

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Diálogos intersubjetivos: Decolonización del saber en el grado de transición en una comunidad afrocolombiana

Vidal Torrecilla, Ana Cecilia*
Mieles Barrera, María Dilia**
Mena Casas, Ayda Luz***

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar el proceso de diálogo intersubjetivo en el grado de transición en una institución educativa pública en Cartagena de Indias, Colombia. Como tal, se asume la urgencia de transitar hacia una práctica educativa descolonizadora, incluyente y dialógica, con la mirada puesta en los cambios sociales. La investigación fue de tipo básica, con diseño cualitativo, donde se aplicó como estrategia metodológica la Investigación Acción Participante; entre las técnicas empleadas, se encuentran el diálogo, trabajo grupal, religaje y devolución sistemática. Los principales hallazgos indican que: 1) Para lograr la descolonización del saber se requiere comprender la naturaleza compleja del acto educativo; 2) Se requiere hacer uso de la etnoeducación como marco legal que posibilite incorporar transformaciones en el proceso educativo de los pueblos étnicos; y, 3) La urgencia de que la escuela asuma su rol en la preservación de los saberes y prácticas ancestrales afrocolombianas. Se concluye en la relevancia de la contextualización pedagógica y de la aplicación de estrategias didácticas, como medios para dar respuesta a las condiciones peculiares de las comunidades, así como en el rol que la escuela ha de tener para la preservación de los saberes ancestrales afrocolombianos.

Palabras clave: Diálogo intersubjetivo; multiculturalidad; etnoeducación; descolonización del saber; saberes ancestrales afrocolombianos.

* Doctorante en Educación, Interculturalidad y Territorio en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Magister en Educación. Especialista en Dirección de Instituciones Educativa. Docente en Propiedad, Secretaria de Educación Distrital Cartagena, Bolívar, Colombia. Investigadora en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. E-mail: avidal@unimagdalena.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6467-2904>

** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magister en Educación. Especialista en Teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social. Licenciada en Psicología Educativa y Filosofía. Docente Titular en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. E-mail: mmieles@unimagdalena.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6227-8468>

*** Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Licenciada en Ética. Profesional en Danzas. Docente Catedrática de la Facultad de Ciencias de la Educación y Directora del Programa de la Licenciatura en Artes en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Videosferas. E-mail: amena@unimagdalena.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-5362>

Intersubjective dialogues: Decolonization of knowledge in the degree of transition in an Afro-Colombian community

Abstract

The aim of this paper is to analyze the process of intersubjective dialog in transitional studies at a public educational institution in Cartagena de Indias, Colombia. It is based on the urgency of developing a decolonizing, inclusive and dialogical educational practice aimed at social change. his is basic research with a qualitative design using participatory action research as a methodological strategy. The techniques used include dialogue, group work, religation and systematic regression. The main findings show that: 1) In order to achieve the decolonization of knowledge, it is necessary to understand the complex nature of the act of education; 2) It is necessary to use ethnopedagogy as a legal framework that allows transformations to be included in the educational process of ethnic peoples; and 3) The urgency for the school to assume its role in preserving the knowledge and practices of Afro-Colombian ancestors. The conclusion lies in the relevance of pedagogical contextualization and the application of didactic strategies as a means of responding to the particular conditions of the communities, as well as the role that the school has to play in the preservation of Afro-Colombian ancestral knowledge.

Keywords: Intersubjective dialogue; multiculturalism; ethnoeducation; decolonization of knowledge; Afro-Colombian ancestral knowledge.

Introducción

Abordar el problema del diálogo intersubjetivo y la etnoeducación, particularmente en la construcción de las identidades afrocolombianas, es un tema acuciante para el fortalecimiento de la identidad cultural latinoamericana. Con ello, se pretende la superación de los condicionamientos hegemónicos occidentales, que desplazan la identidad de los pueblos de la región, mediante el ejercicio del poder epistemológico, ontológico y político totalizante, que incide negativamente sobre la actividad humana.

Mediante esta investigación, se analiza el proceso de diálogo descolonizador en el grado de transición en una institución educativa pública en Cartagena de Indias, Colombia, incorporando una propuesta dialógica, comunicativa, donde se integra la presencia del diálogo intersubjetivo con las propuestas pedagógicas decoloniales, como un horizonte que cobra una nueva

racionalidad, descolonizadora, liberadora, consciente de la condición humana y de la riqueza de la diversidad cultural de los pueblos colombianos.

La creciente presencia de la globalización, la desaparición de las lenguas autóctonas, de los valores y saberes característicos de los pueblos afrocolombianos, impulsa a hacer una revisión minuciosa sobre los diálogos intersubjetivos dentro de las localidades, en los procesos educativos, con la finalidad de fortalecer la multiculturalidad, como un proceso de construcción socio-histórica, derivado de las diferentes luchas contra los poderes hegemónicos, que niegan el natural desenvolvimiento cultural, la inclusión y participación dialógica de las comunidades étnicas en la construcción del saber.

En este orden de ideas, se toma en consideración la Institución Educativa Arroyo de Piedra, con una amplia población afrocolombiana, con la finalidad de analizar cómo los diálogos intersubjetivos son

integrados o desestimados por las instituciones oficiales de educación colombiana.

El aporte de la investigación se centra en el rescate de la dignidad de los pueblos, de los sujetos históricos presentes que, por medio de demandas silenciosas, aspiran encontrar sus espacios dentro de la colectividad colombiana. En este sentido, se emplaza a la revisión de las prácticas educativas, de la multiculturalidad, del diálogo de saberes, de los espacios educativos como nichos coloniales, entre aspectos conducentes a formular y plantear nuevas líneas de investigación dentro del pensamiento decolonial latinoamericano y afrocolombiano. Asimismo, se busca constituir un referente teórico para la revisión de prácticas educativas críticas y decoloniales, aportando a la comprensión de los espacios educativos multiculturales, específicamente en la región colombiana.

1. Fundamentación teórica

1.1. La multiculturalidad en el contexto latinoamericano

Desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2021), la diversidad cultural es necesaria para el género humano, puesto que está vinculada con la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracteriza a los seres humanos en su conjunto. Esta diversidad es considerada como un patrimonio de los países, estrechamente relacionada con la convivencia e interacción respetuosa, armónica, entre varios grupos étnicos que pueden coincidir en un mismo lugar y tiempo, lo que implica contacto con otros modos de vida, tradiciones, lenguajes, creencias, gastronomías, entre otros aspectos. Para Landeo et al. (2023), la multiculturalidad:

Hace referencia a la presencia y coexistencia de varias culturas en un mismo territorio, en un mismo espacio geográfico, sea una región determinada, un país cualquiera o incluso todo un continente, y sus límites territoriales adquieren diversas formas y

obedecen a disímiles razones. (p. 137)

Esta definición conduce a la comprensión de la evidente diversidad cultural de los pueblos latinoamericanos que, a raíz de los avances de la globalización, se han ido separando en zonas culturales específicas, integrando territorios comunes, buscando el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la alteridad.

