

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>

69-97

## LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA: POSIBILIDADES DESDE LOS CURRÍCULOS CRÍTICOS Y LAS PERSPECTIVAS INTERSECCIONALES

*Afrocolombian Ethnoeducation: Possibilities from Critical Curricula and Intersectional Perspectives*

ARBHEY BUSTAMANTE VALDÉS<sup>1</sup>

*Universidad de San Buenaventura, Cali (Colombia)*

*afroarbey@yahoo.es*

### RESUMEN

Este artículo explora cómo se ha venido instalando y posicionando la lógica de antidiscriminación racial como única categoría en los discursos y prácticas etnoeducativas, dejando al margen otros ámbitos de exclusión y segregación asociados a la clase, el territorio y el género, entre otros. A través del análisis de los currículos críticos, interculturales e interseccionales se proponen otras posibilidades para el abordaje y comprensión de las diferentes variables que se imbrican en los sistemas complejos de dominación, opresión y exclusión. De esta manera, el estudio propende por la resignificación de las bases teóricas y epistemológicas de la etnoeducación afrocolombiana generando rupturas con el legado colonial clasista, sexista y racializado que impera en la actualidad. El estudio devela las ausencias y tensiones que subyacen a la confrontación de las teorías tradicionales del currículo con las propuestas por currículos críticos e interculturales que construyen escenarios dialógicos a partir de las configuraciones histórico-sociales de sujetos y comunidades.

Palabras clave: Etnoeducación; interseccionalidad; lógicas de exclusión; pedagogías críticas.

---

<sup>1</sup> Economista, Magister en Economía, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia. Rector de la Institución Etnoeducativa Rodrigo Lloreda Caicedo, [arbeybustamante@ierodrigolloredacaicedo.edu.co](mailto:arbeybustamante@ierodrigolloredacaicedo.edu.co)

## ABSTRACT

This article explores how the anti-racial discrimination logic has been installed and positioned as the only category in ethno-educational discourses and practices, leaving aside other areas of exclusion and segregation associated with class, territory and gender, among others. Through the analysis of critical, intercultural and intersectional curricula, other possibilities are proposed for the approach and understanding of the different variables that are interwoven in the complex systems of domination, oppression and exclusion. In this way, the study tends to redefine the theoretical and epistemological bases of Afro-Colombian ethno-education, generating ruptures with the classist, sexist and racialized colonial legacy that prevails today. The study reveals the absences and tensions that underlie the confrontation of traditional theories of the curriculum with those proposed by critical and intercultural curricula that construct dialogic scenarios based on the historical-social configurations of subjects and communities.

Key words: Ethnoeducation; intersectionality; logics of exclusion; critical pedagogies; Chair of Afro-Colombian Studies.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se indaga por la etnoeducación afrocolombiana, la escuela emerge como el escenario más completo para el estudio de aprendizajes de relevancia social, de diferencias culturales, donde se puede generar exclusión social de niños afrocolombianos (Soler, 2009). Las instituciones educativas desempeñan un papel importante en la reproducción de las desigualdades, no obstante, al mismo tiempo incluyen grandes posibilidades de transformación de estas a través de las prácticas que producen y recrean diferentes formas de asumir las realidades sociales (Soto, 2007).

La etnoeducación afrocolombiana emerge como una conquista del movimiento social de comunidades negras en oposición a los modelos

didácticos dominantes que profundizan la exclusión, los estereotipos y la discriminación étnica, además de la agudización de problemas al interior de las comunidades negras como el debilitamiento del valor de la ayuda mutua (solidaridad); la ruptura de lazos afectivos de familiaridad, afinidad, vecindad, paisanaje y compadrazgo. A pesar del creciente posicionamiento del concepto de educación propia y la visibilización de los aportes del pueblo afrodescendiente en la construcción de la identidad nacional, la etnoeducación afrocolombiana se sigue asumiendo desde los discursos antidiscriminación racial, dejando al margen otras lógicas de exclusión como las asociadas al género, la clase y el territorio. En un campo discursivo similar, Meneses (2016) plantea que las luchas monocategorías contra el racismo han olvidado otras ideologías asociadas al clasismo y machismo.

En efecto, el discurso etnoeducativo agenciado por los movimientos sociales y el discurso institucionalizado sobre etnoeducación, invisibilizan el lugar de las mujeres afrodescendientes y sus aportes en los procesos de construcción de la nación. En esta misma vertiente de pensamiento García (2015), destaca que no es suficiente contar con una educación para los negros, desde la etnoeducación, además, se deben escuchar las voces de los oprimidos, de los explotados y desposeídos. Este vacío en la etnoeducación también fue abordado por Granada (2017), en una investigación sobre desigualdades en el sistema educativo para mujeres negras. En consecuencia, esta investigación ausculta otras posibilidades conceptuales y metodológicas para la lectura de las realidades en el contexto de la etnoeducación afrocolombiana. Para presentar argumentos este artículo se divide en cuatro partes, adicional a la presente introducción. En la primera parte se contextualiza la problemática de subalternización y violencia epistémica que enfrentan las comunidades negras y se examinan los orígenes de la etnoeducación afrocolombiana como campo epistémico contrastándola con la visión institucionalizada de etnoeducación que deja al margen otras lógicas de exclusión asociadas a la clase, el género, el sexo y el territorio, entre otras.

El segundo apartado hilvana algunos trabajos de investigación en el campo de la etnoeducación afrocolombiana con apuestas decoloniales desde la resistencia y alteridad. En la tercera sección se abordan las perspectivas teóricas de los currículos críticos e interculturales y se tienden puentes para poner a dialogar dichas teorías con el enfoque interseccional destacando el alcance de esta perspectiva en la comprensión de las desigualdades múltiples. En la cuarta sección se presentan algunas ideas para pensar en un currículo interseccional e incluyente rescatando aportes de los constructos de pedagogías críticas y otras pedagogías. Finalmente, a manera de conclusión, se retoman los principales elementos expuestos y se hacen algunas reflexiones con implicaciones de política pública.

