

**IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
EN QUIBDÓ.**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.
2018

**IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
EN QUIBDÓ.**

VANNESA HERCILIA MORENO GARCÍA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.

2018

**IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
EN QUIBDÓ.**

VANNESA HERCILIA MORENO GARCÍA

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

EDUARDO RESTREPO

Doctor en Antropología con énfasis en Estudios Culturales

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA

BOGOTÁ D.C.

2018

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	17
2. Política educativa intercultural y multilingüe del municipio de Quibdó.....	23
2.1. Elementos de la política pública.....	26
2.2. ¿Cómo se implementó?.....	27
2.3. ¿Qué es la política educativa?.....	29
2.4. Enfoques de la política.....	29
2.5. Metodología.....	30
2.6. ¿Cómo se implementó en su momento la política?.....	36
2.7. ¿Cómo le aporta a la CEA?.....	37
2.8. ¿Cómo la interculturalidad le aporta a la CEA?.....	37
3. La CEA un espacio en construcción: distintas experiencias etnoeducativas...39	
3.1. Resultados de la CEA esperados por parte el Ministerio de Educación con la experiencia de su implementación en Quibdó.....	44
3.2. Los indicadores para la implementación de la CEA tanto del Ministerio de educación como de las autoridades locales en Quibdó.....	45
3.3. Quibdó y su camino o construcción hacia la interculturalidad.....	45
CONCLUSIONES.....	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

Introducción

El Departamento del Chocó es una de las regiones del país que, por su situación geográfica y su relación histórica con el proceso de conquista y colonización, ha sido referente nacional e internacional como territorio de población mayoritariamente afro. También es uno de los primeros departamentos que estableció las escuelas normales de educadores en donde se preparan muchos maestros y bachilleres con énfasis en pedagogía.

En siglo XX, a partir de los años 80, con la exigencia de derechos al Estado por parte de los movimientos sociales negros como una reivindicación histórica por el abandono y racismo estructural con las poblaciones afros del país, surge la ley 70 del 93 en la que quedó establecido en el artículo 39 lo siguiente:

“El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. [...] En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.”

Así, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), se crea con el decreto 1122 del 98 dentro del contexto de la Ley 70 de 1993. Posteriormente en el año 2001 la concertación entre diferentes sectores y actores sociales, permitió la creación de los lineamientos curriculares de la CEA.

De acuerdo con el artículo 39 de la Ley 70 se evidencia que es el Estado es quién se encargará de velar efectivamente, tanto por la incorporación de la CEA a los diferentes currículos académicos, como por su implementación en todo el sistema educativo nacional de manera efectiva y con una información equitativa.

Después de 20 años, los avances en la implementación de la Cátedra no han sido significativos debido a dificultades en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos, ausencia de textos educativos que incorporen contenidos acerca de la realidad e historia de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. De esta manera se ha visto menoscabado el esfuerzo de las comunidades negras para que se concreten los avances la CEA (Rojas, 2008. p. 35).

Pero, ¿por qué es tan importante la CEA para la sociedad colombiana, más específicamente para las comunidades negras? La respuesta es que el objetivo que persiguen las comunidades negras con la CEA, no es otro que el de transformar las relaciones de poder que atraviesan la política, la economía, la cultura y lo social, para que estas sean más horizontales y posibiliten la construcción de una ciudadanía más justa y equitativa (MEN, 2002).

Además de esto, la Cátedra cumple otro papel de suma importancia para las poblaciones afro del país quienes han estado invicivilizadas en la narración de la historia colombiana. En efecto, es necesario hacer hincapié en complementar la educación según la diferenciación de cultura e historia para que así pueda ser integral.

La constitución de la CEA es importante en sí misma, ya que desde luego en este país coexisten y habitan diferentes culturas, hecho que es importante reconocer, respetar, y valorar para que pueda darse una construcción de nación en donde la diferencia cultural pueda verse como una riqueza y no como algo de lo que haya que avergonzarse.

El compromiso que adquirió el Estado no se ve asumido con responsabilidad, ya que si bien ha respondido hasta el momento a las demandas que se mencionaron anteriormente, es necesario que vaya mucho más allá y sea garante y a la vez vigilante de que el proyecto se pueda desarrollar a cabalidad con lo que está dispuesto en la ley (Rojas, 2008. p. 35).

Como afrocolombiana, chocoana, residente en Bogotá y estudiante de ciencia política y líder del grupo estudiantil AfroJaverianos, me encuentro con el deseo y el deber de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, que es tan necesaria en el departamento. Además, tengo el compromiso de aportar pues lo que yo tengo hoy, que es un reconocimiento de mis orígenes y una mayor comprensión de mi cultura, así otros jóvenes afrocolombianos también lo puedan tener.

La situación actual en materia de etnoeducación y específicamente de la CEA en Quibdó es muy precaria. Los procesos educativos que se llevan a cabo en la ciudad, en los que hoy se integra algún componente etnoeducativo, se realizan de manera voluntaria por un educador que asume el compromiso de enseñar contenidos relacionados con la misma (Sed Chocó, 2010. p.8).

Ante la situación expuesta, la pregunta de investigación que orienta este trabajo es: ¿cómo se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó a partir del decreto 1122 de 1998?

Finalmente, quisiera hacer énfasis en que sólo a través del control que puede ejercer el Estado, además de una adecuada gestión pública de las políticas de educación y específicamente de la CEA, se podrá alcanzar la reestructuración del sistema nacional educativo. Esto implica que la oferta académica a dichos procesos de enseñanza de la Cátedra se brinden teniendo en cuenta los diferentes contextos a los que se expone, para que permita que haya verdaderamente un proceso de repensar una etnoeducación pertinente y transformadora socialmente.

Justificación

En Quibdó no se han evidenciado estudios o investigaciones acerca de ¿cómo se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos? que den cuenta de las acciones adelantadas, tanto desde los entes territoriales del departamento (Gobernación y alcaldía) como de las instituciones educativas de la ciudad de

Quibdó. Por otro lado, se encontró el trabajo de Alexandra Henao “*Reflexiones sobre la Cátedra afrocolombiana a partir de experiencias escolares en las regiones de Urabá y el occidente de Antioquia*” que expone los resultados de una investigación que se hizo acerca de la Cátedra, pero en una región del país que no es el Pacífico. Además, esta investigación, si bien habla de la experiencia de la CEA, no contempla la dimensión política pública. .

También está el libro *Cátedra de estudios afrocolombianos: aportes para maestros* de Axel Rojas, donde hay un capítulo “La cátedra hoy: avances en su implementación” que tiene como propósito brindar una mirada general del avance en todo país y precisamente por su característica de ser algo muy general, no centra su atención en el caso quibdoseño.

Debido a lo anterior, se hace necesario un aporte desde la ciencia política que profundice en la implementación de CEA en una capital tan representativa del litoral Pacífico como lo es Quibdó. El Estado, como ente que recibe las demandas de la ciudadanía y las transforma en respuestas -entendidas estas, como las políticas públicas-, vela para que haya una efectiva ejecución que garantice el cumplimiento de derechos y deberes.

Dentro de esas respuestas (políticas públicas) se encuentra la de etnoeducación, y uno de los componentes de la misma es la CEA. Una de las preocupaciones de la ciencia política es entender cómo, una vez llevadas a la práctica, se desarrollan esas políticas públicas. Es por eso que analizar y entender cómo se ha desarrollado esta política en específico hace parte de los objetivos de la ciencia política.

En el departamento del Chocó, y específicamente en Quibdó, no se tienen análisis desde la ciencia política que permitan evidenciar, primero, un cumplimiento de derechos por parte del Estado con estas poblaciones y segundo, informes de la implementación en Quibdó. Es así como nace la elección de este tema sobre la preocupación por no encontrar suficientes referencias de análisis político sobre la

implementación de esta cátedra en Quibdó, situación que ha imposibilitado un mejor entendimiento de la efectividad de este tipo de políticas del Estado.

El debate actual acerca de la CEA como componente asociado al sistema educativo colombiano, ha permitido que la idea de su implementación se vincule a las zonas geográficas donde principalmente vive población afro. Por esta razón, este proyecto de investigación le proporcionará un análisis a la ciencia política que le permitan evidenciar cómo ha sido efectivamente la aplicación de esta Cátedra en el territorio chocoano.

Esta investigación también pretende mostrar cómo se evalúa una cátedra, de acuerdo con el enfoque dado desde el Estado y/o el desarrollo de un componente de política pública. Se plantea pues, una mirada de la CEA en el Chocó, por medio de la cual se pueda abordar con mayor precisión los problemas antes mencionados.

Sumado a esto, este trabajo se enfocará en unos resultados e indicadores tanto del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como de las autoridades locales. Para esto es necesario el uso de diferentes enfoques de análisis de políticas públicas que permitan que la información se presente de la manera más clara posible.

Marco teórico

La implementación de la CEA, como proyecto, plantea la instrumentalización y el desarrollo de una política pública que impulse el reconocimiento de la historia de la población afro en el país desde la comprensión de aspectos culturales, sociales y de identidad.

La efectividad del proceso depende de que el mismo considere los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y el enfoque diferencial. Estas particularidades, como elementos constitutivos de la etnoeducación, facilitan el entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en estudios que se preocupan por la investigación de los procesos educativos de las comunidades afros, teniendo en

cuenta las experiencia de los territorios, el contexto y las condiciones sociales que permiten el desarrollo de saberes ancestrales, las ciencias exactas y los conocimientos básicos escolarizados.