No obstante, Reyes-Ortiz, Martín-Fiorino y Padilla-Lozano (2023) consideran que, pese a la gran riqueza multicultural de la región latinoamericana, la discriminación racial es un referente importante en la actualidad, dado que existen poblaciones donde los derechos étnicos no son reconocidos, derivando en sistemas educativos excluyentes, racializados, poco efectivos y distanciados de los procesos dialógicos y encuentros interculturales. Esto, de acuerdo a los autores, tiene una importante repercusión sobre las poblaciones afrodescendientes, a los que se les ha negado, sistemáticamente, el derecho a la educación de calidad, violando los acuerdos internacionales sobre la dignidad de los pueblos indígenas.

En concordancia con lo anterior, Martínez (2012) considera que las poblaciones étnicas en América Latina han sido ancladas a procesos colonizadores, sustentados en el ideario de raza, trabajo y género. Por consiguiente, surgen los movimientos antisistémicos, encabezados por aquellos sujetos que han sido invisibilizados por las estructuras de poder occidental y por los lineamientos educativos eurocéntricos.

Asimismo, Alvarado (2023) indica que estas resistencias étnicas tienen un talante antihegemónico, que busca cuestionar el saber totalizador moderno, emplazando al reconocimiento de lo propio, haciendo evidente las diferencias coloniales y asumiendo que la multiculturalidad, más que reconocimiento a la diferencia, es la capacidad de entablar diálogos de saberes, críticos y confrontativos, cuyo fin es la preservación de la identidad propia de los pueblos de la región.

Por esta razón, la perspectiva multicultural encierra uno de los mayores

desafíos que enfrenta el sistema educativo latinoamericano: Considerar el recorrido histórico de la región y cómo los diversos avances de la sociedad global, han incidido en sus formas y expresiones culturales. Es así que la multiculturalidad se constituye en un modelo diverso para explicar la pluralidad de las culturas y de la educación, en símbolo de inclusividad y horizontalidad, que ofrece condiciones mínimas para la tolerancia y el respeto a la alteridad, a la vez que reconoce los avances de la ciencia, pero también las tensiones surgidas por la promoción/producción del conocimiento (Vega, Vega y Umanzor, 2022).

Entendido así, la multiculturalidad se comprende como la heterogeneidad de manifestaciones de la identidad cultural, que acompaña los avances en el desarrollo histórico de los pueblos, haciendo respetar sus características esenciales, entre las que destaca su lengua, cosmovisión, tradiciones, entre otros aspectos. Por dicha razón, la diversidad se encuentra determinada por condiciones socio-históricas, pero también a patrones epistémicos hegemónicos, que niegan el desenvolvimiento continuo de la cultura, lo que denota que estas conceptualizaciones, más allá de un enfoque netamente educativo, engloban problemáticas políticas densas, donde intervienen el papel del Estado, la escuela, los educandos y la comunidad (Méndez, Córdova y Obando-Peralta, 2023).

A través de la interacción entre actores, los problemas de la diversidad presente en las sociedades latinoamericanas pueden tomar nuevos rumbos y directrices, siempre que atiendan a la resolución de problemas concretos, como la pobreza, el desempleo, la migración, las enfermedades endémicas, la exclusión, la violencia, entre otros aspectos. Dichos fenómenos constituyen parte de los desenvolvimientos cotidianos en tierras latinoamericanas, por lo que se hace evidente la necesidad de estudiarlos desde las perspectivas pedagógicas actuales (Martínez et al., 2022).

1.2. La multiculturalidad en el contexto colombiano

Colombia se inscribe en el respeto a esta diversidad, en la Constitución Política Nacional de 1991, en el artículo 7, donde se declara como una nación pluriétnica y multicultural; reconociendo que en el territorio nacional conviven personas de diferentes etnias como negros, mulatos palenqueros, raizales, Rrom, indígenas, los cuales, como grupos étnicos, poseen características particulares, tienen su propia cultura, sus saberes, tradiciones, prácticas culturales de origen ancestral; al reconocer el país como una nación pluriétnica, se les concedió a estas comunidades, derechos con rango constitucional.

En este orden de ideas, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han elaborado políticas públicas para la atención de la diversidad cultural, que sean consecuentes con las perspectivas sostenidas por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y con los objetivos planteados por la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Martínez et al., 2022), que contempla amplias oportunidades para superar la crisis estructural, por medio de la educación centrada en la responsabilidad social, en los límites éticos de los actos humanos y la conformación de espacios dialógicos multiculturales (Crespo, Dutra y Caldevilla, 2022).

La política educativa por la que Colombia intenta dar respuesta a la multiculturalidad étnica que posee su territorio, es la etnoeducación, concebida como proceso social permanente de reflexión, construcción colectiva en la que los pueblos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, haciendo posible la producción de conocimientos y la interiorización de valores vinculados directamente con la cosmovisión de su cultura (Ministerio de Educación Nacional, 2018a).

Pese a esto, se comprende que la etnoeducación en el contexto colombiano, no puede ser estudiado sólo desde sus aspectos

positivos, también ha de considerar las vulnerabilidades, la violencia, las condiciones de exclusión, los factores múltiples que conducen a la agresividad y a quiebres en los sistemas educativos. Para Martínez et al. (2022), la educación colombiana se presenta como inclusiva, donde se reconoce y valora la diversidad en todas sus dimensiones, enmarcándose en la calidad y pertinencia social.

Empero, el reconocimiento del diálogo como elemento central para la comprensión de la multiculturalidad y la amplitud de los valores y creencias de las poblaciones autóctonas, es desplazado, en tanto se hace un reconocimiento teórico de la diversidad, pero en la práctica, en las reivindicaciones sociales, en el diálogo entre estudiantes e instituciones educativas, persiste la colonialidad del saber, el desplazamiento del conocimiento de la alteridad.

Esto, en la perspectiva de Palacios y Mondragón (2021), se ve acentuado por problemas internos de Colombia, como el conflicto bélico, la precariedad laboral, el racismo sistemático, la migración, entre otros aspectos, que van agravando la condición de precariedad de las poblaciones indígenas y afrodescendiente, haciendo evidentes la discriminación, la desigualdad laboral, las violaciones sistematizadas de los derechos humanos, la corrupción, la violencia, entre otros aspectos. Se trata de un proceso de exclusión histórica que han vivido los pueblos afrodescendientes y étnicos en Colombia, haciendo evidente el papel de subordinación, con impacto desproporcionado sobre las comunidades.

