



La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, más allá de la interculturalidad funcional ¹

The Issue of African Colombian Studies, beyond interculturality, it works

Nicolás Soto Echeverri²

Diana Paola Melo López³

Resumen

Este artículo tiene como intención problematizar el concepto de interculturalidad funcional presente en los discursos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), y evidenciar en qué puntos tal propuesta –en el marco de la interculturalidad crítica– deja de lado el cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas y económicas que deterioran las condiciones materiales y vitales de la cultura afrocolombiana.

¹ Artículo resultado del Proyecto de investigación *Cátedra de Estudios afrocolombianos. Análisis desde la interculturalidad crítica*.

² Licenciado en Filosofía de Uniminuto.
Correo electrónico: nsoto221290@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4672-2626>

³ Magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Trabajadora social de Uniminuto. Docente y líder del grupo de investigación Territorio y Derechos étnicos de la Fundación Universitaria Uniclairetiana.
Correo electrónico: dianapaolatrabajosocial@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6390-7393>

Lo anterior conduce a mirar, con cierta precaución la intencionalidad que desde lo estatal se ha querido imprimir en la CEA, para vislumbrar de qué maneras o en qué posibles puntos busca, no tanto dotar de herramientas a las negritudes para la liberación de su exclusión y sus condiciones de miseria, como sí en perpetuar –consciente o no– aquel estado de cosas. Esto, de ningún modo, desestima a la misma CEA; su relevancia en los procesos educativos en el socavamiento de brechas raciales al interior y fuera de las aulas la hace merecedora de elogio y de potenciación. Por supuesto, que sea oportuna para lograr mejores estados de convivencia la hace propicia al análisis crítico, cuyo fin es el de que la CEA pueda servir plenamente en los procesos críticos o emancipatorios de las distintas comunidades negras.

Es clave aquí, si se desea dar cuenta de esos puntos en los que la CEA parece caer en cierta funcionalidad al *statu quo*, tener en consideración los documentos estatales y educativos, específicamente aquellas líneas en que, ante el lente de la interculturalidad crítica, se puede vislumbrar cómo la propuesta intercultural explícita de la CEA no es suficiente al momento de posibilitar cambios significativos –y estructurales– en beneficio de las culturas afrodescendientes.

Palabras Clave: Interculturalidad, Interculturalidad crítica, Educación, Cultura, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ministerio de Educación de Colombia.

Abstract

The purpose of this paper is to problematize the concept of functional interculturality which is present in the discourses of the University Chair of Afro-Colombian Studies (CEA), and to demonstrate in which points such a proposal -in the framework of critical interculturality- leaves aside the questioning of social, policies, and economic structures that deteriorate the material and vital conditions of the African-Colombian culture.

This leads, therefore, to look, with some caution, the intentionality that the state has wanted to print in the CEA, to glimpse in what ways or in what possible points it seeks, not so much, to provide tools to black people for the liberation of their exclusion and their misery conditions, but to perpetuate -conscientiously or not- that state of affairs. This, in no way, dismisses the CEA itself; its relevance in educational processes in the undermining of racial gaps inside and

outside the classroom makes it worthy of praise and empowerment. Of course, that it is relevant to achieve better states of coexistence makes it conducive to critical analysis, whose purpose is that the CEA can fully serve in the critical and liberating processes of the different black communities.

It is key here, if we want to give an account of those points in which the CEA seems to fall into certain functionality to the status quo, take into account state and educational documents, specifically those lines in which, in the face of critical interculturality, can be seen how the explicit intercultural proposal of the CEA, perhaps, is not enough at the moment of making possible significant -and structural- changes for the benefit of afro-descendant cultures.

Keywords: Interculturality, critical interculturality, education, culture, Issue of African-Colombian Studies.

Introducción

En el presente artículo se pretende analizar el proyecto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante CEA) tal como está formulado desde los discursos formales e institucionales estatales, a la luz de la propuesta de Interculturalidad Crítica. Con este análisis se quiere problematizar el concepto de interculturalidad funcional presente en dichos discursos, y evidenciar en qué puntos tal propuesta –en el marco de la interculturalidad crítica– deja de lado el cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas y económicas que deterioran las condiciones materiales y vitales de la cultura afrocolombiana, tan necesarias al momento de un ejercicio intercultural.

Este trabajo se enmarca dentro de un ejercicio filosófico en la medida en que, por un lado, toma referentes del ámbito filosófico para su marco conceptual; y, por otro, desarrolla a partir de ese mismo marco una reflexión crítica en torno al objeto de análisis, que en este caso es la CEA y su propuesta intercultural. No hay que desconocer, además, que este trabajo puede ser catalogado dentro de un ámbito más específico de la filosofía: la filosofía de la cultura. Esto es así no solo por la naturaleza de los referentes aquí citados, sino por su objeto de análisis (la CEA), en tanto remite a la afrocolombianidad y a la interculturalidad como tópicos de una reflexión académica sobre el concepto de cultura.