#### EL PENSAMIENTO AFROCOLOMBIANO ENTRE LA SUBALTERNIZACIÓN Y LA “VIOLENCIA EPISTÉMICA”

Las visiones de educación nacional han mutilado la facultad de producción de conocimiento por parte de las comunidades negras. En los currículos oficiales se crean y se naturalizan las ideas de saber eurocéntricas, negando otras formas ser, de saber y construir significados, en consecuencia, hay una subalternización sistemática que considera primitivo, arcaico y carente de lógica a todo lo que escapa de esta perspectiva hegemónica. Hay en ello una mirada colonialista del pensamiento y una gran indiferencia por las demandas de la realidad histórica de los descendientes africanos, reflejadas en el rechazo de formas de conocimiento alternativo y ancestral. Este enfoque lo que ha buscado precisamente es instalar una única forma de pensamiento que en términos de Ghiso (1997) refiere ideas, argumentos, conceptos, valores, y justificaciones bajo los intereses de fuerzas económicas y políticas dominantes asociadas a grandes centros de poder. Desde esa hegemonía, se silencia la realidad, los sujetos y su historicidad.

Las nociones de “cultura” y “raza” son fundamentales en la comprensión de las dinámicas de los dispositivos de saber/poder. En este sentido, Quijano (2014) plantea que la idea de “raza” debe ser entendida desde la colonialidad del poder y la clasificación humana. Eso significa que hay un artificio epistémico para jerarquizar a los seres humanos en escalas de superioridad, en donde claramente los sujetos racializados son inferiorizados respecto a quienes detentan (en este caso) el conocimiento científico. En consonancia con este argumento La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), afirma que:

...las desigualdades y la discriminación basadas en la condición étnico-racial no son solo reminiscencias del pasado colonial y esclavista, sino mecanismos contemporáneos que se reproducen a sí mismos y producen nuevos mecanismos a través de los cuales las personas discriminadas se mantienen en una situación de exclusión y subordinación y se da la reproducción intergeneracional de dicha situación. Las personas esclavizadas de origen africano y sus descendientes fueron incorporadas a la estructura social de la sociedad capitalista en posiciones inferiores, y siguen, en la actualidad, enfrentando múltiples y poderosas barreras para superar esa situación, debido no solo a la forma en que se dio dicha incorporación, sino también a que el racismo constituye un poderoso mecanismo contemporáneo de descalificación de las personas afrodescendientes y de mantenimiento de privilegios (p.18).

En este contexto, el colonialismo instala una lógica dual entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico anclado en la instrumentalización del positivismo para validar y legitimar formas de saber que alimentan las matrices de poder y dominación.

#### APROXIMACIÓN A LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA COMO CAMPO EPISTÉMICO

La etnoeducación como práctica es inmanente a los pueblos descendientes de África, hay una sabiduría que pervive y se ha

transmitido por siglos de generación en generación con formas propias de aprender y enseñar. Desde una perspectiva histórica las apuestas de la etnoeducación afrocolombiana como proyecto político y organizativo afloraron con mayor vigor en las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta, con una marcada influencia de algunos acontecimientos nacionales e internacionales sobre las mismas:

- En 1960 movimientos sociales extranjeros como los de Martin Luther King<sup>2</sup> y Malcom X<sup>3</sup> en Estados Unidos ambientaron el surgimiento de las dinámicas organizativas de Amir Smith Córdoba llamada “El movimiento de la negritud” y Juan Zapata Olivella con el movimiento denominado “multicolor”.
- En 1976 se celebró en Cali, Colombia el Primer Congreso de la Cultura negra de las Américas.
- Al inicio de la década de los ochenta se presentó un acontecimiento histórico en Colombia que estimuló la reflexión y construcción desde la educación para la educación. Cabe destacar, que el movimiento pedagógico nacional agenciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) lideró y ambientó las propuestas de reformas desde lo pedagógico y lo político. Algunas de las tesis de sobre el movimiento pedagógico nacional destacan que:

...fue una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad. Que busca arraigar en la sociedad, sobre todo en las clases populares para mejorar la calidad

---

<sup>2</sup> Martin Luther King (1929-1968), ministro de la iglesia bautista, elocuente orador, Premio Nobel de Paz, 1964. Hizo que el activismo pacífico fuera un movimiento de masas. En agosto de 1963 congregó a 300.000 personas en Washington y pronunció su histórico discurso “yo tengo un sueño...”

<sup>3</sup> El-Hajj Malik El-Shabazz, nacido como Malcolm Little y conocido como Malcolm X (1925-1965), fue un orador, ministro religioso y activista estadounidense.

de la educación, el ejercicio de la autonomía y la educación democrática (Tamayo, 2006, p.105).

Es evidente que los postulados del movimiento pedagógico nacional eran incluyentes y en un principio aglutinaban las demandas de los grupos étnicos históricamente marginados y violentados por proyectos educativos cuya intención era homogeneizar para servir a la dominación de las elites a través de los dispositivos ideológicos de control. No obstante, al carácter plural y diverso del movimiento pedagógico nacional, se advierte la subalternización del pensamiento de algunos intelectuales afrodescendientes, esta condición del movimiento pedagógico es criticada por algunos investigadores.<sup>4</sup>

Urge resaltar, que aun en este contexto de “violencia epistémica” el pensamiento etnoeducativo afrocolombiano continuó su senda de expansión. El análisis del movimiento social afrocolombiano como campo epistémico posibilita problematizar y contextualizar a la etnoeducación y los aspectos históricos que median en los procesos de construcción de libertad, integración social y resistencia.

Uno de los intelectuales precursores del movimiento social afrocolombiano en procura de una educación digna para las comunidades negras, fue Diego Luis Córdoba. El discurso de Córdoba en 1934, representó el primer hito fundacional del pensamiento educativo afrocolombiano en el siglo XX con un planteamiento desde la diferencia afrolatina, el reconocimiento real del derecho a la educación para las personas y las comunidades negras y las luchas antidiscriminatorias. Lo que ha plasmado este parlamentario negro es también una demostración de resistencia epistémica que al oponerse con vehemencia al Estado va

---

<sup>4</sup> Jorge García en su Tesis Doctoral “Insumisión Epistémica y Pensamiento Educativo Afrocolombiano Siglo XX” reconoce los extraordinarios aportes del movimiento pedagógico, sin embargo, cuestiona la invisibilización de los líderes, maestros e intelectuales negros que de manera simultánea denunciaron el carácter elitista, colonial y excluyente de la educación colombiana.

sentando las bases de una postura crítica afrocolombiana en materia educativa y al mismo tiempo configuró, con solvencia, las categorías de libertad, dignidad y autonomía del pueblo negro en medio de una sociedad anclada en el racismo. La frase magistral de este intelectual afrocolombiano es *“por la ignorancia se desciende a la servidumbre; por la educación se asciende a la libertad”* (Córdoba, 1934). En esta misma línea de pensamiento aparece más tarde Manuel Zapata Olivella con una postura más radical. En el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, Zapata Olivella posicionó un discurso en torno a las demandas de pueblos afrodescendientes de América:

La impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pensum educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural (Zapata Olivella, 1997, p. 21).