Comprender esta realidad, significa dar lugar a experiencias descolonizadoras, donde los individuos encuentran espacios para dialogar con la alteridad, a través del respeto, con miras a la construcción de sociedades más humanas (Acevedo, Montero y Jaimes, 2022). Lograr los objetivos de la etnoeducación y la multiculturalidad en Colombia implica, entre otros aspectos, un proceso educativo continuado, que inicie en los primeros años de la vida escolar, por eso la conveniencia

de comenzar a trabajar en la escuela, desde temprana edad, temáticas como la identidad cultural, con el fin de fortalecer los saberes y prácticas culturales de cada uno de los grupos étnicos que habitan en Colombia, según sea el caso, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2018b).

1.3. El diálogo intersubjetivo en Arroyo de Piedra

Desde esta preocupación se promueve el diálogo intersubjetivo entre los miembros de la comunidad de la Institución Educativa Arroyo de Piedra, ubicada en el corregimiento del mismo nombre, perteneciente a la jurisdicción de Cartagena de Indias (Colombia), designada como etnoeducativa y los integrantes de esta población reconocida como afrocolombiana. En este marco, se plantea el proceso de dialogar sobre cómo los saberes y prácticas culturales de esta etnia pueden ser integrados con los saberes instituidos por el Ministerio de Educación Nacional, los establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los pedagógicos de los docentes, de tal forma que, los saberes socioculturales de esta comunidad afrocolombiana, adquieran el protagonismo y se posicionen como el eje del proceso educativo desde una visión decolonizadora, que supere la perspectiva de conservación étnica.

La premisa central radica en que el diálogo reflexivo conduzca a que los saberes de esta comunidad sean la brújula para dar respuesta a los lineamientos ministeriales a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que permita organizar las experiencias curriculares desde el acervo cultural de la etnia. El interés en iniciar este diálogo intersubjetivo, considerando las tareas formativas propias del grado de transición, se deriva de que los niños que se desarrollan en comunidades afrocolombianas, que viven en un contexto intercultural, por definición tienen experiencias de estar en el mundo con otras formas diferentes de vivir, con otras culturas,

por lo tanto, se busca preservar el acervo de su cultura originaria.

La comunidad negra está integrada por familias de ascendencia afrocolombiana, poseedoras de una cultura particular, que comparten una historia y tienen tradiciones propias; con una evidente ascendencia lingüística, étnica y cultural africana; sus ancestros, forman parte de la diáspora africana que llegó a América desde diferentes áreas de África en calidad de esclavos. Esta comunidad posee saberes, costumbres, prácticas culturales ancestrales valiosas, que han contribuido con la configuración de la nacionalidad colombiana.

Los niños de esta comunidad, al asistir a las escuelas que son regentadas por el Ministerio Educación Nacional (MEN), aun cuando son reconocidas como etnoeducativas, se exponen a perder esos saberes, esas formas propias de crianza, de solucionar conflictos y la manera cómo se relacionan con su medio ambiente (Martínez, 2022); es decir, corren el riesgo de perder la riqueza cultural que poseen, el dominio de los medios de producción en alianza con la Madre Tierra, que han mantenido durante siglos, entre otras prácticas culturales.

1.4. Decolonización afrocolombiana

Desde el criterio de una investigación situada, este estudio se vincula con la necesidad de materializar la aspiración de las comunidades afrocolombianas de generar prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, que contribuyan con la preservación y exaltación de los saberes, tradiciones, prácticas culturales, propias de estas comunidades, honrando lo establecido como política del Estado colombiano en relación con la pluralidad cultural desde el respeto del acervo de los grupos étnicos, contribuyendo con el reconocimiento de las comunidades con una identidad cultural “afro”, que como lo plantea Mosquera (2021), han sufrido la exclusión y autoexclusión, negando incluso sus raíces.

La decolonización de la educación se comprende como el proceso que genera cambios estructurales en lo instituido en el

marco de la educación formal, es prioritaria para la confección de un nuevo modelo teórico y práctico, que contemple el análisis histórico particular de las comunidades (Yústiz, 2022). Por ende, la decolonización del pensamiento alineado con las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una condición previa que posibilita incidir ontológicamente por medio de un proceso social transformador, en el cual los miembros de la comunidad afectada, se convierten en protagonistas del cambio que aspiran, generando un pensamiento crítico y pedagogías alternativas, en este caso, pedagogías que permitan la integración de los saberes y prácticas culturales afrocolombianas en el grado de transición.

En este contexto, la educación se enfrenta a un desafío claro, como lo es garantizar la descolonización de sus espacios, en medio de las complejidades y dinámicas de la sociedad actual, caracterizada por la incertidumbre promovida por la globalización occidental, a través de una pedagogía crítica, que contemple las singularidades y peculiaridades históricas, políticas y culturales, como medio conducente a la liberación de los marginados y excluidos, en este caso las poblaciones afrocolombianas. Contemplar la diversidad, dialogar con ella, responde a un propósito epistémico alternativo, a la confección de marcos axiológicos distintos, con valores integrales, al alcance del desarrollo de la nación colombiana (Pirela, Pérez y Pardo, 2022).

En esta realidad, la educación es el espacio en el que se hace urgente la transformación sociohistórica, dado que es el contexto de encuentro de las herencias ancestrales y las prácticas contemporáneas, que mantienen características de una colonialidad cultural, ideológica, inmaterial, que se plasma en las comunidades originarias (Martínez, 2022), lo que implica la superación de condiciones de marginalidad de los pueblos originarios de América Latina, la promoción de encuentros multiculturales y la integración social, como condición necesaria para dignificar la condición humana de las naciones étnicas en la región (Reyes-Ortiz et al., 2023).

Consecuencia de esta realidad,

condicionada por el poder colonial, los estudiantes del grado de transición son expuestos a contenidos educativos que no se corresponden con su acervo cultural; de allí la importancia de estos diálogos que buscan comprender las diferentes dimensiones implicadas en la educación colonial para reflexionar sobre cómo superarla. Dicha superación sólo es posible a través del diálogo intersubjetivo, de encuentro e interacción entre culturas, seres y saberes, que brinden el tránsito hacia una multiculturalidad, viabilizada por una pedagogía crítica y decolonial (Alvarado, 2016).