El carácter transversal de estos últimos aspectos es el propósito principal de la Cátedra de estudios afrocolombianos, pues al yuxtaponerse e insertarse en todos los currículos académicos del país ayudará a construir una sociedad que se replantee las formas en las que diversas realidades coexisten en un mismo territorio tanto política como económica, social y culturalmente.

Para construir un análisis coherente sobre esta investigación, es pertinente un acercamiento con la literatura que provea información sobre cómo y desde dónde se ha abordado la educación y sus herramientas de construcción de conocimiento en el ámbito étnico desde las políticas públicas. Las políticas multiculturales como herramientas educativas son desafíos urgentes de las naciones. Ha sido la educación, o la ausencia de ella, determinante en la construcción y el progreso de los Estados, pues es esta un mecanismo de liberación y un espacio de diálogo entre los saberes.

En la ciencia política actual, una buena política pública de acuerdo con Lahera:

“Corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados” (2004, p.8).

Cuando las políticas públicas tienen esta condición, esperamos encontrar una manera en la que se pueden considerar mecanismos de evaluación a sus resultados. Así, lo que pretende esta investigación es evaluar la última etapa de la

política objetivo de este trabajo; esta es entendida como una acción estatal multicultural.

Por su parte, Axel Rojas argumenta:

“En Colombia, la política pública de etnoeducación (de la cual hace parte la CEA) ha sido entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afro descendientes e indígenas en el campo educativo; a lo cual se podría añadir que estas políticas educativas han sido comprendidas como la manera de tramitar, por la vía educativa, el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país. Si no se afecta a la sociedad en su conjunto, hacer de la multiculturalidad un valor compartido seguirá siendo una tarea pendiente” (2008, p.27).

Con respecto a las políticas públicas culturales, Rojas y Castillo (2005) plantean que las políticas públicas son entendidas como: “aquellas que ofrecen una vía de entrada interesante en la comprensión del proceso histórico de construcción y negociación de las imágenes de nación e identidad nacional y el lugar que en ellas se le asigna a la presencia de la población indígena y negra” (p. 12).

Sin embargo, existe otra perspectiva acerca de las políticas públicas del orden cultural. De acuerdo con Lobo, éstas “tienen un fuerte carácter asistencialista que combina su naturaleza estatal con la presencia de modos privados dentro de la administración pública “engendros” que muchas veces demuestran poca o nada de pertenencia con la realidad social cuando se trata de la cultura” (Lobo, 2017, p. 168). De acuerdo con lo anterior, la política etnoeducativa en Colombia presenta características similares a las que menciona Lobo que han dificultado en alto grado su puesta en marcha.

El aporte de este estudio se enfoca en los objetivos de la investigación que apunten a la reflexión sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombiano como una política pública pensada desde la imagen de un Estado multicultural que se interese por garantizar

el cumplimiento de los derechos de las poblaciones que hacen posible la construcción de la identidad nacional. Estudiar la puesta en marcha de esta política pública es abrir la puerta a un debate académico que puede ofrecer instrumentos para el análisis de los resultados de la misma.

No obstante, diversas formas de reconocimiento presentes en estas políticas parecen orientarse más por el interés de legitimación del propio Estado que por la asunción de la diversidad étnica y cultural como problema público, es decir, como asunto de interés común a toda la sociedad colombiana (Rojas y Castillo, 2005).

Para esta investigación se entenderán las políticas públicas como esa acción estatal que se da en respuesta a unas demandas que exigían maneras diferentes de interlocutar con estas poblaciones (afros e indígenas), pero que a su vez resultan representando, principalmente, un interés de legitimación del propio Estado, que termina por restarle atención a la política que busca dar respuesta a una diversidad étnica y cultural que ha sido desconocida.

De ahí que Capera y Galeano (2017, p. 369) lo confirmen cuando dicen que las políticas públicas son el resultado de las actividades y problemas públicos que existen al interior de una determinada estructura social, política o jurídica. En el caso de la CEA encontramos que hay problemas al interior de la estructura educativa ya que a través de la educación se han violentado y vulnerado muchos derechos de las comunidades étnicas.

Por otro lado, la interculturalidad entendida como un proyecto político y epistémico que va más allá de convivir con los saberes ancestrales y coloniales de comunidades tanto afros como indígenas, cuestiona las disciplinas y estructuras dominantes, busca su transformación y a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también de modos y condiciones de pensar diferente; en este sentido la interculturalidad plantea un proceso y proyecto continuo por construir (Walsh, 2005).

Implica además la incorporación de los, tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares, o de pensamiento existentes. Concebir una política epistémica de la interculturalidad, en el campo educativo, sirve para llevar los debates alrededor de la interculturalidad más allá de la diversidad étnica, al problema de la ciencia, es decir de la producción del conocimiento; es así como alienta nuevos procesos de intervención intelectual, que pueden incluir la recuperación, la revalorización y la aplicación de los saberes ancestrales, que tienen contemporaneidad para comprender, aprender y actuar ahora (Walsh, 2005).

Restrepo (2012) con respecto a la etnoeducación, la entiende como la “educación para los grupos étnicos”, es decir como una política de Estado que posibilita el diseño e implementación de proyectos educativos dirigidos o implementados bajo el control de las poblaciones de los grupos étnicos (indígenas y afrocolombianos). La etnoeducación se entiende como una política que va dirigida a los grupos étnicos, pero que también debe ser implementada desde estos mismos (Rojas y Castillo 2005). Así la investigación que se pretende realizar aquí acoge esta definición para poder diferenciar cómo dentro de las políticas públicas culturales la etnoeducación tiene unas características propias que permiten delimitar cada vez más el objeto de estudio.

“En esta perspectiva, la etnoeducación considerada conjunto de procesos incesantes entrelaza análisis y síntesis en contextos y saberes específicos que se valen de estrategias interdisciplinarias para apuntar al mismo objeto de estudio con finalidades distintas. La interdisciplinariedad fortalece y enriquece los marcos conceptuales de las disciplinas particulares y prepara el terreno para que aparezcan, en contraste con los saberes culturales y tradicionales, las nuevas teorías y argumentos que han de nutrir los cuerpos conceptuales de las etnociencias”. (Sánchez, 2018, p. 174).

Con respecto a la Etnoeducación afrocolombiana, “se mueve desde dos perspectivas: la apuesta endógena y la exógena. La concepción endógena de la etnoeducación le otorga a esta el rol de emancipadora, liberadora y descolonizadora

del pensamiento. Una propuesta revolucionaria que pretende resituar a la persona afrodescendiente en un lugar político, social, cultural y económico de dignidad de acuerdo con sus cosmogonías, formas de relacionarse y de estar el universo. La etnoeducación afrocolombiana pretende la liberación y descolonización del sujeto afro ante los más de 500 años de opresión, esclavización y explotación. De otro lado, la etnoeducación exógena propone esta como la revolución educativa para el país. Propende por la educación de todas y todos los individuos de la sociedad colombiana en torno el lugar en la historia nacional de las comunidades afrocolombianas”. (Meneses, 2016, p. 38)

La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituyen una apuesta por la transformación de orden ontológico, axiológico, filosófico, pedagógico, organizacional, curricular, administrativo, relacional y de la interacción humana en contextos escolares y sociales. Inscribe a las y los sujetos en nuevos lenguajes y discursos; pluraliza y dinamiza la historia de los pueblos; sitúa sujetos históricos y políticos en la escuela y en la sociedad; complejiza las epistemologías simplificadas por la mono-epistemia; trasciende la bidimensionalidad instrumentalizada por el mundo moderno-colonial (hombre opuesto a mujer; blanco opuesto a negro; oscuridad opuesto a claridad; derrumbar los discursos circundantes del “nosotros” y “los otros” etc.) y humaniza radicalmente prácticas y relaciones sociales. (Meneses, 2016, p. 64).

Ambas perspectivas se encuentran en los objetivos de la CEA por lo que podríamos decir que es ésta quién logra recopilar estos objetivos generales de la etnoeducación a nivel nacional.

Por otro lado, un elemento primordial, para entender la etnoeducación es el multiculturalismo, que “es constituido por toda esa serie de ideas, actitudes y medidas con respecto a lo que, en un momento y contexto dado, se concibe como diferencia cultural (Restrepo, 2012, p.21).

Esta definición nos sirve para entender qué elementos y cómo son tenidos en cuenta a la hora de construir este tipo de políticas como la etnoeducación y cómo dentro de ella se configura lo que más adelante se encontrará como la CEA. En este sentido, García nos proporciona una definición de cátedra al decir que “la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una forma de la etnoeducación que pretende aportar en la configuración de una propuesta educativa intercultural, como quiera que la cátedra busca afectar el sistema educativo para revelar la presencia Afro en el devenir histórico y cultural del país” (García, 2009, p. 30).

Para este trabajo se comprende la Cátedra como una especificidad dentro del marco general que es la etnoeducación y que en los contextos donde se ha visto aplicada, permite evidenciar que, si bien puede haber algunos avances, estos no resultan solo por un proceso de institucionalización de la política pública, sino también de diferentes iniciativas que tengan en cuenta a las comunidades como constructoras del debate.