Zapata Olivella representa uno de los referentes más importantes en las conquistas reivindicativas de los hombres y mujeres descendientes de África consignadas en la Ley 70 de 1993 y posteriormente en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En este ejercicio de articular los discursos y lugares de enunciación de la etnoeducación como campo epistémico, es trascendental la obra de Juan de Dios Mosquera como líder y fundador del “movimiento cimarrón”:

La etnoeducación debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad

comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano. La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias afrocolombianas e indígenas para la eliminación del racismo y la discriminación que afrontan (Mosquera, 1975, p. 23).

García (2015), reconoce en Juan de Dios Mosquera el primer intelectual afrocolombiano que utilizó el término etnoeducación. No obstante, a que asocia el concepto de etnoeducación como un derivado lógico del término etnodesarrollo<sup>5</sup>. Mosquera logró difundir ampliamente su pensamiento etnoeducativo a través del Círculo de estudios “Soweto”<sup>6</sup>. En sus planteamientos se destaca la superación de toda forma de discriminación, la negritud como belleza y la indemnización del estado por los años de esclavitud.

A pesar de los avances y conquistas que han posibilitado el posicionamiento de la etnoeducación en todos los escenarios educativos del país, esta se sigue asumiendo desde los discursos institucionalizados que equiparan la etnoeducación afrocolombiana con la categoría

---

<sup>5</sup> De todas las propuestas alternativas al modelo hegemónico, la que aborda de forma más integral la relación entre desarrollo y cultura es la del etnodesarrollo. Elaborada por una comisión de intelectuales y dirigentes indígenas latinoamericanos en la reunión de San José de Costa Rica de 1981, fue sistematizada posteriormente por el antropólogo mexicano (Bonfil, 1982a) que lo define así: “Proceso de transformación social sustentado por la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones”

<sup>6</sup> Juan de Dios Mosquera denomina su Círculo de Estudios “Soweto” como un homenaje a los jóvenes negros que se manifestaron en oposición a las políticas educativas instauradas durante el régimen del apartheid y perdieron la vida siendo víctimas de la violenta represión en Soweto, un barrio al oeste de la ciudad de Johannesburgo (Sudáfrica) el 16 de junio de 1976.

antidiscriminación racial, dejando al margen otras lógicas de exclusión como las asociadas al género, la clase y el territorio.

#### INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA

Como se indicó líneas atrás, el movimiento social afrocolombiano fue un actor superlativo y determinante para la expedición del conjunto de normas que garantizan derechos de las comunidades negras como grupo étnico. Con la promulgación de la Constitución Política de 1991 el Estado reconoció el carácter pluriétnico y multicultural como factor constitutivo de la nacionalidad fundamentada en la protección a la diversidad y al respeto por la dignidad humana.

Si bien, la multiculturalidad y la pluriétnicidad siempre han estado presentes en la conformación de los pueblos de América, en Colombia este avance se hizo visible con el tránsito de la Constitución de 1886 a la Constitución de 1991. La carta política de 1886 se fundamentaba en la tradición hispana, católica y castellana, mientras que la Constitución de 1991, en su artículo 7 considera al país como una nación pluriétnica y pluricultural. La convocatoria para redactar la Constitución de 1991 fue efectuada en un periodo muy crítico de la historia colombiana, tras sucesivos y fracasados intentos por reformar de manera sustancial la antigua Carta Magna. La Constitución se concibió como instrumento político para restablecer la paz y la reconciliación nacional y modernizar el Estado. Además de definir a Colombia como un Estado Social de Derecho, estableció un número significativo de derechos económicos, sociales y ambientales. Con razón se ha dicho que es una “Constitución Verde”, además también se le ha caracterizado como una constitución incluyente y diversa.

La Constitución de 1991, estableció en el Artículo Transitorio N° 55 que el Congreso de la Republica debía crear una ley para el reconocimiento de las Comunidades Negras de la Cuenca del Pacifico y el derecho a la propiedad colectiva de algunos territorios. Lo anterior obliga al Estado a crear las condiciones adecuadas para que las

78 | INTEREDU N° 4 VOL. I (JULIO 2021) PÁGS. 69-97. ISSN: 2735-6523

Comunidades Negras como grupo étnico accedan al desarrollo económico y social. El Transitorio 55 es el corazón de las políticas públicas que subyacen orientadas a las comunidades negras. El desarrollo del mismo, dio origen a la Ley 70 de 1993, la cual en materia de etnoeducación se reglamentó mediante el Decreto 2.249 de 1995 que da origen a la Comisión Pedagógica de comunidades negras como instancia asesora del Ministerio de Educación para la formulación y ejecución de políticas etnoeducativas.

Con los Decretos 804 de 1995 y 1.122 de 1998 se robusteció el marco normativo en materia de etnoeducación y se dio un impulso determinante para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país. La Ley general de educación (Ley 115 de 1994), en su Título III, Capítulo 3, Artículo 55, establece que: *“entiéndase por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”*

La visión institucional de etnoeducación entraña una limitación, y es que se concibe solo desde una perspectiva endógena. Es decir, desde y para los grupos étnicos que integran la nacionalidad. Esta mirada reduccionista de la etnoeducación desconoce la apuesta política de los descendientes africanos con relación a las posibilidades de subvertir las relaciones de poder y los estereotipos. El enfoque institucionalizado pierde de vista la necesidad de explorar el entramado que surge producto de los diferentes tipos de discriminación dependiendo de los nodos que la originan. Es necesario que desde la etnoeducación se develen las intersecciones que se configuran asociadas a las discriminaciones de clase, “raza”, sexo, género y territorio, entre otras, para posibilitar lecturas más acertadas de las matrices de desigualdad que se remontan a la historia colonial y esclavista, pero que persisten con formas contemporáneas que las recrean y profundizan.