En el caso latinoamericano, no puede pasarse el esfuerzo que se hace desde los respectivos sistemas educativos nacionales por establecer orientaciones generales para un discurso que incorpore la pluralidad étnica y cultural. Sin embargo, la educación auspiciada por los organismos rectores, reproducen un currículo que da pie a la homogeneización cultural, el empleo de lenguas dominantes y la permanencia de discurso científico positivista, como referente de la producción de saberes (Martínez, 2022). Por consiguiente, el diálogo intersubjetivo es una alternativa para lograr acuerdos y dirigirse hacia una decolonización de los saberes a través de prácticas pedagógicas contextualizadas, respetando las características de la etnia afrocolombiana que habita en el corregimiento Arroyo de Piedra de Cartagena de Indias, Colombia.

2. Marco político-legal

Enmarcado en estas reflexiones, el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia (2018-2022) (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019), plantea fortalecer los modelos etnoeducativos desde la equidad y la inclusión para los grupos étnicos, amparados en la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley 70 de 1993 (Ley de las comunidades negras), la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, el Decreto 804 de 1995, el Decreto 1122 de 1998, el Decreto 4181 de 2007 y la Ley 1381 de 2010.

Esta población cuenta con un fondo de Créditos Condenables del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), cuyos beneficiarios son estudiantes afrocolombianos que tengan bajos recursos económicos y buen desempeño académico. Este fondo tiene como propósito facilitar el acceso, la permanencia y la graduación de estos estudiantes inclusive hasta la educación superior. Por último, el Programa Especial para la Admisión de Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, garantiza la incorporación de más de 200 estudiantes afrocolombianos por semestre a la Universidad Nacional.

La etnoeducación, como política del Estado colombiano, está orientada a incluir la educación intercultural en las instituciones educativas tanto públicas como privadas del país; propiciar que en dichas instituciones se reconozcan y respeten las diferentes culturas, valorando la diversidad de la nación, promoviendo una educación acorde a las características, necesidades, aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo.

Siguiendo estas premisas, el Ministerio de Educación de Colombia, contempla estos ideales como un proceso político-educativo, donde interactúan la población Rrom, afro, raizales y palenqueros, en una relación permanente de intercambios recíprocos, multiculturales, insistiendo en la visualización de los sectores vulnerables, cuyas manifestaciones multiculturales son negadas por el contexto de la globalización (Gañan y González, 2023).

Por otra parte, en relación con la educación inicial para los grupos étnicos colombianos, los esfuerzos del MEN se dirigen a convertir la educación inicial en ambientes que robustezcan la continuidad de las comunidades de grupos étnicos, “a partir del afianzamiento de procesos pedagógicos que benefician la cimentación de la identidad étnico-cultural, así como el desarrollo de la autonomía, la participación, de las niñas y los niños desde su gestación” (Ministerio de

Educación Nacional, 2018b, p. 17).

Por ello, se busca resguardar la diversidad étnica y cultural, valorar e incrementar el uso de las lenguas nativas para el fortalecimiento de la identidad cultural, garantizar la participación, evitando la discriminación, aumentar el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia, desde experiencias significativas en contacto directo con su acervo cultural.

En virtud de lo anterior, las políticas públicas referidas a la educación multicultural e intercultural en Colombia, mantienen la intención de propiciar relaciones dinámicas, intervenir las estructuras educativas, proveyendo de cambios notables dentro de las aulas escolares. Con ello se pretende alcanzar un enfoque inclusivo, centrado en relaciones culturales simétricas, acentuadas en el rescate de lo propio, en el desarrollo de características axiológicas y en la posibilidad de fijar un nuevo paradigma pedagógico y educativo, donde se conduzca a la producción de saberes, a la innovación educativa, al quehacer pedagógico diferente en los diversos espacios de la región colombiana (Soto, 2020).

Ahora bien, el Ministerio de Educación colombiano, mantiene el reto de ampliar las dimensiones de la educación multicultural, de fijar normativas y marcos legales eficientes para la diversidad cultural, entendiendo que el diálogo intersubjetivo entre diversos grupos sociales y lingüísticos es prioritario, una muestra de respeto a culturas ancestrales, que forman parte de la vida política colombiana. En este orden de ideas, la proyección de leyes de carácter multicultural en Colombia, representa un accionar epistemológico, ontológico y político diferente, que aproxime a las comunidades, el Estado y demás actores que hacen vida en los escenarios sociales (Soto, 2020).

La integración familia, escuela, comunidad y demás actores, representa una articulación esencial para desarrollar la educación afrocolombiana, dado que en el seno de la familia se encuentran los sabedores que poseen el acervo histórico cultural de la etnia, son abuelos, rezanderos, cocineros, artistas,

agricultores, pescadores, practicantes de la medicina tradicional, creadores de artesanías, poseedores de acervos culturales que resguardan los saberes socioantropológicos culturales de los pueblos afrodescendientes.

Integrar las familias de esta etnia con la comunidad en y con la escuela, implica asumir sus derechos consagrados en las leyes, visionar la relación entre identidad, territorio, patrimonio, cosmogramas o cosmovisión de la comunidad afrocolombiana, así como también el derecho a tener aspiraciones políticas, expectativas socioeconómicas y socioproductivas como cualquier ciudadano colombiano, sin desmedro de sus saberes ancestrales (Fals, 2001; Herrera y López, 2014; González, 2019).

Para alcanzar esta integración, se requiere construir referentes teóricos, epistémicos, metodológicos, normativos, legales e identitarios, que transversalmente permeen el saber ser, hacer, relacionarse, servir y convivir en la comunidad; implica un proceso de reconfiguración cognitiva, social y emocional que trascienda la comunidad y se eleve hasta instancias gubernamentales que en estos momentos legislan a favor de la etnoeducación, tal como lo planteó Acevedo (2022). Dialogar sobre la responsabilidad que tienen los adultos con las niñas y los niños que transitan por el grado de transición, implica compromiso, acciones conmensurables, posibles de evaluar, éstas informarán que el cambio está ocurriendo, que se está logrando, que es posible que ocurra.

3. Metodología

Esta investigación se desarrolló con un diseño cualitativo, desde la Investigación Acción Participante (IAP), según los postulados de Lewin (1946); Martí (2020); y, Correa, Molina y González (2020). Por lo tanto, es constructivista, de tipo propositiva. La direccionalidad de este estudio se fundamenta en el paradigma sociocrítico, donde se asume una ontología sistémica, compleja, y una epistemología sociohistórica, sociocrítica,

dirigida a la transformación social. El paradigma sociocrítico, se utiliza para posibilitar la reflexión y acción con los actores sociales comprometidos, estableciendo el espacio para trazar la trayectoria, desarrollando consciencia de dónde se está y para dónde se desea ir, con el compromiso de ir validando en ese tránsito, la historia y el porvenir.