Diseño metodológico

Para el desarrollo de esta investigación, en una primera parte se procedió a hacer una revisión de archivo de documentos tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio del Interior con respecto a documentos y materiales referidos a la Cátedra.

Por otro lado, como instrumento de recolección de información se adentraron entrevistas a funcionarios (Zulia Mena, ex alcaldesa de Quibdó; José Oscar, exsecretario de educación del municipio; José Camilo Córdoba, exsecretario de educación departamental; Zamira Iburgüen, funcionaria de calidad de la Secretaría Municipal; Jhonatan Mosquera, exfuncionario del Ministerio de Educación; Francisco Asprilla, encargado del área de calidad de la Secretaría Departamental. Amir Chaverra, rector de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD.) de las

instituciones antes mencionadas para conocer sus valoraciones del proceso de implementación de la CEA en Quibdó.

Igualmente dentro del desarrollo de esta metodología se procedió a realizar redes de contacto entre los participante de las entrevistas, en el sentido de que todos fueron apoyos unos de otros para poder obtener información completa y actualizada. Se recibieron, adicionalmente, archivos que sustentaran la información proporcionada.

Por ende, se realizaron entrevistas a distintos rectores de instituciones en Quibdó, como Amir Chaverra, que actualmente está desarrollando la implementación de un currículo de la CEA que fue adaptado directamente desde esta institución. Se analizaron los archivos con respecto a lo realizado en torno a la CEA. El producto final será un documento del análisis de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que brinde una comprensión global acerca de los proyectos educativos que se están desarrollando principalmente en Quibdó, pero que también se desarrollan a largo y ancho del departamento, y fortalezcan una educación propia y que posibilitan el auto reconocimiento como población afro, en los habitantes de la capital chocoana.

Estructura

Con base al marco teórico, la revisión bibliográfica y metodología se presentan a continuación tres capítulos a través de los cuales se transcurre hacia las conclusiones de esta investigación. En el primer capítulo se presenta un análisis de la construcción histórica sobre la CEA y su relación con los procesos históricos como la Constitución de 1991 y la promulgación de la Ley 70 de 1993. Además, se rastrean los decretos, artículos y objetivos al interior de esta propuesta etnoeducativa. Finalmente se presenta en este capítulo un análisis sobre la relación que hay entre la Cátedra y la política educativa intercultural como proyectos etnoeducativos en el Chocó, como base para transitar hacia el siguiente capítulo.

El segundo capítulo desarrolla la discusión acerca de la “política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó” como apuesta intercultural existente al interior de los proyectos en el ámbito educativo de la comunidad Quibdosesña. Para ello, se parte desde una revisión de la trayectoria hasta llegar a la consolidación de la propuesta. Por otro lado, se desarrollará un análisis de los contenidos de la política para evidenciar que son una apuesta por la reivindicación de sus derechos educativos con el fin de retomar la soberanía sobre su educación y sus procesos formativos como comunidades. En donde se concibe la interculturalidad de manera transversal e integrada dentro de los procesos educativos como proyecto.

Finalmente, el tercer capítulo expone el objetivo de la investigación, que fue entender y analizar las formas en las que se ha implementado la CEA en Quibdó. Todo este análisis permite concluir que las experiencias significativas interculturales, que se han llevado a cabo en un nivel departamental, traducidas en proyectos etnoeducativos y de educación propia en el departamento del Chocó, están transitando hacia el fortalecimiento de identidades culturales afrocolombianas y a la desestabilización de prácticas discriminatorias de la sociedad blanca-mestiza occidental hacia estos grupos étnicos que conforman la mayoría de la población chocoana. Sin embargo, aún hace falta transitar hacia la interculturalidad como proyecto político y epistemológico y develar otras formas de racismo y discriminación, tal como propone Catherine Walsh (2008).

1. Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Años previos al proceso de la constituyente del 91 y a la vez, como antecedentes de lo que hoy se conoce como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, encontramos que la acción y participación del movimiento afrocolombiano fue definitiva para lograr que hoy, todo lo ello sea una realidad.

En un contexto de luchas, resistencia y reivindicación nace este proyecto etnoeducativo que busca, de manera integral, mejorar y superar la calidad del sistema educativo nacional. La línea curricular de la CEA se entrega en mayo de 2001 en Bogotá. Su promulgación se da como respuesta a las demandas de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de reformar la educación, de manera tal que la población colombiana y sobre todas las nuevas generaciones tuvieran una interpretación armónica de sus aportes a la historia y la realidad actual del país. El Ministerio de Educación, por su parte, aportaba a la concreción de una política educativa y a una reglamentación que tienen sus orígenes en el cambio constitucional de 1991 (Rojas, 2008).

En 1993 el MEN asume la etnoeducación en comunidades afrocolombianas de la mano del Movimiento Social Afrocolombiano. En desarrollo del artículo transitorio número 55 de la Constitución Política, se dio origen a la Ley 70 de 1993 (MEN, 2001). Con lo que establece la Constitución, se avanza en el reconocimiento del aporte de las comunidades étnicas a conformación de la Nación y el derecho que tiene tanto la población afro e indígena del país de recibir una formación que no sólo respete y desarrolle su identidad sino también que sea una educación que forme al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, como lo precisan los artículos 67 y 68 de la carta magna.

Detrás del proceso que se gestó para dar lugar a que se realizará la constituyente de 1991, está la lucha que desde el movimiento social afrocolombiano cuestionó el papel de la educación formal basada en el supuesto de una cultura nacional homogénea, factor que ha contribuido a la pérdida de su identidad cultural. Por ello, si bien dentro de los objetivos de la CEA se plantea que la Cátedra no es ni sea exclusivamente de y para poblaciones étnicas, sí es necesario que esta tenga una incorporación priorizada en los territorios de comunidades negras para que haya una reconstrucción de su identidad cultural.

De ahí que se hace necesaria una educación intercultural para todos, en los distintos niveles y sectores del sistema educativo. De acuerdo con esto se ha avanzado en la construcción de la etnoeducación entendida como un proceso constante de reflexión y construcción colectiva, a través del cual los grupos étnicos refuerzan su autonomía en un marco de interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su entorno, manifestada a través de su proyecto de vida.

De esta forma, la Cátedra y la etnoeducación van encaminadas a ser reivindicaciones, con el objetivo de reconocer el valioso aporte en la construcción de la nacionalidad en los aspectos social, cultural, material y político que ha realizado la población afrocolombiana. También pretende que se reconozca la poca o nula retribución del reconocimiento o valoración de la población afro como etnia, pues esto ha desencadenado que exista una poca inversión social por el desconocimiento o invisibilidad tanto política como social y cultural dificultando su sostenimiento y desarrollo.

Para que todo esto sea posible, se deben hacer modificaciones a los planes de estudios en el área de las ciencias sociales y, en general, a los procesos curriculares, haciendo la inclusión y aceptación de lo que significa ser un país pluriétnico, en el que cada región posee características particulares que la distinguen especialmente por sus ritos, tradiciones, música, entre otros.

Todas estas son implicaciones importantes que deben ser abordadas para evitar la pérdida de la identidad cultural de cada región y población que coexisten en este país, teniendo en cuenta los efectos de las dinámicas de las migraciones forzadas y la globalización. Esto es lo que se debe hacer en cuanto a todo lo relacionado con la cultura de las comunidades Afrocolombianas, Afroamericanas y Africanas.

Al analizar los objetivos de la CEA se puede interpretar que el problema que se quiere resolver no es de un sector específico de la población sino algo estructural de la sociedad colombiana.

Referente a esto, los contenidos de los planes de estudios y del Plan de Educación Institucional buscan nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural. Frente a lo cual el MEN presenta los siguientes objetivos:

- “Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, re significación y re dignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autoconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del

africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano. Ministerio de Educación Nacional

- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana”.

Dentro de la construcción de la CEA hay dos dimensiones grandes a considerar: la primera, la metodología transversal y, la segunda, la formación de docentes. La metodología transversal: dificultades y posibilidades. Así las cosas, las temáticas de la afrocolombianidad deben abordarse desde las competencias disciplinarias con base en los estudios etnoculturales, pudiéndose considerar, desde los núcleos básicos de análisis de los proyectos de investigación y saberes, los cuestionamientos planteados (MEN, 2001. p. 24).

La transversalidad, entonces, suscita la necesidad de que se realice la introducción, de acuerdo a las realidades de cada institución, de los contenidos temáticos afrocolombianos, teniendo en cuenta su contexto social y regional. Esta es una construcción en la que el docente tiene una gran responsabilidad porque debe hacerlo con la convicción de que no solo está ampliando el alcance de las estructuras académicas (MEN, 2001. p. 24).