La etnoeducación es un concepto en construcción y es necesario someterlo a tensión bajo la óptica de diversos autores como (Freire, 1970),

Giroux (2006) y Apple (1982), los cuales consideran importante el diálogo intercultural en la comunidad educativa como una forma de conocer, reconocer, comprender, respetar puntos de vistas diferentes a los propios y desde allí desaprender y obtener nuevos aprendizajes.

#### UN RECORRIDO POR LAS INVESTIGACIONES EN ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA DESDE LA ALTERIDAD

Hay un espectro amplio de trabajos investigativos que abordan la etnoeducación afrocolombiana los cuales se agruparán en subcategorías desde una dimensión hermenéutica: por un lado se encuentran los trabajos que reivindican una visión histórico-política de la etnoeducación, con apuestas para resignificar y decolonizar el currículo desde otras pedagogías, otro constructo teórico se puede elaborar a partir de las investigaciones que examinan y evalúan las políticas públicas en etnoeducación desde el alcance y la efectividad de las acciones afirmativas en el marco de normativo. Por la conexidad con los objetivos de este estudio, solo se exploran los trabajos académicos de la primera categorización.

En la primera vertiente de pensamiento aparece el artículo de García (2015), quien a partir del concepto de “insumisión epistémica” intenta explicar la existencia de un pensamiento educativo afrocolombiano, contrastando la visión simplista predominante que sitúa a la pedagogía y en general la teoría educativa como asuntos de autores extranjeros o específicamente europeo-occidentales. Por otro lado, pretende demostrar que el pensamiento educativo afrocolombiano conserva la línea del horizonte histórico de rebeldía que caracterizó a la diáspora africana en su relación conflictiva con el europeo, el republicano, la modernidad, la colonia, el capitalismo y sus intrínsecos y fatales componentes: racismo, sexismo, violencia y despojo, entre otros. El estudio destaca el aporte del Movimiento Social Afrocolombiano en la legitimación y legalización de los procesos etnoeducativos y deja abierto un campo epistémico poco estudiado en Colombia relacionado con el pensamiento educativo afrocolombiano desde los conceptos de

80 | INTEREDU N° 4 VOL. I (JULIO 2021) PÁGS. 69-97. ISSN: 2735-6523

autonomía y libertad. En esta misma línea de pensamiento Arboleda (2018), propone asumir la etnoeducación desde las epistemes del pensamiento decolonizador como un campo de gestión y producción de alteridad, en su recorrido histórico por la etnoeducación se ilustra la génesis normativa, al tiempo que se representan las diferentes tensiones que emergen en el despliegue del sujeto político etnizado llamado comunidades negras. En el estudio se subraya el escenario de confrontación desmesurado que se configura por los proyectos colonizadores y el ejercicio de autonomía y desarrollo de planes de vida de las comunidades negras. Ocoro (2019), contribuye al debate sobre los investigadores negros en espacios de educación superior auscultando algunas barreras raciales y prácticas de exclusión epistémica. La autora advierte sobre la reducida participación de investigadores negros en la academia Latinoamericana con excepción de Brasil y plantea la necesidad de avanzar en la descolonización y el pluralismo epistémico para resituar y valorizar el conocimiento ancestral de los pueblos negros e indígenas de América Latina. Esta postura converge con la visión de etnoeducación desde una perspectiva política como posibilitadora de la estructuración del ser y el poder. El enfrenamiento en los terrenos simbólicos y reales de batalla por la producción y control de contenidos sociales también se observa en la investigación de Castillo (2016), cuando analiza las tensiones entre la dinámica del modelo neoliberal que pretende unificar y controlar y el proyecto de autodeterminación de las comunidades. En el texto se reflexiona sobre la amenaza que representan para la etnoeducación las políticas públicas que la circunscriben al ámbito escolar, avizorando un proceso de agonía de los procesos etnoeducativos por la expansión de la ideología neoliberal y la colonización de los territorios como política estatal. Desde una postura política en su investigación defiende la etnoeducación afropácifica como el vehículo para hacerle frente a los procesos de discriminación e invisibilización histórica de las comunidades descendientes de la diáspora africana en Colombia.

## LA INTERSECCIONALIDAD: CONCEPTO, ORIGEN Y TENSIONES

El concepto de interseccionalidad desde sus orígenes ha estado ligado a los estudios feministas. Las ideas sobre interseccionalidad apuntan a un corpus teórico que emerge cuando la abogada feminista, (Crenshaw, 1989), argumentó que las mujeres negras a menudo quedaban marginadas de los discursos mono-categoricos feministas y antidiscriminación racial, dado que anulaban las interacciones presentes entre raza y género. Crenshaw propone hablar “experiencias interseccionales”, como aquellas que viven las mujeres negras que no son recogidas como grupo, cuando los ejes de representación de las relaciones de poder se estructuran o bien en términos “sexuales” o bien en términos “raciales” (1989, p.140). En consecuencia, la interseccionalidad representa la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión y exclusión múltiples. Cabe destacar, que en los contextos académicos hay consenso en términos generales sobre el momento en el cual se acuñó el concepto por parte de Crenshaw, lo que señalan algunos textos es que las narrativas contemporáneas sobre interseccionalidad con frecuencia ignoran el activismo del feminismo negro entre 1960 y 1970 en los Estados Unidos como punto de partida. (Collins & Bilge, 2016).

La interseccionalidad ofrece un campo de estudio rico en tensiones por la pluralidad que suscita su utilización como teoría y metodología de estudios sociales. En este ámbito de problematización del concepto se destaca la investigación de McCall (2005), al proponer la clasificación de los estudios interseccionales en tres categorías “anti-categorial”, hasta la “intercategorial”, pasando por la “intra-categorial”. Estas formas interseccionales posibilitan leer las realidades complejas en sus múltiples dimensiones, dado que no existe un único vector de opresión. En este sentido, la autora sugiere que los diferentes enfoques no son mutuamente excluyentes y en situaciones específicas podría haber complementariedad entre los mismos.