Al respecto, en este estudio la realidad es concebida como una construcción derivada de las subjetividades e intersubjetividades de los actores sociales, por lo que, la tarea del investigador es construir dicha realidad, partiendo de los significados y sentidos que le atribuyen los involucrados a su realidad concreta, fenoménica, particular, otorgándole la característica de inacabada, en constante reconstrucción (Martínez, 2017). De este modo, la ontología se configura como sistémica, haciendo alusión a la interrelación en la que el sujeto construye y es construido por esa realidad que configura.

En cuanto a la dimensión epistemológica, relacionada con el proceso de cómo producir el conocimiento, en este caso, partiendo del paradigma sociocrítico, se adopta la complejidad como opción epistemológica que permite abordar los fenómenos, formarse y ejecutar acciones, que conlleven a la transformación de esa realidad que está en constante cambio, originando un continuo participar-investigar-formarse (Correa et al., 2020). Desde el pensamiento complejo, se procura integrar, religando las partes entre sí, el todo a las partes y las partes al todo, desde la convicción de que no es posible conocer el todo, pero que este ejercicio reflexivo y de religaje acerca a una mejor comprensión de esa realidad que se está construyendo (Morin, 2005).

Martí (2020), concibe la IAP como un proceso de naturaleza cíclica que involucra un espiral dialéctico entre la acción y la reflexión, de forma que ambos momentos se integran, se complementan; este proceso se caracteriza por ser flexible e interactivo en todas las fases, ciclos y etapas que la conforman. La IAP involucra la participación activa, comprometida, de actores sociales de

la comunidad, quienes se habilitan a través de ciclos de reflexión, formación, acción, en los cuales desaprenden, aprenden, deconstruyen, reconstruyen y reconfiguran la concepción de su realidad, para después actuar en el diseño e implementación de soluciones que redunden en el bien común.

El equipo de investigación estuvo constituido por actores sociales de la comunidad, quienes de forma voluntaria asumieron el compromiso de participar. La comunidad de investigación y aprendizaje estuvo conformada por 3 actores sociales del nivel gerencial de la institución, 1 directivo, 2 coordinadores, 7 docentes, 9 miembros de la comunidad, en su rol de sabedores (5), y líderes comunitarios (4).

Entre las técnicas de recolección y producción de datos están: El diálogo, el trabajo grupal, el religaje y la devolución sistémica. La IAP se desarrolla desde el diálogo; se utilizó el tipo de diálogo denominado discusión crítica, planteando el problema sobre los saberes y prácticas culturales afrocolombianas en el grado de transición y su integración a través de la acción pedagógica y las estrategias didácticas. Los participantes tuvieron la oportunidad de plantear sus puntos de vista, escuchar el de los otros miembros y reflexionar desde los argumentos expuestos, lo cual enriqueció sus puntos de vista respecto a la temática planteada.

Se realizaron dos grupos de discusión, uno con los sabedores y otro con los líderes comunitarios, con el fin de conocer sus apreciaciones sobre la etnoeducación, los saberes ancestrales y las prácticas culturales afrocolombianas, así como sus consideraciones acerca de las acciones de la comunidad respecto a esta temática. Los participantes hicieron aportes de forma libre, desde sus vivencias de la vida diaria. Con esta dinámica los actores sociales fueron capaces de dar una explicación comprensiva desde sus parámetros de cómo configuraban la realidad objeto de reflexión.

El religaje, es una técnica derivada del pensamiento complejo, posibilita la comprensión de problemáticas

multirreferenciales, según Morín y Delgado (2017), conlleva contrastar, valorar diferencias, identificar convergencias, con la finalidad de enriquecer desde esas polaridades, la reconfiguración de la realidad o la forma de comprender un fenómeno sociohistórico cultural que acontece en el área de interés investigativo. Esta técnica es básica para la construcción de procesos que implican transformaciones y cambios profundos.

La devolución sistemática es la técnica a través de la cual los actores sociales someten a consideración los productos textuales o de otra clase, que se generen en el proceso investigativo; los cuales, al ser aprobados, adquieren el aval colectivo, indicando que se han derivado del proceso de investigación del cual los actores sociales son corresponsables (Correa et al., 2020). Todos los productos obtenidos de la aplicación de las diferentes técnicas durante la investigación fueron objeto de una devolución sistemática, con la finalidad de lograr su validez, propiciando que la realidad fenomenológica se develara en toda su complejidad, haciendo evidentes las redes de relaciones que la conforman (Martínez, 2017).

Adicional a lo antes mencionado, se utiliza una propuesta de nomenclatura para las respuestas proporcionadas por la comunidad investigada, con la finalidad de resguardar la confidencialidad de las personas involucradas. En tal sentido, esta investigación privilegia la aplicación de técnicas, para obtener un producto transversal, donde se configuraron una serie de categorías que se saturaron y se sometieron al proceso de triangulación de datos e interjueces.

4. Resultados y discusión

4.1. Necesidad de descolonizar los saberes y prácticas culturales en el grado de transición

Desde la perspectiva de los participantes, para garantizar el rescate y fortalecimiento de

los saberes que les han heredado sus ancestros y garantizar que sean incorporados en la escuela desde una perspectiva decolonizadora, que contribuya con la defensa y cultivo de su acervo cultural, la Institución Educativa (IE) debe funcionar teniendo como carta de navegación el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que tiene como enfoque la participación de la comunidad y la satisfacción de sus necesidades desde la escuela, a través del proceso formativo de los estudiantes, en este caso, del grado de transición, así lo indican los actores sociales: “Deberíamos actuar de manera rápida para una actualización de PEI a PEC” (M2-3-1A-3), para lo cual deben crearse los mecanismos que garanticen la participación de la comunidad afrocolombiana tanto en su concepción, diseño, como implementación.

El PEC posibilita dar respuesta a las necesidades contextuales de la comunidad, así como incorporar los saberes ancestrales e incidir en las estrategias pedagógicas que se utilicen en el grado de transición, tal como lo establecen los lineamientos de la etnoeducación, así lo señalan los involucrados en el diálogo: “Hacer que los niños tengan ese reconocimiento de su identidad y la pluralidad que se puede conseguir en ella” (M2-1-4A-3); “luego incluirlas en las asignaturas y programas que se lleven en la institución” (M2-2-4A-3).

