político en el marco de las luchas por la historia propia, la identidad y el territorio 1970-2013.* Tesis de maestría Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Obtenido de https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000711812/3/0711812.pdf

Ospino Guerrero, O. J., Castilla Tijera, O., & Lago De Zota, A. (2021). Impacto de la política pública etnoeducativa colombiana en el currículo de las instituciones educativas afrodescendientes: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Corporación Universitaria del Caribe - CECAR*. doi:https://repositorio.cecar.edu.co/doi.org/10.21892/9789585547971.2

Ospino, O., & Rodríguez, J. (2021). Narrativas transmedia: una herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas en la escuela etnoeducativa.

Revista Saber, Ciencia y Libertad, 16(1), 264 – 277. doi:https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7532

Palacios Callejas, F. (2017). *La etnoeducación en Antioquia, teoría y prácticas sin instrumentos: Implementación de políticas públicas etnoeducativas.* Universidad EAFIT, Tesis de maestría. Obtenido de http://hdl.handle.net/10784/12307

Palacios, N., Flores, I. A., & Millán, A. S. (2023). *La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros.* Editorial ITM. doi:https://doi.org/10.22430/9789585122758

Por la cual se expiden disposiciones sobre las estadísticas oficiales en el país (2023). Obtenido de Por la cual se expiden disposiciones sobre las estadísticas oficiales en el país: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=221910

Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial No. 41.853*. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social Journal of World-Systems Research, 6(2), 342–386. https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228. *Journal of World-Systems Research, 6* (2), 342-386. doi:https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228

Quiñonez, S. A. (2007). Los afrocolombianos: entre la retórica del multiculturalismo y el fuego cruzado del destierro. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, 12*(1), 213–222. doi:https://doi.org/10.1525/jlca.2007.12.1.213

Rengifo, A. (2020). La transversalidad de la obra de Manuel Zapata Olivella en el currículum de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Visitas al Patio, 14*(1), 165-178. Obtenido de https://scispace.com/pdf/la-transversalidad-de-la-obra-de-manuel-zapata-olivella-en-1uzabcy5j9.pdf

Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras, 12*(1), 157–173. Obtenido de https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/69

Rincón, J. E. (Abril de 2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro, Joaçaba,, 44*(1), 1-20. doi:https://doi.org/10.18593/r.v44i1.17645

Rivas, E., & Acosta Mejía, L. G. (2023). Afrohistoria: Visibilizar los valores culturales de los pueblos afrocolombianos en el sistema educativo colombiano. *EPISTEME KOINONIA, 6*(11), 79-94. doi:http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2405

Rodelo Molina, M. K. (2017). Los componentes estructurales que integran la cátedra de estudios afrocolombianos. *Revista de la Facultada de Ciencias de la Educación CEDOTIC*, 88-109. Obtenido de http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811804005/index.html

Rousseau, J.-J. (1762). *El contrato social.* Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Obtenido de https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ContratoSocial.pdf

Ruiz Cabezas, A., & Medina Rivilla, A. (2024). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa, 14*, 6–29. doi:https://doi.org/10.37382/indivisa.vi14.260

Segura Castillo, Y. F. (2019). *Etnoeducación, discursos y alteridad: La construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991–2002.* Tesis (Maestría en Estudios Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Estudios Sociales y Globales. Obtenido de https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7103

Sinisterra Quintero, J. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia, un proceso en construcción. *South Florida Journal of Development, 3*(1), 1538–1550. doi:https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118

Solis, Y. (9 de Mayo de 2024). *Colombia.com.* Obtenido de https://www.colombia.com/actualidad/politica/corte-constitucional-tumba-la-creacion-ministerio-de-la-igualdad-465963

Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos, 20*, 149-187.

Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 12*(23). doi:https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063

Villa, E. A., & Villa, W. (2022). De tal palo, tal astilla: De la etnoeducación afrocolombiana a otros posicionamientos en-comunidad. *História: Debates e Tendências, 22*(4), 74–103. doi:https://doi.org/10.5335/hdtv.22n.4.14070

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo, & Á. García Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (págs. 21-70). Ediciones del Signo. Obtenido de https://monoskop.org/images/c/ce/Walsh_Mignolo_Garcia_Linera_Interculturalidad_descolonizacion_del_Estado_y_del_conocimiento_2006.pdf

Zapata Zapata, N., & Becerra Rivera, P. (2022). *Implementación de la política etnoeducativa afrocolombiana: El caso de una institución etnoeducativa de Cali (Valle del Cauca).* Universidad El Bosque. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12495/9655