El enfoque “anti-categorial” es una crítica a las categorizaciones cerradas que asumen algunas investigaciones, es una apuesta teórica que busca

82 | INTEREDU N° 4 VOL. I (JULIO 2021) PÁGS. 69-97. ISSN: 2735-6523

deconstruir los enfoques estáticos que simplifican la realidad y anulan la posibilidad de identificar interacciones en sistemas complejos y dinámicos.

El enfoque *intra-categorial* aboga por desentrañar la construcción de identidades sociales subalternas al interior de los diferentes grupos sociales. Por otro lado, el enfoque *inter-categorial* es el que más se acerca a la acepción de interseccionalidad más aceptada en la literatura académica, este plantea que existen relaciones de desigualdad entre los grupos sociales ya constituidos (McCall, 2005, p. 1785).

La interseccionalidad no es un enfoque nuevo, sin embargo, ofrece un lente amplio para el estudio de las desigualdades, las complejas relaciones entre poder y opresión, las prácticas y discursos racializados, además de las construcciones sociales naturalizadas que se tejen alrededor de las categorías género, raza, clase, y territorio entre otras. Cabe destacar que dichas construcciones son dinámicas y suelen realimentar diversas lógicas de exclusión.

#### INTERSECCIONALIDAD Y MATRICES DE DESIGUALDAD

Las divisiones sociales de clase, “raza”, género, sexo y territorio, entre otras, son fundamentales en el análisis de los ejes estructurantes de la desigualdad. Los estudios ortodoxos tendientes a explorar y caracterizar la desigualdad tienen como punto de partida desigualdad de ingresos, que constituye, a la vez, la causa y el efecto de otras disparidades en ámbitos como la salud, la educación y el trabajo, empero, las lecturas de la desigualdad basadas exclusivamente en las estadísticas de ingreso parcializan la dimensión del problema dado que las categorías mencionadas anteriormente no son mutuamente excluyentes y suelen constituir un entramado en el que actúan juntas las diferentes variables. En su más reciente informe sobre situación de los pueblos afrodescendiente en América Latina CEPAL (2020), alerta sobre la necesidad de avanzar en el entendimiento de los ejes estructurantes de las

distintas brechas para incidir de manera concreta en la superación de la pobreza y la exclusión a través de políticas públicas.

**Tabla 1**

<i>Matriz de desigualdad Social</i>		
Planteamientos Teóricos	Ejes estructurantes	Ámbitos de derechos en que inciden las desigualdades
Heterogeneidad estructural (matriz productiva) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura del privilegio</li> <li>• Concepto de igualdad:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Igualdad de medios (ingresos y Recursos productivos y financieros)</li> <li>– Igualdad de derechos</li> <li>– Igualdad de capacidades</li> <li>– Autonomía y reconocimiento recíproco</li> </ul> </li> </ul>	Nivel socioeconómico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Raza y etnia</li> <li>• Edad</li> <li>• Territorio</li> </ul> Otros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad</li> <li>• Estatus migratorio</li> <li>• Orientación sexual e identidad de género</li> </ul>	Ingresos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo y empleo</li> <li>• Protección social y cuidados</li> <li>• Educación</li> <li>• Salud y nutrición</li> <li>• Servicios básicos (agua, saneamiento, electricidad, vivienda, transporte y tecnologías de la información y las comunicaciones)</li> <li>• Seguridad ciudadana y vida libre de violencia</li> <li>• Participación y toma de decisiones</li> </ul>

Fuente: (CEPAL, 2020)

La interseccionalidad añade complejidad y alcance comprensivo del fenómeno de la desigualdad, reconociendo que las causas se deben a las interacciones y relaciones intersectantes entre las diversas variables. Adicional a lo anterior, desde la interseccionalidad deben emerger lecturas que ausculten las relaciones de poder y dominación que espejan las desigualdades sociales y económicas.

## HACIA UN CURRÍCULO CRÍTICO E INTERCULTURAL

El pensamiento crítico en educación emerge como respuesta a la óptica colonialista que instala una lógica de producción y reproducción del conocimiento desde la negación de la realidad histórica y las formas alternativas de validación de los sujetos inmersos en ella. Esta mirada positivista privilegia los “hechos objetivos” en detrimento de las relaciones sociales de clase, género y etnia que median en la reproducción cultural del currículo. Los constructos críticos del currículo abogan por la transformación social y socavan la instrumentalización del currículo como dispositivo de la técnica y del mercado. Apple (1982), propone cuestionar y teorizar políticamente el currículo a partir de interrogantes como: ¿Qué conocimientos son privilegiados en el currículo? ¿Qué grupos sociales se benefician y que grupos sociales se perjudican por la forma como está organizado el currículo? ¿Cómo se genera resistencia y oposiciones al currículo oficial? Desde un lugar de enunciación similar, Giroux, (2006), comparte el potencial de resistencia del currículo y conceptualiza el currículo fundamentalmente a través de la emancipación y la liberación desde la composición política del mismo. Estas ideas dialogan con lo expuesto por Freire, (1970), cuando se opone a las relaciones de poder y dominación que se agencian desde los modelos educativos dominantes. El autor introduce las categorías de “opresor” y “oprimido” para evocar las desigualdades entre grupos sociales, y a través de su pedagogía de la liberación reivindica la justicia social. Freire concibe la educación desde la práctica como una respuesta a los procesos de dependencia política, cultural y económica y como posibilidad de emancipación de tal realidad. También se refirió a la pedagogía que limita la justicia social como “educación bancaria”, enfatiza que desde la lógica de esta educación se mantiene el orden existente de jerarquías sociales, haciendo que los oprimidos defiendan las causas que precisamente mantienen y reproducen la opresión, al tiempo que provee el capital cultural necesario para que las elites dominantes continúen generando opresión. A través del desarrollo de la conciencia crítica, el autor genera

una ruptura con la “educación bancaria”, y aporta elementos para la comprensión de los fenómenos históricos y estructurales que explican las relaciones de poder, dominación y exclusión. De esta forma la pedagogía de la liberación, rescata el carácter dialógico de la educación para generar una verdadera revolución social bajo los principios de participación y democracia. La problematización que hace Freire del sistema educativo, sin duda alguna, confronta las ideas, argumentos, conceptos, valores, y justificaciones que reflejan los intereses de fuerzas económicas y políticas hegemónicas asociadas a grandes centros de poder y a organismos multilaterales. Desde esa hegemonía, se pretende silenciar la realidad, los sujetos, su dimensión social y sus formas de subjetivación.