Así mismo, los miembros de la comunidad propusieron que mientras se finaliza el diseño del PEC y en el marco de la Ley 70 de 1993, se elabore un diagnóstico para determinar las condiciones socio económicas, culturales, necesidades y expectativas de los miembros de la comunidad, con la finalidad de desarrollar proyectos de aula acordes con los resultados del diagnóstico, dando respuestas contextualizadas, incorporando los saberes y adecuando las estrategias pedagógicas en el grado de transición, puesto que: “Hasta ahora es la mirada académica y no hemos definido cuál sería la verdadera esencia o el verdadero énfasis del proyecto acá en Arroyo de Piedra” (D1-3-3A-3); “ha sido muy difícil trabajar la etnoeducación y destacar algunas acciones concretas” (M2-3A-3).

Al respecto, descolonizar el saber en contextos específicos es una tarea compleja, por que cuestiona los lineamientos preestablecidos, prácticas sociales y culturales que se amoldan al eurocentrismo, que ha silenciado el saber gestado desde el pensamiento afrocaribeño y afrocolombiano, considerados minorías, sujetos periféricos, invisibilizados. Por tanto, el PEC se concibe como un proceso de resistencia, de trabajo continuado en aras de alcanzar la descolonización y el diálogo intersubjetivo, como manera de recuperar la identidad cultural y la memoria histórica olvidada.

4.2. Fundamentos legales que sustentan prácticas pedagógicas etnoeducativas

En el proceso de investigación se develó la urgencia de resignificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) consolidándolo en un Proyecto Educativo Comunitario (PEC), tal como lo indica la norma para las instituciones etnoeducativas. El propósito de esta resignificación es convertir en acciones concretas la vinculación escuela-familia-comunidad, como estrategia que permita dar respuestas a las necesidades relacionadas con el rescate y fortalecimiento de los saberes ancestrales afrocolombianos, al respecto comparten: “La IE como etnoeducativa contempla el PEC, aunque hasta este momento no se lleva, solo se tiene como propuesta” (M6-1-3A-5). “Lo que existe es el PEI descontextualizado, y se está trabajando para llegar a contextualizarlo” (M1-2-3A-5).

De igual forma, los involucrados consideran que para cumplir con la norma sobre la implementación de la etnoeducación se requiere resolver la formación de los docentes para que los etnoeducadores, puedan asumir un verdadero compromiso en esta dirección y hacerlo evidente en el desarrollo del currículo, “hay algunos profesores que se colocan la camiseta y toman el liderazgo y hacen su actividad con sus estudiantes” (M5-

3-1A-2); “pero no todos los docentes tienen el sentido de pertenencia del desarrollo de esa etnoeducación” (M5-4-1A-2); “falta más compromiso y formación para fortalecer el trabajo enmarcado en la etnoeducación, la cátedra y la interculturalidad” (M6-3-1A-2), solo así, la institución cumplirá con su responsabilidad como institución etnoeducativa.

En la actualidad, la aplicación de los principios etnoeducativos se convierten en una decisión personal, en una tarea que se realiza en muchas ocasiones sin acompañamiento institucional, por ello, dependiendo de los intereses, motivación y recursos con los cuales cuente el docente se aplican o no tales principios, “con mis compañeras aplico de lo que voy aprendiendo, lo que ellas me van orientando, ahí voy” (M5-2-4A-1), es decir, cada uno hace lo que puede, desde lo que quiere, con lo que tiene, desdibujándose así la responsabilidad institucional; lo cual está aunado según los actores sociales, a una supervisión deficiente de la gestión pedagógica, “los directivos no llevan un seguimiento profundo de este trabajo” (M6-3A-4).

Con relación al cómo se desarrolla la metodología etnoeducativa o sobre cómo se hace concreta la etnoeducación a partir de las prácticas pedagógicas, los aportes están situados en un nivel de expectativas: “El proyecto como tal está, pero vuelvo y repito se lleva como actividades, que de una u otra forma trabajan algunos docentes” (M6-2-1A-2). Los participantes esperan hacer transversales los contenidos etnoeducativos, conjugar en las prácticas pedagógicas los saberes formales y los propios de la comunidad (religaje), incorporar de manera continua la participación de la familia en el desarrollo de contenidos pedagógicos, utilizar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) como recurso y estrategia para fortalecer la identidad cultural, involucrar el arte como recurso expresivo y medio para trabajar el auto reconocimiento étnico.

Lograr la aplicación y cumplimiento de las regulaciones en torno a la etnoeducación,

permitiría un desenvolvimiento efectivo en los espacios multiculturales, sirviendo de herramienta para dimensionar la educación hacia el rescate de la identidad cultural, al reconocimiento de las diversas manifestaciones de la cultura, denunciando el racismo encubierto, ampliando las oportunidades de estudio de las poblaciones afrocolombianas.

4.3. Estado actual de los saberes y prácticas culturales de la comunidad afrocolombiana de Arroyo de Piedra

Entre los hallazgos se configura que, para rescatar y fortalecer el acervo cultural de la etnia afrocolombiana, solo algunos docentes del grado de transición desarrollan proyectos de aula etnoeducativos e incorporan contenidos vinculados con los saberes y prácticas afrocolombianas, tales como los procesos históricos del corregimiento, actividades cotidianas de los niños relacionadas con costumbres de esta etnia. Los participantes compartieron que: “Se realizan ciertas actividades que van enmarcadas a la parte etnoeducativa, pero faltan más. Falta que este proyecto se lleve de manera general en donde todos los docentes participen” (M1-2-1A-2). “Siempre trato de hacer una transversalización en las asignaturas con el contexto y el conocimiento que deben tomarlo y aprender” (M2-1-2A-1).

Para implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, algunos docentes contactan personas de la tercera edad, líderes o sabedores de la comunidad, para desarrollar con los niños actividades al aire libre, dándoles la posibilidad de profundizar su conocimiento sobre el corregimiento, al tiempo que el proceso de aprendizaje se centra en los saberes y tradiciones culturales de los afrocolombianos, coadyuvando a que los niños desarrollen su identidad étnica, aprendan a valorar la diversidad cultural, estimen la participación como mecanismo de apropiación del legado de sus ancestros, en su voz: “Lo único que he hecho es involucrar a la familia como abuelitas, las madres y estudiantes” (M5-

2A-1). Esta no es una conducta generalizada, son pocos los docentes que lo hacen de esta forma.