De igual forma, el sentir de académicos en la ciudad es expresado de la siguiente manera:

“Pasados más de 20 años de la ley 70 todavía hay elementos básicos que nosotros debemos de conocer de nuestra historia, de nuestra realidad, de las perspectivas a futuro que hoy no se tienen, los contenidos curriculares

todavía no se han reformado en las instituciones, todavía se sigue dando contenido del siglo XIX y del siglo XX, no se ha desvinculado” (Conv.Pers.1 25 de Oct 2018)

De esta forma se hace evidente también que esta es una responsabilidad mancomunada entre el Estado, los entes territoriales y las instituciones de educación, como se expresa a continuación:

“Depende del interés de cada una de las instituciones es decir, las instituciones tienen su propia autonomía entonces nosotros no podemos ingerir en la autonomía de ellos, nosotros lo que sí hacemos para mejorar el tema de contenidos es que tenemos una programación afrocolombiana, entonces hacemos un ciclo de información entorno a esta programación afrocolombiana, conmemoramos desde la vida de Manuel Saturio Valencia hasta Agustina, invitamos siempre a las instituciones educativas trabajamos muy en red con ellas y con algunas tenemos convenios como es la de Manuel Cañizales con Miraque y la normal a que ellos puedan conocer contenidos que nosotros tenemos, en ese sentido desde esa medida le hemos estado aportando a ellas en eso pero a ellas les corresponde vincular en el enfoque ya es una responsabilidad de ellas y de la secretaría de educación poder realizarlos” (Conv.Pers.1 Oct 25 de 2018)

En ese sentido, encontramos que en la ciudad de Quibdó no se había adoptado ningún instrumento de política pública a través del cual reglamentar e intervenir en la discusión acerca de un proyecto educativo autóctono e intercultural, debido a ello, y con el cambio de administración en 2012, nuevas propuestas buscan incentivar la creación y la promoción de proyectos que sigan la línea trazada por el plan de desarrollo de ese momento.

La política educativa, hace parte de la CEA gracias a que es un proyecto que nace con el objetivo de fortalecer las experiencias significativas que ya estaban en funcionamiento en algunas instituciones de Quibdó. De acuerdo con Francisco Asprilla, funcionario del área de calidad de la secretaría de educación municipal, en

72 establecimientos educativos de 104 de la capital se desarrollaban proyectos etnoeducativos propios: (Conv. Pers. 2. 11 de Oct de 2018).

Entonces se inserta en este escenario un instrumento de política pública que busca recoger de manera amplia todas aquellas apuestas que ya estaban pero funcionan de manera desarticulada con la intención de tomar las experiencias y tenerlas en cuenta para la construcción de planes de acción curricular.

2. Política Educativa Intercultural y Multilingüe del municipio de Quibdó

Según el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana del DNP de 1998 y el Documento CONPES 2909 de 1997, en los índices estadísticos que miden el desarrollo humano en el país, los más bajos niveles fueron para los afrocolombianos, como se muestra a continuación:

En educación: Analfabetismo, cobertura en primaria, calidad de la educación secundaria, ingresó a la universidad.

Carencia de servicios de salud: 60% para la Costa Pacífica.

Desempleo: 40%.

Mortalidad infantil: La Costa Pacífica supera cuatro (4) veces el promedio nacional.

Servicio de acueducto: Solo tiene el 48% de la Costa Pacífica.

Alcantarillado: 10% en las cabeceras municipales, Costa Pacífica.

Salarios inferiores al mínimo legal: 74%.

Ingreso per cápita: 550 dólares.

Esperanza de Vida: Del 10 al 30% del promedio nacional.

De acuerdo con el censo realizado por el DANE en 1993, el departamento con mayor población de afrocolombianos es el Chocó, con un 85% de concentración aproximadamente. Su población de 2.250.583 habitantes aproximadamente, asentada en 42 municipios, se compone de un 90% de afrocolombianos, 4% indígenas y los restantes son grupos mestizos..." (MEN, 2001).

No obstante, hay población afrocolombiana que habita en las principales ciudades del país, generalmente, en lo que se conoce como cordones de miseria donde las condiciones de vida son deplorables. En cuanto a la población femenina afrocolombiana, se conoce que se han tenido que enfrentar a diversas situaciones como el desempleo, la discriminación racial y de género, la violencia sexual y familiar, la pobreza, el desplazamiento, entre otras circunstancias que convierten a la mujer afrocolombiana en una población especialmente vulnerable (MEN, 2001).

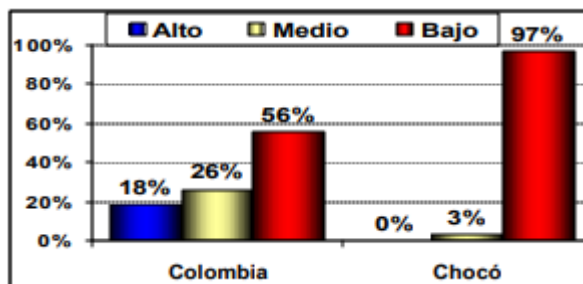
Con todo esto, el papel preponderante que toma la mujer afrocolombiana es de carácter fundamental, pues se ha desempeñado en diversas actividades y labores que hacen que sea necesario su reconocimiento, pues esto ha ayudado a la construcción del país y su rol en la familia es vital. Estas labores normalmente han sido de agricultura, servicio doméstico, trabajo informal, pesca y pequeña minería, entre otras (MEN, 2001).

Para la misma década del 2000, la situación en materia educativa en el municipio de Quibdó, específicamente para los años 2003 y 2004, mostraba que la población objetivo del sistema educativo superaba los 185.000 niños y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 74% de ellos entre 5 y 17 años. Pero esta población, de acuerdo a las proyecciones de DANE, tiene un decrecimiento poblacional de niños y adolescentes en edad escolar. Lo que para ese entonces planteaba un reto en cobertura que dependía del aumento de la retención de estudiantes de esta región (MEN, 2004).

Con lo anterior, podemos observar que a nivel nacional el debate giraba en torno a la calidad de la educación y de cómo incorporar 'herramientas como la CEA para a través de ella transformar las relaciones sociales en el contexto colombiano, así mismo en el municipio de Quibdó el principal reto en educación era alcanzar un aumento en la retención de la población escolar.

Por otro lado, en el componente de calidad educativa, según las pruebas de Estado ICFES 2003, el Departamento del Chocó no contaba con ninguna institución educativa de nivel alto, sino que se ve un predominio de instituciones en el nivel bajo (MEN, 2004).

Porcentaje de Colegios por Categoría en Pruebas ICFES 200



Como se presentó en el capítulo anterior, dentro de la CEA no se limitan las distintas maneras a través de las cuales se puede dar su implementación, por el contrario, desde su concepción la Cátedra de Estudios Afros está ideada como ese estadio en el que pueden confluír distintas propuestas o proyectos de educación autónoma, orientados en recuperar una educación propia e intercultural. Esta afirmación es el resultado de las entrevistas con funcionarios del ministerio de educación que desde su postura es lo que nos argumenta. (Conv. Per.5.12 septiembre 2018)

Como producto de la independencia que brinda la CEA, aparece la propuesta de creación de la “política pública educativa intercultural y multilingüe en el municipio de Quibdó” que busca, desde su autonomía, entregar una propuesta educativa que recoja un modelo educativo propio y sumado a esto, que vaya más allá de una experiencia significativa o un proceso individual, optando mejor por implantar en el municipio un instrumento de política pública.

En este capítulo se quiere mostrar todo el proceso de construcción de la política pública educativa intercultural y multilingüe del municipio de Quibdó, cuáles fueron sus antecedentes, sus componentes y la relación con la CEA y finalmente hasta donde ha sido su implementación y en qué estado se encuentra en este momento.

En este contexto, es hasta el gobierno de Zulia Mena (en el año 2012) cuando la Secretaría de Educación de Quibdó en conjunto con la Universidad Claretiana, divulga la Política Pública Educativa intercultural y multilingüe de Quibdó MIA, que

será la herramienta a través de la cual se busca incorporar los lineamientos curriculares de la CEA en todas las instituciones educativas de Quibdó.

Así, a través del acuerdo 008 del 25 de mayo de 2012 la administración municipal de esa época, instauró el plan de desarrollo denominado “Quibdó MIA, unido, equitativo y acogedor, 2012-2015” Desde ese plan de desarrollo se visionó una educación que recogiera la interculturalidad propia de la región, indígena, afro y mestiza.

De manera que con ese objetivo de la administración municipal, se crea la necesidad de instaurar una política educativa que recogiera los tres componentes interculturales de la realidad histórico-cultural de la sociedad Quibdoseña. En ese momento se hace menester contar con un aliado que apoyará a la administración en la materialización de este proyecto. Por tal motivo, es en este tiempo en donde aparece la Fundación Universitaria Claretiana (FUCLA), establecimiento educativo encargado de formular la línea curricular de esta propuesta.

2.1 Los elementos de política pública (desde la teoría de ciencia política)

Dentro de la ciencia política, hay distintos autores y enfoques, los cuales han generado un conocimiento sobre las políticas como un proceso de elaboración y una actividad normativa, caracterizada por construir, evaluar y exponer opciones de la política y la posibilidad de tomar acciones sobre determinados problemas públicos.(Caperá & Galeano, 2017). El análisis significativo de las políticas públicas y su relación con las instituciones y la sociedad civil, es un tema vital para analizar las dinámicas de la sociedad contemporánea. Una de las representaciones centrales acerca de las políticas públicas es entendida como, instrumentos gubernamentales y de desarrollo institucional en la ciencia política.

De esta manera, las dinámicas de la globalización hacen que problemáticas actuales recurran al diseño e implementación de políticas públicas para generar posibles soluciones a temas como: la pobreza, la desigualdad social, la política, la

seguridad pública, los servicios básicos, los programas sociales y los proyectos institucionales.