En el marco de las anteriores consideraciones sobre pensamiento crítico, urge realizar análisis que permitan develar las estructuras que subalternizan a la población negra en una perspectiva histórica y social, en este sentido, desde la educación deben emerger miradas enraizadas culturalmente para incidir en aquellas narrativas que hablan de las hazañas y grandezas de los hombres mestizos, eliminando e invisibilizando completamente a los negros como grupo étnico. La instalación de esta única forma de verdad, que niega otras formas de saber y conocer es lo que llama Santos (2017) “epistemicidio”.

El Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD, 2010), plantea que las representaciones que exponen en los medios, en los libros de educación y en las construcciones de los Intelectuales crearon un orden espacial racial jerárquico que localizó a los afrodescendientes y a los indígenas en las zonas marginales de la nación. En este sentido, se puede entender la ubicación geográfica como un elemento discursivo de representación que ubica al afrocolombiano en la periferia de la comunidad nacional. Más que un discurso erigido hacia la representación de una alteridad racial, sirve para generar autorreferencias.

El currículo como construcción social debe defender la construcción de conocimiento en un marco histórico y subjetivo, ello implica el rescate de apuestas epistémicas coherentes con un enfoque crítico y un andamiaje

metodológico que permita encontrar alternativas para la generación de conocimientos acordes a los anhelos, exigencias, expectativas y ecologías de vida de las comunidades negras. Los currículos críticos permiten abordar el mundo y la vida de los sujetos, no para describirlos o explicarlos desde categorías teóricas ahistóricas, sino para reconocer y potenciar sus propias posibilidades de transformación a partir de la alteridad.

El currículo es determinante para reproducción de lógicas de exclusión e instalación de discursos que invisibilizan de manera sistemática a diferentes grupos étnicos y culturales. La naturalización racial se enquistó como narrativa básica de clasificación social de hombres y mujeres y a partir del esencialismo biológico se establecen diferencias fenotípicas como dispositivo para elevar a unos grupos sociales y colocar a otros en condición de inferioridad. Los currículos que alimentan la discriminación racial y el racismo en la escuela comparten entre otras las siguientes características:

- La supremacía del enfoque positivista de la Ciencia: hay preponderancia de la objetividad del saber y la neutralidad valorativa en los procesos investigativos.
- Subalternización de las epistemes y autores no occidentales: Hay una negación de saberes ancestrales, se invisibilizan especialmente los aportes de Comunidades Negras e indígenas.
- Esencialismo biológico: Se clasifican los grupos sociales por características como su color de piel, la forma de su nariz, labios etc.: Esta postura refuerza las prácticas racistas y promueve la estigmatización.
- La naturalización de las relaciones de superioridad/inferioridad en la sociedad capitalista.

En Colombia, la acepción de currículo predominante y de amplia difusión en las instituciones educativas, es la que se plantea en Ley General de Educación, en su artículo 76:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley General de Educación, 1994, p. 17).

Si bien, la visión institucionalizada de currículo contempla que los Centros Educativos en uso de su autonomía institucional pueden elaborar currículos contextualizados que dialoguen con las condiciones socioculturales, económicas, ambientales y políticas de las comunidades, en realidad, dicho alcance es limitado por la aplicación de las pruebas estandarizadas que homogenizan las características del entorno y restringen la construcción y apropiación de conocimiento desde la diversidad de contextos culturales y ecológicos.

La apuesta por currículos críticos e interculturales se desliga de la visión institucional al construir escenarios dialógicos en los cuales se negocian significados, teniendo en cuenta las configuraciones histórico-sociales de sujetos y comunidades. Algunos de los antecedentes más relevantes en la tradición de los currículos críticos e interculturales en el ámbito de Colombia se pueden encontrar en el pensamiento de Diego Luis Córdoba (1907-1964) y Manuel Zapata Olivella (1920-2004), los cuales instalaron nuevas epistemes en torno a la comprensión de las dinámicas sociales y la producción de conocimientos desde la diversidad étnica y cultural. En el contexto de Suramérica, son superlativas las ideas propuestas por Tomaz Tadeu de Silva, al establecer una clasificación de los currículos en las siguientes categorías teóricas: Tradicionales, críticas y pos-críticas.

Es precisamente la cuestión de poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y pos-críticas del currículo. Las teorías tradicionales pretenden ser apenas eso: "teorías" neutras, científicas, desinteresadas. En cambio, las

teorías críticas y las pos-críticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el *status quo*, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas (Silva, 1999, p.6).

El siguiente cuadro ilustra los rasgos característicos de cada una de las teorías del currículo:

**Tabla 2**

*Características de las teorías del currículo*

TEORÍAS		
TRADICIONALES	CRITICAS	POS-CRITICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza</li> <li>• Aprendizaje</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Metodología</li> <li>• Didáctica</li> <li>• Organización</li> <li>• Planeamiento</li> <li>• Eficiencia</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideología</li> <li>• Reproducción cultural y social</li> <li>• Poder</li> <li>• Clase social</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Relaciones sociales de producción</li> <li>• Concientización</li> <li>• Emancipación y liberación</li> <li>• Currículo oculto</li> <li>• Resistencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad, alteridad, diferencia</li> <li>• Subjetividad</li> <li>• Significación y discurso</li> <li>• Saber-poder</li> <li>• Representación</li> <li>• Cultura</li> <li>• Género, Raza, Etnia, Sexualidad</li> <li>• Multiculturalismo</li> </ul>

Fuente: Silva (1999)

En el marco de las anteriores referencias de los elementos distintivos de las teorías del currículo, se observa que la educación de las comunidades negras en Colombia ha estado instrumentalizada por currículos tradicionales que se imponen al margen de las realidades sociales e históricas y profundizan las brechas entre los diferentes grupos étnicos. Este discurso educativo dominante propaga la idea de

inferioridad de algunas etnias a través de la producción y reproducción de textos y representaciones que naturalizan las relaciones de poder y dominación. Freire, (1970), advirtió que algunas pedagogías limitan la idea de justicia social e introdujo el concepto de educación bancaria para referirse al sistema educativo que exige que los estudiantes acepten de forma acrítica las jerarquías sociales y en su condición de oprimidos defiendan las prácticas que sustentan este sometimiento.