A su vez, es importante para el campo pedagógico en la medida en que invita a una reflexión sobre la práctica educativa centrada en el ejercicio intercultural, dentro del marco de la CEA. En vista de que esta ha sido formulada para la educación básica y media, y de manera obligatoria para el área de Ciencias Sociales, con el ánimo de fomentar prácticas interculturales cuyos mayores beneficiarios sean las negritudes, se vuelve necesaria una reflexión crítica en torno a lo que la CEA propone: una reflexión que lleve a una consideración seria y profunda del discurso intercultural, y de su impacto en la transformación de las dinámicas sociales y políticas de las negritudes.

Metodológicamente se ha recurrido a una revisión documental (artículos académicos, libros, y documentos del Ministerio de Educación Nacional) que permita el análisis crítico de la propuesta intercultural de la CEA. Así pues, como primer paso se ofrecerá una conceptualización con respecto a lo que se comprende aquí por interculturalidad crítica, y su diferencia con una comprensión habitual de interculturalidad. Como segundo paso se dará un panorama general de la CEA, mostrando con ello su propuesta en materia de interculturalidad en el campo educativo. En un tercer paso, se analizará críticamente la CEA –en su propuesta intercultural– tal como se encuentra manifiesta en documentos estatales y educativos. En último lugar se procederá a dar unas conclusiones con respecto a lo desarrollado.

Interculturalidad: más allá de la multiculturalidad

Es propicio comenzar a hablar del objeto de la interculturalidad: la cultura, pues, al fin y al cabo, en torno a ella gira toda la reflexión de lo intercultural. La cultura se entiende, desde filósofos como Fornet-Betancourt (2009) y Estermann (2010), como el modo de ser colectivo de un pueblo. Dicho modo de ser implica entenderla como un conjunto de tradiciones (valores, criterios, principios, prácticas) de un grupo humano, pero que en ningún momento está encerrado en un estatismo y en tradiciones sempiternas; por el contrario, la cultura es dinámica, las tradiciones son constantemente pugnadas entre sí por el arbitrio de los sujetos; son cuestionadas, renovadas o resignificadas por ellos (Fornet-Betancourt, 2009).

La cultura es, por consiguiente, un universo vivo, en el que las tradiciones y los sujetos se encuentran en constante movimiento, siempre las primeras

siendo manifiestas por los segundos, mas no como mera repetición ciega y obediente, y sí como mutuo relacionamiento en un marco de libertad, en donde el sujeto también está en la capacidad de resignificar su tradición e imprimirle otro sentido. En todo caso, la cultura se convierte, gracias a los sujetos que la actualizan, en manifestación viva que evidencia estilos y modos de vida, moralidades, comportamientos, códigos, rituales, vestuarios, etc. (Estermann, 2010).

En síntesis, cada cultura es la manifestación vital de un pueblo, de su historia y sus prácticas. Ahora bien, como cada pueblo o comunidad humana tiene su propio universo cultural, es inevitable la inmensa diversidad cultural existente, e inevitable también que entren en interacción las culturas; interacción que, la mayoría de las veces, trae consigo conflictos, pues chocan distintas ideas de mundo y marcos de pensamiento, que, al menos de entrada, pueden resultar contrarios e irreconciliables.⁴ Con referencia a este posible conflicto, dice Estermann (2010):

Las relaciones entre diferentes culturas en realidad casi nunca se dan en forma simétrica u horizontal, sino casi siempre con una tendencia a la asimetría y verticalidad, debido a los juegos de poder que tienen que ver con factores económicos [también políticos], militares y religiosos (p. 26).

Debido a este conflicto entre culturas, la interculturalidad surge como propuesta teórica con la cual se puede tramitar, interpretar y dar sentido a dicho conflicto. La interculturalidad se da como posibilidad de interacción entre culturas, es decir, una apertura entre ellas al encuentro, al conocimiento correspondido de sus lógicas de sentido, tradiciones y prácticas. Esto significa que la interculturalidad es un acto comunicativo entre matrices culturales diferentes; comunicación que pone en escena sus cosmovisiones, lógicas, tradiciones y