Por otra parte, se hizo hincapié en la importancia del rol de la escuela en el rescate y preservación de los saberes y prácticas ancestrales de la comunidad afrocolombiana. Al respecto, comparten: “Estoy de acuerdo con lo que dice Margarita, desde la escuela se debe tomar esa iniciativa” (L4-2-4A-3); los participantes consideran que para lograr ese fortalecimiento, la escuela podría incluir en las asignaturas y programas de la institución esos saberes; abordar como tema transversal el autorreconocimiento étnico de los niños; hacer que la formación impartida se corresponda con las necesidades e intereses de la comunidad; trabajar con los niños el tema de la pérdida del territorio que han sufrido y cómo se relaciona con el deterioro de algunas prácticas ancestrales, como por ejemplo, la agricultura.

En esta comunidad existen saberes o prácticas culturales que por diversos motivos están en peligro de desaparecer, entre los cuales están: La medicina tradicional que se practica en esta comunidad, las fiestas sagradas vinculadas a la espiritualidad como la Semana Santa, vista desde los ritos religiosos, de vestimenta, costumbres gastronómicas y prácticas lúdicas asociadas a la misma.

Se insistió en lo importante que es abordar el auto reconocimiento como negro, como afrocolombiano; hacerlo desde el hogar, la escuela y la comunidad, así aportaron: “En esta comunidad hace falta mucho fortalecer la parte auto reconocimiento, hay una problemática fuerte en esta parte el no auto reconocerse” (M1-1-5A-2). Se argumentó que entre las posibles causas de esta falta de aceptación de su identidad étnica están el desconocimiento de las verdaderas raíces de sus ancestros, la incidencia de otras culturas que permean la afrocolombiana, el que los jóvenes no aceptan las creencias ancestrales, por lo cual, se niegan a valorar los saberes o asumir algunas prácticas; esto último lo vincularon con el cambio en el patrón de crianza que según los actores sociales los padres han flexibilizado provocando que los

hijos sean irrespetuosos y rebeldes.

En la dimensión del convivir, en el entorno escolar los conflictos por motivos raciales surgen, en su mayoría, por no auto reconocerse y valorarse como negro; cuando ocurren se abordan desde el diálogo y la reflexión, se conversa con los involucrados en el conflicto, se les hace partícipes de la lectura de un cuento o una historia, a partir de lo cual se les comparte una reflexión sobre la diversidad, el respeto, la aceptación étnica y la propia valía, como mecanismos para resolver dicho conflicto; en la voz de los actores sociales: “Los hago reflexionar ya sea con un cuento o un juego de aceptación de cambio de actitud” (M3-2-2A-3); “generar un espacio con los estudiantes para abordar el tema y utilizar pensamientos en torno al respeto por la diversidad y de la importancia de la convivencia armoniosa en medio de la diferencia” (D2-1-2A-3).

En este punto de análisis, se parte de la premisa de que los conocimientos alternativos, los saberes ancestrales afrocolombianos, son esenciales para plantear la divergencia frente a la homogeneidad cultural occidental. Por tanto, la escuela se convierte en órgano de difusión de los saberes, como un agente social para la construcción de un saber emancipado, útil, que busca preservar lo propio de los pueblos, vinculando la comunidad a las prácticas educativas, considerando lo valioso del legado cultural. Ello implica tener un proceso de sensibilización, de reconocimiento de lo propio, de desprendimiento de la colonialidad epistémica y de reconocimiento de la multiculturalidad como fundamento de la descolonización en todos sus niveles.

4.4. Importancia de la integración familia, escuela y comunidad para lograr decolonizar los saberes en el grado de transición

Al reflexionar sobre la vinculación familia, escuela, comunidad, se llegó al acuerdo de que es necesario hacer un trabajo

mancomunado hogar-escuela-comunidad para lograr que las generaciones jóvenes desarrollen valía personal, étnica. Para hacer de esa sinergia una energía productiva, ha de trabajarse para construir el andamiaje de referentes teóricos y metodológicos a partir de una episteme propia que permita cultivar la identidad étnica afrocolombiana, que pueda anclarse a las dimensiones del ser, saber, hacer, servir y convivir en comunidad.

En síntesis, se requiere de alianzas de saberes, voluntades, acciones, a través de procesos de reflexión y de formación para que las tres instancias: Familia, escuela, comunidad, se conformen y funcionen como un todo integrado que estará en constante diálogo para reconfigurarse según se acerquen o se alejen de las metas planteadas, un ejemplo de esa integración es que: “Se promueve en la escuela la realización del festival de la oralidad, del día de la afrocolombianidad, desde la participación de toda la comunidad” (D2-4A-4).

La interacción familia-comunidad-escuela deja al descubierto una perspectiva multicultural de la educación, donde se promueve la diversidad desde la infancia, siendo un espacio para forjar relaciones respetuosas, incluyentes, solidarias, tolerantes, responsables, que legitiman la herencia de los pueblos, creando relaciones proclives a la comprensión y al resguardo de lo propio. Avanzar en ello es brindar una visión holística a la educación; es parte de un proceso descolonizador, que da respuesta a las demandas sociales que exigen la inclusión y ruptura con el racismo epistémico en sus prácticas educativas.

Conclusiones

Los diálogos intersubjetivos desarrollados sobre la decolonización de los saberes en el grado de transición en una comunidad afrocolombiana, permitieron comprender la naturaleza compleja del proceso de decolonización de estos saberes, al develar las diversas instancias que se requieren

abordar (familia, escuela, comunidad, MEN), la diversidad de actores sociales involucrados, con diferentes roles, niveles de formación y dominio de saberes disímiles, que se hace necesario conjugar, al igual que la viabilidad legal, material, académica y práctica, entre otros. Los diálogos se centraron en la reflexión sobre la decolonización de los saberes y en el proceso, al incrementar la comprensión de las implicaciones de ese propósito, hubo que retomar la decolonización educativa, epistémica y del pensamiento, lo que pone de manifiesto la complejidad intrínseca del proceso emancipador.

La etnoeducación, como política del Estado colombiano, constituye un marco legal que posibilita, a través de su normativa, incorporar transformaciones en la formación de los pueblos étnicos. En este caso, a través de la resignificación del PEC, se puede lograr una descolonización de los saberes y prácticas culturales afrocolombianas en el grado de transición de la IE Arroyo de Piedra, a través de prácticas pedagógicas contextualizadas y estrategias didácticas, que surjan como respuesta a las necesidades y características de la comunidad, tal como lo establece la normativa de la etnoeducación.

Se enfatiza la importancia del rol de la escuela en el rescate y preservación de los saberes ancestrales de la comunidad afrocolombiana, por lo que, la escuela debe asumir su rol como un componente natural de la comunidad y no únicamente como prestadora de un servicio; todo lo cual favorecerá la pervivencia de esta etnia.