2.2 Cómo se implementó

De acuerdo con José Oscar, rector de la Universidad Claretiana una de acciones adelantadas, en el proceso de construcción de la política educativa, fue la concertación entre los distintos actores (rectores) de las distintas instituciones educativas, en donde lo que se discutía era la propuesta curricular que iba a representar los intereses, prácticas, conocimientos que mejor reuniera las características de la sociedad quibdoseña. Adicionalmente a ello, se reunirían la junta directiva de la educación en el municipio a verificar si todos los contenidos, para que se pasara por esa parte de la etapa de socialización donde todos los actores participantes tengan plena claridad acerca de que se está proponiendo.

Por otra parte, en aras de lograr el objetivo de permear en el sistema educativo de la capital chocoana, un aporte de la FUCLA fue la creación de un diplomado en interculturalidad (Conv. Pers 3. 7 de Oct 2018) que se ofreció para docentes que tuvieran el propósito de poder brindarle a sus estudiantes no solo unos contenidos que tendieran a ser interculturales sino que fueran impartidos por profesionales cualificados personal y académicamente para alcanzar un mejor acercamiento con la población estudiantil, sin importar el grado escolar al que se imparta.

Luego de ello, no se hizo ningún tipo de seguimiento al proceso de implementación de la política desde la secretaría de educación municipal, debido al cambio de administración que hubo en el municipio de los años 2015-2016

“Cuando yo estuve en la alcaldía, nosotros formulamos la política pública etnoeducativa que buscaba implementar lo de “Quibdó MIA”. Quibdó es un territorio donde hay población mestiza, indígena y afro, entonces el enfoque del territorio del municipio de Quibdó lo llamamos “Quibdó MIA” y que ese territorio está poblado por

diferentes grupos étnicos y que acorde con esta realidad, la educación tenía que adaptarse a esta realidad.

Entonces la política etnoeducativa lo que buscaba era articular a estas diferentes visiones que hay en el territorio para que a partir de ese conocimiento pudiéramos articularnos a nivel económico, cultural, político y social para sacar adelante el territorio. Es el único municipio en Colombia que este decreto se llevó pues ahí a la práctica y se formuló una política pública específica de acuerdo a la realidad de ese territorio y las diferentes instituciones educativas son más de diecinueve en el municipio de Quibdó participaron en todo este proceso, además de las comunidades mestizas, indígenas y afro. El proceso de implementación se inició y no se en este momento realmente como está, si habrán continuado el proceso o no. Lo que hicimos nosotros fue contextualizar esa política pública nacional a la realidad del municipio de Quibdó.

Bueno nosotros hicimos una alianza con la FUCLA. La Institución universitaria FUCLA fue un aliado importante porque se firmó un convenio con ellos a partir de la experiencia que tenían de trabajo con comunidades negras e indígenas más la parte de educación superior para que ellos hicieran todo el acompañamiento en la implementación de la política pública para el municipio de Quibdó".(Conv. Pers 4.7 de Oct de 2018)

Cuando en el análisis acerca de lo que había sido la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en Quibdó, nos encontramos que una de las maneras a través de las cuales se implemente la CEA es la política educativa intercultural, por ello se consideró relevante ahondar más detalladamente en lo que se pudo hacer en esta propuesta.

2.3 Qué es la política pública educativa

La política es una propuesta educativa, un espacio que busca ser intercultural y pertinente para todas las poblaciones que conviven juntas en distintos territorios, no

solamente el chocoano. En ese sentido, la política es una apuesta por una educación intercultural de país que busca que en cualquier región de Colombia sepan acerca del afro, del indígena, del mestizo y toda esa riqueza cultural que nos rodea sea valorada y conocida por todos.

2.4 Enfoques de la política

En la construcción de la política se identificaron tres dimensiones que constituyen los puntos centrales de la interculturalidad desde el diseño de esa educación propia. Por ello aquí se procede a mencionarlos y analizarlos brevemente. El primero es el diálogo y la articulación de saberes, el segundo es la convivencia humanizada y por último el crecimiento económico humanizado.

“El diálogo y la articulación de saberes”, que le daría a nuestra educación el propio sabor de contar con una educación propia (otras veces llamada “etnoeducación”), que no desconozca ninguno de los aportes culturales que nuestra historia chocoana ha construido. Este “Diálogo de Saberes” comprende, a su vez, nuevas realidades que más adelante detallaremos.

“La convivencia humanizada”, que exige que las etnias que convivimos yuxtapuestas pasemos a un intercambio de valores permanente, apostándole a un proyecto humanizador común, en el que todos pongamos lo mejor de cada etnia.

“El crecimiento económico humanizado”, en torno a un desarrollo que genere calidad de vida para todos. En este sentido, nuestra educación debe rescatar, sin fanatismos o imposiciones, los valores que ofrece el modelo de economía comunitaria y solidaria, que no es ajena a la historia de nuestras comunidades campesinas indígenas y afrodescendientes”. (FUCLA, 2013. Pág. 2,3)

De acuerdo con Walsh, (2005) la interculturalidad busca la transformación y a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también de modos y condiciones de pensar diferente; en este sentido la interculturalidad plantea un proceso y proyecto continuo por construir y es lo que precisamente las tres dimensiones ya mencionadas y la metodología que convella cada una quieren dejar de manifiesto.

2.5 Qué comprende cada parte de la metodología

“Bajo la metodología del VER-JUZGAR-ACTUAR. “De todas las posibles formas de redacción, hemos preferido la del “ver-juzgar-actuar” que permite ir directo a los planteamientos y a las aplicaciones. El proceso es sencillo:

- a) En primer lugar, confrontarse con la realidad, no esquivarla, aunque duela.
- b) En segundo lugar, atreverse a juzgar dicha realidad, a base de criterios, no sólo sanos, sino transformadores.
- c) En tercer lugar, actuar en conformidad a lo que tenemos ya visto y juzgado, para que el proceso comenzado se convierta en un proceso realmente liberador. (Ibidem)

Ese es a groso modo lo que se plasmó en un principio de la política para más adelante poder conseguir el objetivo. Más adelante está con mayor detalle lo que contiene cada aspecto de la metodología.

“Ver” la realidad de nuestra educación nos debe causar indignación. Es cierto que el estado de nuestra educación no es del todo negativo. Sin embargo, le estamos prestando atención a lo negativo, ya que ocupamos los últimos puestos en la evaluación educativa nacional. Uno de los estudios más extensivos de nuestro Equipo de Expertos es el del análisis de la educación, tanto desde el punto de vista histórico, como desde lo que estamos viviendo en el momento presente. De todas estas crudas, duras y humillantes realidades hemos bebido en este trabajo. ¿Pero, para qué “ver” la realidad? Para llegar a sentir indignación por lo que ha sucedido y

sigue sucediendo. Solo cuando surge la indignación, nace el deseo de cambiar las cosas. (Ibidem)

“Juzgar” la realidad educativa que nos indigna. Pero, sentir indignación no es suficiente. Si no tenemos unos criterios o principios con los cuales confrontemos la realidad, nuestra reacción corre el peligro de no construir nada transformador. Por eso es necesario someter a juicio la realidad que nos indigna, para poder transformar positivamente dicha realidad negativa. Esta realidad negativa la juzgaremos a la luz de la “interculturalidad”, la razón última de nuestro proceso educativo: educamos para lograr convivir juntos, y para que juntos construyamos un gran proyecto que logre darle salida a lo que todos anhelamos: vivir en felicidad plena, porque todos tenemos la posibilidad de ser felices, si empleamos bien nuestra territorialidad. (Ibidem)

“Actuar” frente a la realidad conocida y juzgada. Es obvio que el juicio de la realidad, aunque necesario, tampoco es suficiente. Hace falta lo definitivo: la acción transformadora, el propósito concreto, es decir, el proyecto destinado a cambiar la realidad que nos indigna. Nuestra educación no debe andar desarticulada de la vida, sino que debe constituirse en un gran proyecto que le abra camino al desarrollo que tanto anhelamos. En la educación está el punto de partida de un nuevo futuro”. (Ibidem)

Primera parte (ver): Es necesario que abordemos la dura realidad educativa que nos envuelve, a fin de tomar conciencia de su gravedad y tratar de ponerle orden y contenidos claros. Conociendo sus raíces y contextos, podemos ubicar mejor sus posibles soluciones.

En esta primera parte, hacemos el esfuerzo por presentar, bajo la óptica de la esperanza, las deficiencias que existen en los once campos siguientes:

1. La interculturalidad, frente a una educación que no programa para ella.

2. La territorialidad, frente a una educación que la ignora.
3. El desplazamiento forzado, frente a una educación no preparada para el mismo.
4. El sistema económico capitalista, frente a una educación cuyo fin inmediato debería ser el de enseñar a construir felicidad compartida.
5. La pobre infraestructura de nuestros centros escolares, frente a una educación que debe contar con los medios para crear un prolífico diálogo de saberes en dignidad.
6. El sistema político clientelista, frente a una educación que necesita ser independiente y no manoseada, para renovarse y poder avanzar.
7. La creación de Ciudadanía que no tiene contacto con la democracia participativa.
8. La creación de Ciudadanía, que no construye dignidad ciudadana que rechace la mendicidad.
9. El Diálogo de Saberes, frente a una educación que no propicia la sabiduría de la cotidianidad de la vida.
10. El Diálogo de saberes, frente a una educación que no muestra los resultados esperados en el multilingüismo.
11. La Equidad de género, frente a una educación que no enfrenta con valentía los rasgos machistas de nuestra sociedad y no termina de articular los nuevos conceptos de equidad, inclusión y no violencia. (FUCLA, 2013. p.. 6)

SEGUNDA PARTE (JUZGAR): ¿Por qué presentar una nueva propuesta?