En el escenario de la interculturalidad, Giroux (2006), apunta a la diversidad de culturas y señala que estas deben analizarse según sus formas particulares, históricas y sociales. El mismo autor insiste en la necesidad de construir un marco heterogéneo para la comprensión de las distintas formas de conciencia y subjetivación que influyen en el sistema educativo. A diferencia del enfoque multicultural que se circunscribe a la identificación de las diferentes culturas que coexisten en un mismo espacio, el enfoque intercultural es dinámico e incorpora el reconocimiento, valoración y aceptación de las formas de interacción, construcción de imaginarios y diferentes modos de vida que dan lugar a las cosmovisiones de las diferentes culturas. La Educación intercultural no debe orientarse hacia un solo grupo étnico en particular, uno de sus grandes valores reside en la apertura para posibilitar la integración entre culturas a partir de la tolerancia, la aceptación, el reconocimiento de la diferencia y el surgimiento de lazos de solidaridad. En esta misma perspectiva Gonzalez & De Castro (2012), disertan que:

La finalidad del currículo intercultural es la transformación de las culturas, creando identidades, mediante la interacción e intercambio cultural. Para ello, se parte del presupuesto de que el desarrollo humano y el progreso de la sociedad son consecuencia de la diversidad y la libertad. Esto supone un compromiso con la igualdad de oportunidades, la distribución equitativa y la valoración de las culturas (p. 203).

En el propósito expuesto por los autores, es evidente que la interculturalidad trasciende el ámbito educativo y se posiciona como un principio de convivencia que confronta al racismo y a las lógicas de

exclusión asociadas a las categorías de clase, género, etnia, identidad sexual y territorio entre otras. El enfoque intercultural ofrece un prisma para abordar lo histórico y lo epistemológico del contexto, con apertura a las formas de legitimar el conocimiento en espacios escolares y extraescolares, lo cual implica el reconocimiento del currículo como un medio de vida, investigación y acción en el que se recrean, deconstruyen y construyen los imaginarios implícitos en la validación y apropiación de todo tipo de saberes. Ahora bien, no se puede soslayar que en el proscenio en el que se sitúa la cultura como elemento constitutivo e inherente al currículo, emergen tensiones con relación a la construcción de identidades. Las tensiones alrededor del concepto de identidad, inspiran algunos interrogantes que huelga plantear: ¿Qué es lo propio? ¿Cuáles son límites entre lo global y lo local? ¿Cómo se construye la identidad en un mundo globalizado? Bhabha (2013), ofrece un ángulo de lectura interesante, al proponer el rescate del discurso crítico de las humanidades para pensar las escalas globales desde la potencia ética. Este autor plantea un escenario para la conceptualización de nuevas subjetividades y para la negociación de las inscripciones nacionales, regionales e intersticiales de los sujetos minoritarios, marginales, carentes de derechos, radicalmente separados de toda instancia de justicia institucional. Bhabha, aboga por un cosmopolitismo universal, basado en la universalización de relaciones nacionales y las nuevas figuraciones de comunidades democráticas globales.

#### EL CURRÍCULO COMO NARRATIVA INTERSECCIONAL DE ETNIA, GÉNERO, CLASE Y TERRITORIO

La idea de concebir el currículo como un espacio de intersecciones culturales, posibilita la aparición de escenarios de socialización plurales, diversos y heterogéneos. Avanzar en la resignificación y visibilización de los aportes de mujeres y hombres negros a la construcción de Nación, necesariamente pasa por el análisis en perspectiva crítica e intercultural de las diferentes visiones del currículo.

En los Estados Unidos, el multiculturalismo se originó exactamente como una cuestión educacional o curricular. Los grupos culturales subordinados (las mujeres, los negros, mujeres y hombres homosexuales) iniciaron una fuerte crítica a aquello que consideraban como un canon literario, estético y científico del currículo universitario tradicional. Caracterizaban ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual.

El canon del currículo universitario hacía pasar por “cultura común” una cultura bastante particular (la cultura del grupo cultural y socialmente dominante). En la perspectiva de los grupos culturales dominantes, el currículo universitario debería incluir una muestra que fuese más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas (Silva,1999, p.45).

Lo expresado en la anterior cita ilustra como el currículo es determinante para reproducción de lógicas de exclusión e instalación de discursos que subalternizan de manera sistemática a diferentes grupos étnicos y culturales. Es impajaritable la investigación de las ausencias en el currículo para propender por el dialogo de saberes, la negociación de significados y la decolonización epistémica. El currículo crítico e incluyente es un campo de tensiones entre las formas de conocer de la civilización occidental y aquellas prácticas ancestrales de los pueblos negros e indígenas. Desde el pluralismo epistemológico se debe reevaluar la tradición occidental basada en el texto en contraposición con el legado de los pueblos negros e indígenas basado en la oralidad.

La heurística de la interseccionanlidad debe conversar con las pedagogías críticas para leer las complejidades que subyacen a las estructuras de poder y dominación, para hilvanar y desentrañar las omisiones, las resistencias y los discursos que circundan el positivismo científico que estandariza y homogeniza, eclipsando otras formas de ser y conocer. Collins & Bilge (2016), proponen abordar la interseccionalidad como un mapa de carreteras para explorar, entender y analizar las

complejidades del mundo y de las interacciones humanas, las autoras también comparten algunos preceptos con la pedagogía de la emancipación y participación social de Paulo Freire, cuando vinculan el uso que hace el autor de los términos “opresión” y “oprimidos”. Si bien, en la obra de Freire no son explícitas las intersecciones, la filosofía de la justicia social que invoca en sus textos a través de la pedagogía de los oprimidos, cuestiona y rechaza las relaciones de poder y dominación que se sustentan exclusivamente en la clase social. Desde esta postura se infiere su invitación a enriquecer el lenguaje y a realizar análisis desde un lente que contemple desigualdades intersectantes de clase, género, etnia y territorio entre otras categorías.