De la misma manera, se revela la trascendencia de la integración familia, escuela, comunidad, como proceso y condición indispensables para concretar el proyecto decolonizador en el grado de transición. Los actores sociales consideran como una prioridad trabajar para crear los mecanismos que posibiliten una vinculación efectiva familia-escuela-comunidad para abordar desde un religaje entre los saberes propios y los instituidos, el autorreconocimiento étnico, modificar los patrones de crianza, inculcar valores étnicos los cuales la escuela debe

reforzar, enseñar en el hogar y en la escuela la historia de los ancestros con una perspectiva decolonizadora.

El aporte de esta investigación radica en brindar una postura teórica-crítica sistematizada, en defensa de los pueblos afrocolombianos que, mediante la IAP, ha develado las falencias del sistema educativo colombiano, particularmente en la comunidad de análisis que, por medio de demandas concretas, aspiran encontrar espacios de encuentro y de diálogos intersubjetivos. Es así que se presenta un enfoque antisistémico y antihegemónico, con un talante liberador, que entra en concordancia con los supuestos de la educación descolonizadora en sus intentos de revitalizar los saberes, lenguas, identidades y cosmovisiones de los pueblos afrodescendientes en la región colombiana.

Finalmente, se pretende fortalecer las líneas de investigación existentes en pensamiento decolonial, Historia de las Ideas en América Latina, Filosofía Latinoamericana, Antropología Cultural, añadiendo especificidades a estas, tales como las que se proponen a continuación: Pensamiento decolonial afrocaribeño; diálogos intersubjetivos: Confrontación de sujetos modernos y no modernos; metodologías descolonizadoras; prácticas y resistencias sociales afrocaribeñas; movilizaciones educativas afrocaribeñas.

Con ello se pretende dar continuidad a las investigaciones sobre la cultura afrocolombiana, sus diferentes modalidades, alcances, inserción en los espacios escolares, comprender sus prácticas, procesos de subjetivación, profesionalización, organización y movilización social, padecimientos, entre otros aspectos esenciales.

Referencias bibliográficas

Acevedo, B. (2022). *Prácticas pedagógicas interculturales en contextos afrocolombianos: Nuevos significados en las concepciones didácticas* [Tesis

- doctoral, Universidad Simón Bolívar.
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/9924>
- Acevedo, D., Montero, P. M., y Jaimes, J. D. C. (2022). Violencia escolar en contextos afroetnoeducativos vulnerables. *Revista de Filosofía*, 39(E), 695-713. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6466714>
- Alvarado, J. (2016). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, 32(81), 103-116. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018>
- Alvarado, J. (2023). Las resistencias interculturales como cuestionamiento a los supuestos coloniales de la modernidad. *El Banquete de los Dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporáneas*, (13), 213-236. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/9165>
- Constitución Política de Colombia (1991). 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Correa, C., Molina, M., y González, J. M. (2020). *Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: Perspectivas ecocomunicativas transdisciplinares*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Crespo, J. E., Dutra, S., y Caldevilla, D. (2022). Sostenibilidad y desarrollo en una sociedad multicultural. *Revista de Filosofía*, 39(100), 92-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979746>
- Decreto 804 de 1995 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995.
- Decreto 1122 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998.
- Decreto 4181 de 2007. Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal. 29 de octubre de 2007.
- Departamento Nacional de Planeación – DNP (2019). *Plan Nacional de Desarrollo: “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” 2018 – 2022*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>
- Fals, O. (2001). Transformaciones del conocimiento social aplicado: Lo que va de Cartagena a Ballarat. *Análisis Político*, (42), 93-101. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75309>
- Gañan, C. H., y González, H. A. (2023). Repensar la educación: Una mirada intercultural. *Debates*, (89), 134-143. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates/article/view/353353>
- González, F. (2019). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahíta, Á. Díaz y P. Vommaro, (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, N. A., y López, L. (Comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda*. Editorial El Colectivo.
- Landeo, A. S., Orihuela, V., Orihuela, F. P., y Orihuela, M (2023). Sociedades del Siglo XXI ¿multiculturales o Interculturales? *Revista de Filosofía*, 40(103), 136-147. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7562696>

- Lewin, K (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 31 de agosto de 1993. Diario Oficial No. 41.013.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 1381 de 2010. Por la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. 25 de enero de 2010. Diario Oficial No. 47.603.
- Marti, J. (2020). La investigación - acción participativa: Estructura y fases. Biblioteca digital de extensión universitaria. UNICEN. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmliui/handle/123456789/175>
- Martínez, C. Y., Alzate, N. A., Gallego, A. M., y Meriño, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6) 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>
- Martínez, L. (2012). Rebelión, descolonización del poder y movimientos anti-sistémicos en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVII(1), 167-175. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/25554>
- Martínez, M. (2017). La investigación cualitativa etnográfica en educación: *Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. A. (2022). Decolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Méndez, P. B., Córdova, J. S., y Obando-Peralta, E. C. (2023). Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Hacia una praxis pedagógica otra. *Revista de Filosofía*, 40(104), 168-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7644664>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2018a). Atención educativa a grupos étnicos. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2018b). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf
- Morín, E. (2005). La epistemología de la complejidad. En J. L. Solana (Cords.), *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo: Implicaciones interdisciplinarias*. Ediciones Akál.
- Morín, E., y Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial Universidad de la Habana.
- Mosquera, S. (2021). Historia, cine racista y supremacista en el nacimiento de una nación. *Artifícios. Revista Colombiana de Estudiantes de Historia*, 18(2), 75-100.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación

- UNESCO (2021). *Colombia: Inclusión*. UNESCO. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/colombia/~inclusion>
- Palacios, Y., y Mondragón, S. (2021). Precariedad laboral en población afrodescendiente e indígena agravada por el conflicto armado en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 338-351. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35918>
- Pirela, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 315-334. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133>
- Reyes-Ortiz, G., Martín-Fiorino, V., y Padilla-Lozano, C. (2023). Marginalidad indígena e integración social en América Latina: Modelo proposicional. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(1), 186-201. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39745>
- Soto, M. C. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Conrado*, 16(77), 272-279. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1597>
- Vega, O., Vega, M. J., y Umanzor, A. (2022). Historia, educación y multiculturalidad: tensiones y desafíos para la sociedad compleja. *Revista de Filosofía*, 39(100), 176-182. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979792>
- Yústiz, F. D. C. (2022). Descolonización de la educación con una visión más humana en la realidad social. *Revista Arbitrada del CIEG*, (58), 236-245. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/11/Ed.58-236-245-Yustiz-Milagro.pdf>