La educación tiene muchos “para qué”, que deben conducir a un “para qué final”... Frente a la pregunta, ¿educar, para qué?, suelen aparecer muchas respuestas que olvidan esa realidad final, que las une a todas: educar para poder convivir juntos, y de esta manera enriquecernos todos al compartir y disfrutar de la riqueza histórica

y cultural de cada etnia. Aquí es donde aparece la interculturalidad, como realidad hacia donde deben estar encaminados todos nuestros esfuerzos”.

Todos los temas tocados en el “ver”, aparecen aquí en el juzgar.

Todos esos once temas ya señalados vuelven a aparecer, pero re-leídos en forma positiva, bajo la óptica de la “interculturalidad”, como criterios que pueden aportar ideas y líneas de acción en los proyectos educativos futuros.

En el siguiente subtítulo vemos como la propuesta intercultural se acerca cada vez más a la transformación del ser humano que conforma esas estructuras dominantes que han estado por siglos pero que ahora es necesario que se erradiquen pero de las mentes.

El ideal de ciudadano de Quibdó-MIA trata de aparecer aquí, despertando nuestro interés, ya que el ciudadano “comunitario” que requiere nuestro municipio no está diseñado con claridad en nuestro sistema educativo. (FUCLA, 2013. p. 7)

El Estado coloca la meta de nuestra educación en las pruebas del ICFES, y no en un modelo de ciudadano adecuado a su propia territorialidad, a su historia y a su cultura, las cuales deben ser vividas en la interculturalidad. Si buscáramos esto último, nuestro sistema educativo y la evaluación a la que sometemos a nuestros educandos, serían otra cosa.

Los temas de esta segunda parte miran a las tres dimensiones propias de la interculturalidad:

1ª Dimensión de la interculturalidad: el diálogo de Saberes, que comprende:

- Cómo vivir la Territorialidad, como la mejor herencia que recibimos de la historia y la cultura, para construir Diálogo de Saberes.
- Cómo afrontar el Desplazamiento, como desafío para la creatividad educativa

- Cómo mejorar y transformar nuestras infraestructuras escolares y convertirlas en medio adecuado para la vivencia del Diálogo de Saberes.
- Cómo podemos enriquecernos con la Sabiduría de la Cotidianidad de los otros.
- Cómo podemos aprender otras lenguas y abrirnos a más relaciones.

2ª Dimensión de la interculturalidad: la convivencia humanizada, que comprende:

- Cómo vivir la genuina Política, puesta al servicio de la comunidad.
- Cómo crear Ciudadanía para vivir la libertad, la Democracia participativa y la Conciencia liberadora.
- Cómo crear Ciudadanía en la dignidad que rechaza la dependencia y la mendicidad.
- Cómo vivir la Equidad de género, en una convivencia humanizada.

3ª Dimensión de la Interculturalidad: El crecimiento en la calidad de vida, que comprende:

- Cómo construir Economía comunitaria y solidaria.

TERCERA PARTE (ACTUAR): Es necesario concretar las acciones más urgentes que deben ser emprendidas por el Municipio en el campo de la educación. Aquí aparecen los programas que deben ser concretados en un gran Proyecto Educativo Liberador, que debe ser capaz de transformar las deficiencias de nuestro modelo educativo.

Este Proyecto Educativo asume los tres componentes de la Interculturalidad, de esta manera:

1er Componente: EDUCAR EN Y PARA EL DIÁLOGO DE SABERES, lo cual implica contar con un currículo que toque:

- a. La formación de los Docentes (En Territorialidad, interculturalidad, historia y cultura propias, y Etnoeducación o educación propia...)
- b. La renovación y recreación de la infraestructura escolar
- c. La vivencia del multilingüismo

Debemos proteger aquello que nos hace diferentes culturalmente, aquello que nos hace étnicos e históricos como sociedad.

Pero debemos también reforzar la conexión con el mundo: necesitamos intercomunicarnos con otras culturas y, en particular, con las culturas occidentales. En la medida que más nos globalicemos, más lenguas necesitaremos.

Castellano, inglés, embera, portugués, mandarín, lenguaje de las señas (relación con el mundo de los sordomudos), el Braile...

Saber atender y responder a las discapacidades sensoriales (Quibdó pa ti y pa mi = Inclusión y participación).

2° Componente: EDUCAR EN Y PARA UNA CONVIVENCIA HUMANIZADA, lo cual a su vez implica:

- El diseño de un nuevo currículo educativo que corresponda a la opción que hace Quibdó-MIA de “Una Educación Interculturada”
- Hay que partir de la Ciudadanía ECO (educada, cohesionada y organizada) para formar ciudadanos verdaderamente políticos.
- Libertad y Democracia. Debemos aprender a usar el término “libertad” más allá de la libertad física, para que no esté tan relacionado con el tema de la esclavitud. Esto lo intentaremos, al hablar más adelante de democracia y libertad y ver cómo un concepto abierto de libertad favorece al ciudadano comunitario. (FUCLA, 2013. Pág. 8)

3er Componente: EDUCAR EN Y PARA UN CRECIMIENTO EN LA CALIDAD DE VIDA, lo cual exige que el currículo contemple.

- La economía comunitaria (Educar para una economía que responda a la vocación que nos señala nuestra propia territorialidad, que no destruya el medio ambiente... que desarrolle las potencialidades que ofrece el territorio... que cree felicidad para todos... que apoye los componentes de la interculturalidad"...)
(FUCLA, 2013. Pág. 6)

2.6 Cómo se implementó en su momento la política

Toda aquella literatura acerca de los componentes a desarrollar, sus implicaciones, primero en los ciudadanos y luego en la sociedad en su conjunto, a través de ideales o imaginarios lo que nos permite observar es el alcalde tan grande que quiere alcanzar este proyecto, pero que por no ser concebida como un proyecto de un pueblo de una sociedad se queda rezagado en los cambios de gobierno que se dan con el tiempo. (Conv. Pers. 3. 7 de Oct de 2018)

Es por ello que según José Oscar, con la nueva administración municipal no se ha dado continuidad a la política educativa intercultural en el municipio de Quibdó y solo quedó en una socialización con los rectores de todas las instituciones educativas del municipio. (Conv. Pers. 3. 7 de Oct de 2018)

Desde el área de calidad de la secretaría de educación no se tiene pensado ningún proceso para seguir ni con capacitaciones, ni con talleres ni con ninguna otra medida que permita de una u otra manera continuar con la implementación de esta. (Conv. Pers. 5. 25 de Oct de 2018)

Teniendo en cuenta que en Quibdó no se cuentan con antecedentes de una política que buscará implantar un modelo educativo propio y además tuviera la gran ambición de ser intercultural, es importante reconocer este avance dentro de las iniciativas que se implementan cada día en el departamento del Chocó para

materializar la CEA y caminar hacia nuevos modelos educativos que poco a poco y a pasos lentos se van consolidando

. En esta misma línea la propuesta que se plantea es imaginar todas aquellas propuestas o iniciativas etnoeducativas como un estadio de lo que está mucho más allá que es la interculturalidad, que debemos buscar como país y que desde Quibdó con la política educativa se busca impulsar.

Es por ello que el deseo de la política es dar cuenta de una mirada holística de la diversidad cultural, étnica y multilingüe con la que se cuenta en el territorio chocoano y por ende la invitación es a no ver la etnoeducación como un fin sino como un estadio o como parte del proceso hacia la interculturalidad. (Conv. Pers. 3. 7 de Oct de 2018)

2.7 Cómo esto aporta a la CEA

Y toda esta amplia visión que se tiene del proyecto educativo como país es gracias al aporte que desde la CEA y la promulgación del decreto 1122 se ha hecho por apostarle a los modelos educativos propios no solo en el Chocó sino en todos los territorios de la extensa geografía nacional.

2.8 Cómo la interculturalidad le aporta a la CEA

La CEA pensada sólo como una cátedra no hubiese tenido el alcance que hoy se puede evidenciar en Quibdó, gracias a que las experiencias significativas que surgen han querido tener un impacto mayor, en otras palabras, ir más allá, entendiendo que todas aquellas apuestas vistas en conjunto constituyen no solo la implementación de la CEA sino la construcción de un proyecto educativo intercultural.

3. La CEA un espacio en construcción: distintas experiencias etnoeducativas.

“Nosotros hace cerca de siete años creamos unos cursos cátedra de estudios afrocolombianos primero fue un curso electivo es decir de todos los 105.000 estudiantes que tiene la UNAD se puedan desarrollar. Es decir independiente del programa o carrera que están llevando nuestro aporte en ese sentido a nivel institucional hace siete años crear un curso y que fuera un curso que al ser electivo y transversal y que permita efectivamente general conciencia tanto en la población afro, poblaciones indígenas y grupos mestizos que también se encuentran”.(Conv.Pers.1, 25 de Oct 2018)

“Somos unos sujetos con un muy bajo nivel de conciencia étnica, no solamente en términos de nosotros plantearnos de auto reconocernos si no también de que como nuestro accionar está vinculado a ese tema realmente la consciencia no se mide con solamente decir “yo me defino como palenquero raizal afro raizal o negro” No, la consciencia debe estar determinada en el proceso de asunción sí pero también de nuestro accionar y como lo accionamos a partir de hechos reales entorno a situaciones muy específicas como en el campo educativo sería la cátedra” (Corv.Pers.1 Oct 25 de 2018)

La CEA actualmente se encuentra en construcción, es constante cambio, en avance y en nuevas formas de adaptarse a nuevas realidades y contextos, ello se logra por la variedad de experiencias que al mismo tiempo se llevan a cabo en un mismo territorio. Algunas de esas experiencias se presentan en varias instituciones de Quibdó, otras en distintos municipios del departamento, pero todas individualmente constituyen en su conjunto la implementación de la CEA.