Desde el enfoque interseccional se deconstruyen las categorías fijas y binarias: hombre-mujer, negro-mestizo, opresor-oprimido, Norte-Sur, mayorías étnicas-minorías étnicas, entre otras, enraizadas en el discurso hegemónico. El currículo interseccional reevalúa, sospecha y socaba las posturas únicas que promueve el positivismo, a favor de otras formas de conocer y de interpretar mediadas por el momento histórico, la interculturalidad y la intraculturabilidad. La interseccionalidad en el currículo es una apuesta que posibilita el conocimiento del conjunto de historias e identidades colectivas que subyacen a las categorías de clase, raza, etnia, género y territorio. En la medida en que el currículo es permeado por estas categorías, se dimensiona y se hace más inteligible el estudio de las complejas dinámicas de invisibilización y, en consecuencia, las sublimes luchas para subvertirlas.

El análisis del racismo no puede quedar limitado a procesos exclusivamente discursivos, sino que debe examinar también (o tal vez principalmente) las estructuras institucionales y económicas que están en su base. El racismo no puede ser eliminado simplemente a través de combatir las expresiones lingüísticas racistas, sino que debe incluir también el combate a la discriminación racial en el empleo, la educación, la salud y el ámbito de la participación política.

## CONSIDERACIONES FINALES

Hay un corpus teórico desde la pedagogía crítica para continuar avanzando en las potencialidades de un currículo crítico, intercultural e interseccional. En el contexto de América Latina, autores como Paulo Freire con sus postulados sobre pedagogía de la liberación, plantea la emancipación como respuesta al legado colonial y de dominación en lo económico, lo político y lo cultural. Tender puentes entre otras pedagogías y el enfoque interseccional para auscultar las lógicas de discriminación y sublaternización en las prácticas educativas puede coadyuvar y alimentar la discusión en torno a las relaciones asimétricas y la desigualdad en una perspectiva histórica y sistemática.

Desde el Campo de la etnoeducación, a pesar de todos los esfuerzos, no hay una política pública definida que garantice un marco intercultural para el abordaje de la etnoeducación desde el reconocimiento y valoración de las múltiples categorías que se intersectan: etnia, sexo, género, clase y territorio. La etnoeducación no se ha consolidado en Colombia y Latinoamérica entre otras razones porque existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social. La ausencia de una verdadera política etnoeducativa ha profundizado las tensiones entre los grupos étnicos del país, dado que no ha logrado intervenir el desconocimiento y vulneración estructural de los derechos colectivos de las comunidades afrocolombianas como grupo étnico en la relación con la institucionalidad del Estado colombiano y con otros sectores de la población. En un escenario en el cual se rinde homenaje a los victimarios a través de símbolos y estatuas que se elevan a la categoría de patrimonio cultural, a la vez que se invisibiliza el aporte de afrodescendientes e indígenas a la construcción de país, surgen expresiones de descontento reivindicativas, como lo acontecido en las ciudades colombianas Popayán y Cali con las estatuas derribadas por un grupo indígena que reclama un

espacio en la historia del país<sup>7</sup>. Urge repensar la etnoeducación afrocolombiana como campo de investigación para el análisis y la reflexión sobre la historia y problemática de las poblaciones afrodescendientes, posibilitando alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto, valoración de la diversidad étnico-cultural y las otras ecologías de vida.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1982). *Ideología e currículo*. Sao Paulo: Brasiliense.
- Arboleda, S. (2018). Etnoeducación, etnización y forcejeos decoloniales. *Transversos*, 187-203.
- Bhabha, H. (2013). Las ambivalencias de lo global. *Nuevas minorías, nuevos derechos notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, 45-69.
- Bonfil, B. (1982a). *El etnoedesarrollo: premisas jurídicas, políticas y de organización*. Costa Rica: Flacso.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista colombiana de educación*, 343-360.
- CEPAL. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de desigualdad social para América Latina, retos para la inclusión*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones morata.

---

<sup>7</sup> El 16 de septiembre de 2020, el diario el Tiempo de Colombia publicó: “En un comunicado, el Movimiento Autoridades Indígenas del Suroccidente señala que a Belalcázar se le realizó un juicio histórico y se le condena por genocidio, despojo y acaparamiento de tierras”. En el Comunicado declaran que el juicio realizado se enmarca dentro de un compromiso que tienen frente a la memoria colectiva de su sangre. Razón por la cual, “están convocados a reescribir la historia, liberándose de toda huella producto de la colonialidad del saber”. Mientras se escribían las últimas palabras de este artículo, el 28 de abril de 2021 fue derribada la estatua de Sebastián de Belalcázar en Cali por el mismo grupo indígena en el marco de un paro nacional convocado por sindicatos y organizaciones sociales.

- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá.
- Cordoba, D. L. (1934). Discurso pronunciado en la Cámara de representantes el 04 de septiembre. Bogotá: Suplemento a los anales de la Cámara de representantes.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory, and anti-racist politics. *The university of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Educación afropacífica y pedagogías de la dignificación. (2016). *Revista colombiana de educación*, 343-360.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Siglo XXI de España Editores.
- García, J. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 159-182.
- Ghisso, A. (1997). Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único. Notas del congreso.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo veintiuno.
- Gonzalez, F., & De Castro, R. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Papeles salmantinos de educación*, 189-2013.
- Granada, L. (2017). Discriminaciones interseccionales: percepciones de mujeres afrodescendientes en espacios de educación superior en Bogotá. *Feminismos*, 201-220.
- Ley General de Educación (1994). Bogotá.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *The University of Chicago press Journals*, 1771-1800.
- Meneses, 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. *Historia de la educación Latinoamericana*, 35-66.

- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Enlace gráfico.
- Mosquera, J. (1975). *El poder de la definición del negro*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Ocoro, A. (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. *Praxis educativa*, 53-68.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Nueva York.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. *En D. Assis (Coord.), Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad*, 285-330.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Ediciones morata.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.
- Soler, S. (2009). La Escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discursos*, 107-124.
- Soto, N. (2007). Diversidad-inclusión vs transformación. *AGO.USB*, 324-334.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia : un encuentro de los maestros con la pedagogía. *HISTTEDBR. On. Line*, 102-113.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes*. Bogotá: Ediciones Altamir.