1 “I.E. Bahía Solano Emma Acevedo Córdoba Noche Afrocolombiana Fortalecer y resaltar los valores ancestrales de las comunidades negras del Pacífico colombiano.

2 I.E. Alcides Fernández Unguía Yarley del Carmen Murillo La enseñanza del inglés a través de rondas y juegos ancestrales Rescatar la cultura a través de la enseñanza del inglés.

3 I.E. Cesar Conto Bojayá Maria Roquelina Palacios Rescate y uso de las plantas medicinales de la región Sensibilizar e instruir en el uso de plantas y semillas de la región.

4 I.E. Gerardo Chiripua Valencia Litoral del San Juan Enrique Moija Valencia Danza Wounaan Aplicación de la danza en diferentes áreas educativas a través del sistema pedagógico Wounaan.

5 I.E. Jesús Antonio Rivas Rio Iró Edwin Yair Ruiz Benítez Rescate de los valores ancestrales utilizando las artes plásticas Implementación de una educación interétnica y pluricultural en el ambiente escolar.

6 I.E. Técnica Agropecuaria a Nuestros Esfuerzos Riosucio Sixta Guadalup e Vega Enseñando el pilón como estrategia pedagógica Identificar en las distintas combinaciones de palabras la ubicación y los sonidos: an, en, in, on, un.

7 I.E. Bilingüe Andrés Bello Istmina Flor Denny Asprilla Fortalezco y preservó mi cultura afrodescendiente desde la escuela Fortalecer la cultura de nuestra comunidad afrodescendiente presentes en la oralidad tradicional desde el componente académico.

8 I.E. Samurindó Atrato Julia Rosa de la Cuesta Alabaos de mi región Rescatar las costumbres ancestrales de la comunidad.

9 I.E. Samurindó Atrato Victoria Palacios Construyendo paz en el aula desde la investigación Aumentar la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje fomentando la investigación como estrategia para la promoción de la sana convivencia a partir de la interacción y el rescate de la tradición cultural.

10 I.E. San Joaquín Unión Panamericana Mileidis Sánchez Rentería Transversalización de la etnoeducación en el grado 2B Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad étnica en los estudiantes del grado segundo B, de básica primaria, en el marco de la interculturalidad en Colombia, país que se define como multiétnico y pluricultural.

11 I.E. San José de Viro Viro Rio Iró Heidy Sadirley Mayo Perea Formando para el aprovechamiento de los recursos ambientales Implementar una experiencia de transversalización de la etnoeducación en los contenidos de las áreas de ciencias naturales, educación artística y proyecto ambiental.

12 I.E. Técnico Comercial Condoto Ana Necis Mena Rentería My Grandma's Kitchen (La cocina de mi abuela) Practicar algunas estructuras gramaticales y el vocabulario de comidas y bebidas en inglés

13 I.E. Agrícola de La Loma Bojayá Olimpa Allín Moreno Rescate de los valores a través de los juegos tradicionales afro Rescatar los juegos tradicionales de nuestra cultura afro.

14 I.E. Agrícola de La Loma Bojayá Maritza del Carmen Aprovechamiento de los recursos del medio a través de la Rescatar los recursos tradicionales de nuestro medio de la cultura afro 105 Asprilla Quinto enseñanza aprendizaje

15 I.E. Agrícola de La Loma Bojayá Rosa Digna Chaverra Mena Transformando las prácticas de aula Adoptar estrategias en el aula que permitan la interacción entre los niños y las niñas, y a la vez contribuyan al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

16 I.E. La Unión Riosucio Benito Mena Romaña y Carolina Andrea Palacios Salgado Silabario etnoeducativo y Bingo de Palabras Facilitar de forma lúdica el proceso lecto-escritor a los estudiantes de grado primero, a través del reconocimiento de letras y sílabas, la composición y descomposición de palabras.

17 I.E. Antonio Ricaurte Riosucio Alba Lila Lozano Aprendiendo inglés desde nuestra cultura Contribuir con el desarrollo etnoeducativo y humano de los estudiantes y comunidad en general, mediante la incorporación de elementos significativos de nuestra cultura en el currículo escolar, utilizando como metodología la etnoeducación, haciendo una propuesta pedagógica personalizada para el fortalecimiento de la identidad cultural.

18 I.E. Carlos Holguín Mallarino Nóvita Yudy Maribeth Perea Mitos y falsas creencias de la sexualidad Orientar, reflexionar y analizar los mitos y falsas creencias sobre sexualidad.

19 I.E. Carlos Holguín Mallarino Nóvita Yenny Yaneth Rivas López Rescate de los valores en el aula a través de la oralidad Rescatar los valores culturales y ancestrales de tradición oral en nuestra comunidad educativa

20 I.E. María Auxiliadora Condoto Miguel Hidalgo Caicedo Extrayendo aceites esenciales de plantas aromáticas del Chocó biodiverso Llenar vacíos de comprensión, expresión y autorreconocimiento como miembro de una vasta narrativa poética.

21 I.E. Nuestra Señora de los Milagros Rio Quito Carlos Iván Valencia Moreno Valores, principios, deberes y derechos: semillas de paz Fortalecer y vivenciar el buen uso de los valores, principios, deberes y derechos de los educandos en sus actividades académicas y en su proyecto de vida.

22 I.E. Nuestra Señora de las Mercedes Istmina Yannira Peña Asprilla Construyendo oportunidades Contribuir con el desempeño académico de los estudiantes afro de la región del San Juan.

23 I.E. Robinson Palacios Bojayá Jhon Jairo Escobar Córdoba Rescatando las prácticas ancestrales de manera fácil y divertida Conocer las prácticas ancestrales de nuestra región. Dar a conocer a los niños, niñas y jóvenes conocimientos ancestrales y colocar en práctica las costumbres ancestrales como lo son: bailes,

cuentos, anécdotas, juegos, gastronomía y cancionero chocoano. Abrir espacios de acercamientos y socialización entre los adultos y jóvenes, de tal forma que se fortalezcan las dinámicas socioculturales y las relaciones interculturales.

24 I.E. Agroambiental y Ecológica Luis Lozano Scipion Condoto Jairo Antonio Moreno Parra Ambientes de aprendizajes con plantas medicinales Reconocer la importancia que tiene la tradición ancestral a través de las plantas medicinales como identidad cultural. 106

25 I.E. Técnico Agroambiental Tadó Carmen Floriza Agua limpia Yo también soy afrodescendiente Sensibilizar a la comunidad educativa a través de actividades lúdicas y académicas que permitan exaltar la cultura de las comunidades afrocolombianas y sus aportes al desarrollo nacional. Conocer antecedentes de nuestra historia, personajes sobresalientes en: la política, religión, artísticas, deportiva, social; de nuestra cultura afrodescendiente.

26 I.E. David Gregorio Litoral del San Juan Yenny Cárdenas Mepaquit o Lecto-escritura a partir de nuestros sabores Recuperar y fortalecer la nutrición alimentaria y producir la lectoescritura a los 261 estudiantes de preescolar a decimo grados en la sede principal, dando la importancia de la comida tradicional como herramienta pedagógica que le permita afianzar la calidad educativa en la institución educativa Wounaan DAVID GREGORIO y en la comunidad Wounaan de Unión Balsalito.

27 I.E. Normal Superior de Quibdó Juana Cucalón Por nuestra identidad cultural y la inclusión social, hacemos paz Establecer espacios culturales en la I.E. donde la comunidad educativa valore y conozca el legado cultural inmaterial y las tradiciones propias afrodescendientes". (Potes, 2017. Pág.104)

Desde la Secretaría de Educación

Desde ambas secretarías en el departamento del Chocó se reconocen muchas de estas experiencias significativas en los encuentros departamentales y municipales de etnoeducación donde se reconocen y comparten las experiencias con los distintos docentes en sus respectivas instituciones; y en estos espacios el Ministerio de Educación realiza un acompañamiento guiado de lo que se realiza y además garantiza que todas aquellas experiencias sean divulgadas e impulsadas desde el mismo Ministerio.

3.1 Resultados de la CEA esperados por parte el Ministerio de Educación con la experiencia de su implementación en Quibdó.

Por parte del Ministerio de Educación se espera que todas las propuestas que hayan de nuevos modelos propios educativos, sean adaptados a las normas de calidad educativa, para que si bien tienen sus características propias están no vayan en contravía del propósito general que es la calidad educativa.

“Si bien este ha sido el interés, y tanto del ministerio como de las secretarías se hace un acompañamiento, es más riguroso en sus exigencias el Ministerio de Educación debido a que ellos velan porque las distintas experiencias aporten a la calidad educativa y para ello hacen un acompañamiento durante largo tiempo para poder verificar cómo aportan éstas a la efectiva materialización de un incremento en la calidad y pertinencia educativa. Desde ese punto de vista, las secretarías no han sido tan proactivas en su función, debido a que ellas cuentan con su propia autonomía y tienen la obligación de brindar una educación con calidad a través de los recursos que han sido destinados para el fomento de la calidad y pertinencia educativa”. (Conv.Pers.5 12 de Sep. de 2018).

Pero encontramos que en la secretaría de educación municipal de Quibdó actualmente no se estén apoyando o promoviendo experiencias significativas, como lo mencionaba Zamira Iburgüen (Conv. Pers.6 30 de Oct de 2018) al expresar que en este momento no se evidencian progresos en las acciones adelantadas ni con la

política educativa ni con ninguna otra específica experiencia significativa en el municipio.

Ya que cuentan con los recursos para el fomento de la calidad y pertinencia educativa. Y si no se están adelantando ninguna de las acciones correspondientes con este fin pues vemos que la gestión no es la esperada y desde este entendido los resultados que desde la secretaría se esperarían pues no son fáciles de identificar.

3.2 Los indicadores para la implementación de la CEA tanto del Ministerio de educación como de las autoridades locales en Quibdó.

Tanto para el ministerio como para la secretaría, los foros educativos municipales, son el instrumento ideal para de alguna manera medir cómo avanzan y el número de experiencias que se encuentran en proceso de incorporar nuevos modelos educativos. Por tal motivo, este es el espacio por excelencia donde se puede hacer un monitoreo o seguimiento a los avances de la CEA en la medida en que cada una de las experiencias significativas constituye la Cátedra en su conjunto. Por eso en el capítulo anterior se mencionan algunas de ellas para tenerlas presentes.

Si bien, en la secretaria departamental tienen un registro cuantitativo de las instituciones educativas que desarrollan estas apuestas, no es suficiente ni conveniente para el caso que aquí se estudia, que es a nivel municipal. Con todo lo anterior observamos que la gestión de la secretaria municipal no está impulsando de una manera eficiente la implementación de la CEA.

3.3 Quibdó y su camino o construcción hacia la interculturalidad

Por último, con todo lo anterior podemos evidenciar que Quibdó transita gracias a la CEA, al estadio que propicia donde varias y distintas iniciativas pueden confluir, hacia modelos educativos propios y autóctonos que permiten que haya un espacio para la interculturalidad como fin último que puede en un futuro reconstruir el sistema educativo.

De acuerdo a lo encontrado en las entrevistas y en la revisión de literatura al respecto podemos resumir que bien la cátedra no es un fin en sí mismo y tampoco brinda todas las herramientas necesarias para que se pueda construir aquel objetivo mayor que es un cambio significativo en el sistema educativo.

Conclusiones

De acuerdo con la investigación realizada durante este trabajo, podemos dejar de manifiesto las diversas formas de implementar la Cátedra (a través de experiencias significativas) en el municipio de Quibdó. Al comienzo de este proyecto se presupone la diferenciación de cada contexto en el que se implementa la Cátedra pero fue una sorpresa evidenciar cómo en un mismo territorio, en este caso, en el municipio de Quibdó, se encuentran múltiples propuestas dentro de un solo propósito que es la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Las distintas experiencias significativas que se desarrollan a lo largo ancho del territorio chocoano y que se socializan en los distintos foros educativos regionales, son lo que constituyen la Cátedra en su conjunto pero es además lo que hace rica y diversa su constitución misma, porque cada institución educativa le añade sus propias características o particularidades

Pero manteniendo el componente educativo propio en donde se busca rescatar lo autóctono y volver a un sistema educativo que conserve o pueda incorporar elementos de calidad a la educación no solo de las comunidades etnias sino de toda la sociedad colombiana.

Un sistema educativo en el cual las comunidades se puedan reconocer, identificar, apropiar e interactuar con los demás a partir de sus diversas culturas, lenguas, tradiciones y valores.

Este proceso de vicibilización de las iniciativas que están en marcha, al igual que su análisis crítico permite resaltar aquello que, con el paso del tiempo, se va convirtiendo en la materialización del sueño afrocolombiano (expresado en la CEA) que persigue un objetivo mayor, como lo es el de alcanzar la interculturalidad – multiculturalismo con otro nombre—. Interrogantes que surgen al finalizar la investigación:

- ¿Cómo la creación de nuevos instrumentos permitirían un análisis más concreto y profundo sobre el impacto de la implementación de la CEA en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad quibdoseña?
- ¿Cómo se podría implementar la CEA en contextos de violencia donde confluyen diferentes actores?
- Vale la pena preguntarse por el rol que puede tener la CEA en el autorreconocimiento de la cultura, historia, saberes y modelos y desarrollo de la población afro de Quibdó.
- ¿Cómo la articulación de los diferentes actores que implementan la cátedra permear las mallas curriculares de las instituciones educativas en la capital chocoana?

Bibliografía

Castrillón, Henao Alexandra. Reflexiones sobre la cátedra Afrocolombiana a partir de experiencias escolares en las regiones de Urabá y occidente Antioquia.

En línea. Recuperado de

<file:///C:/Users/Lenovo/Documents/MLK%20TRABAJOS/15-11-2006%20Reflexiones%20sobre%20la%20c%C3%A1tedra%20Afrocolombiana.pdf>

Capera Figueroa, José Javier; Galeano David, Héctor José. (2017). Las Políticas Públicas Un Campo De Reflexión Analítica Entre La Ciencia Política Y La Administración Pública Latinoamericana. Revista Telos. Vol. 19, p366, 22 p.; Universidad Dr. Rafael Beloso Chacin URBE. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria Claretiana. (2013). Opción Por Una Política Pública Educativa Intercultural Y Multilingüe. (Documento en Word). Fundación Universitaria Claretiana. Municipio de Quibdó, Chocó, Colombia.

Garcés, Daniel. (2001). Estudios Afrocolombianos aporte para un estado del arte.

En línea. (Pág. 166). Recuperado en:

<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48095.pdf>

Ley General De Educación. Ley 115 de 1994. Cap 3; Educación para grupos étnicos. (Pág. 34).

Lahera P. Eugenio. (2004). Política y políticas públicas. División de desarrollo social,

Cepal. En línea. Recuperado en:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6085/S047600_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ledezma Denis, Yenfa Omary. (2013). Lineamientos para la construcción de un currículo con enfoque intercultural. (Documento en Word) Quibdó, Chocó, Colombia.

Lobo Alvis, Álvaro Hernán. (2017). Marco relacional de las políticas públicas y planes culturales en Colombia. Cuestiones Políticas Vol. 33. N° 59, julio - diciembre 2017, 165 - 187 IEPDP - Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas – LUZ.. Recuperado en: <https://web-b-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=08125682-2f49-4da5-ad9f-24147cfe4911%40pdc-v-sessmgr06>

Ministerio de Educación. Decreto 1122 de junio 18 de 1998. En línea. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Meneses Copete, Yeison Arcadio. “La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994 Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 18 No. 27 (2016): 35-66. En línea. Recuperado en: <https://web-b-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8f83b517-857a-4457-bfe4-87685a4f3685%40pdc-v-sessmgr05>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación. París: OCDE, Ministerio de Educación Nacional. En línea. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política pública de formación de docentes y directivos docentes de la secretaría de educación del Chocó 2010 – 2014. Quibdó: Secretaría de educación Departamento del Chocó. En línea. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-319508_archivo_pdf_Choco.pdf

- Potes Romero, Juana Esperanza. (2017) LO PROPIO Y LO AJENO, LO NUESTRO Y LO “OTRO” Apuestas interculturales y de paz en los proyectos educativos del Chocó. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). Educar a los otros. En A. Rojas, Educar a los otros (pág. 91). Cauca: Universidad del Cauca.
- Ramírez, María Clemencia. (2010). La antropología de la política pública. En Revista Antípoda 19, ene-jun, pp. 13-17
- Sánchez Castellón, Emilce Beatriz. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. Utopía Y Praxis Latinoamericana. N°. 83 (Octubre-Diciembre), 2018, Pp.166-181 Revista Internacional De Filosofía Y Teoría Social Cesa-Fces-Universidad Del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Recuperado en: <https://web-a-ebscobhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=205e61e5-3774-481f-9527-ea406bf3b779%40sessionmgr4008>
- Rojas, Alex. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos. Cauca: universidad del Cauca editorial, Flacso. En línea. Recuperado en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43104.pdf>
- Walsh, Catherine. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. México, 27 de octubre de 2004. Pp. 39-50.
- Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En Tabula Rasa 9, julio-diciembre. Pp. 131-152.

CONVERSACIONES PERSONALES

Conversación personal 1. (Oct 25 de 2018). Amir Chaverra Duran. Quibdó, Chocó.

Conversación personal 2. (11 de Oct. 2018). Francisco Asprilla. Bogotá, Colombia.

Conversación personal 3. (7 de Oct de 2018). José Oscar Córdoba. Bogotá, Colombia.

Conversación personal 4. (7 de Oct de 2018) Zulia Mena, Bogotá, Colombia.

Conversación personal 5. (12 de Sep. de 2018) Jhonatan Mosquera. Bogotá, Colombia.

Conversación personal 6. (30 de Oct. 2018) Zamira Ibarguen. Quibdó, Chocó.