⁴ Para ilustrar lo anterior, y ver de qué manera se puede ocasionar un choque o posible conflicto, como caso concreto se puede referenciar a Colombia –que, dicho sea de paso, es una nación en la que confluyen diversas matrices culturales, tanto endógenas (indígenas y afrocolombianas), como extranjeras (afrobrasileñas, afrocubanas, gitanas, entre otras)–; y también de manera tangencial ha prosperado el amplio espectro de la cultura afrocubana. Dentro de dicho espectro hay un legado tradicional, constituido en religión, que es el Palo Monte, desarrollado por las gentes de Cuba, sobre todo al oriente de este país, cuyas prácticas –verbigracia: juntar restos de cadáveres con sacrificios animales para realizar algún rito– pueden, fácilmente, resultar chocantes a los ojos del colombiano común, que, precisamente por la fuerte matriz católica-cristiana que ha condicionado sus dinámicas culturales, repelerá dicha cultura, cual si se tratara de una cosa demoníaca, o en todo caso de una cuestión carente de respeto (Ortiz y Castro, 2014).

saberes (Fornet-Betancourt, 2004); todo con el fin de una comprensión sincera de las diferencias, y por tanto, de una mejor convivencia entre ellas.

La interculturalidad se constituye en un desafío entre culturas, que responde a la necesidad, a partir del conocimiento derivado de su encuentro y diálogo, de lograr la consecución de, entre varios objetivos, una convivencia pacífica y genuina entre diversos marcos de pensamiento o universos culturales. En esta medida, la interculturalidad tiene la pretensión de trascender la idea del simple multiculturalismo, pues este solamente se enfoca en el reconocimiento de la diversidad cultural, de lo idiosincrático y particular de las formas culturales (reconocimiento multicultural); pero no en la posibilidad –bastante real– del interrelacionamiento entre ellas, y lo que esto conlleva. Al respecto, Estermann (2010) comenta que “la ideología del ‘multiculturalismo’ (el sufijo *-ismo* indica una postura ideológica, más allá de un simple hecho) exalta la diversidad cultural como tal, sin preocuparse por las múltiples relaciones, encuentros, desencuentros, choques e interdependencias entre las culturas particulares” (p. 48). De esto último se encarga la interculturalidad sobre la que se comprende que son las relaciones recíprocas entre culturas las que crean lazos de solidaridad, respeto y convivencia, y por tanto la importancia de fomentarlas.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la interculturalidad, propuesta desarrollada por las comunidades indígenas de Ecuador, Bolivia, y Perú, durante los años noventa, ha caído en las más de las veces en un proceso institucionalizador al interior de las sociedades latinoamericanas⁵ (Walsh, 2009). Esto es, la interculturalidad, que en principio surge como resistencia de las comunidades ante el olvido, descuido y exclusión de parte de los gobiernos de turno y de los intereses de mercado, y cuyo fin es articular procesos políticos y organizativos con el conjunto de etnias y de la totalidad social, para cuestionar y replantear cambios estructurales, suele ser asimilado por los discursos oficiales y corporativos, en los que, efectivamente, se promueve la inclusión, el respeto, e incluso, un diálogo con la diferencia; pero no el análisis crítico de las situaciones materiales, sociales y políticas deplorables en que esa diferencia se halla.

Con relación a lo anterior, la interculturalidad entendida como proyecto crítico, y promovida, a su vez, desde planteamientos de la filosofía de la

⁵ A propósito, esto se puede evidenciar en el hecho de que es precisamente el Banco Mundial que con su política para Latinoamérica denominada *4.20: Pueblos Indígenas*, de 1991, asimila el discurso de la interculturalidad a la participación activa e “indiscriminada” de las etnias dentro de los planes de desregulación y privatización estatales.

cultura, del pensamiento decolonial y de los estudios culturales (autores como Walsh, Tubino y Estermann son algunos representativos), no aboga por el mero hecho de fomentar un acercamiento a la diversidad y un reconocimiento de lo que la constituyen: prácticas, principios, ideas, pues se entiende que no basta con ello, si no se reconocen, además, los conflictos sociales, materiales y hasta de género que subyacen a las distintas etnias o comunidades. Con relación a lo anterior, Estermann (2016) comenta que “[...] una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género” (p. 9).

Este modo de interculturalidad, entonces, no se conforma con la definición convencional de interculturalidad, en tanto desconfiaba de que su discurso pueda ser “funcional” al *statu quo* de la realidad social, y no cuestiona, más bien, las marginaciones sociales, económicas, y políticas de las que son presas las comunidades. Por tanto, con el discurso de la interculturalidad se corre el riesgo de caer en la ingenuidad de que la tolerancia y el respeto entre culturas al interior de una sociedad puede darse tranquilamente sin que antes se hayan cuestionado las estructuras de poder, dominio y exclusión de las que son víctimas los miembros de aquellas culturas.

Para apuntalar lo anterior, Estermann (2016) comenta que:

No existe un verdadero diálogo intercultural, si no se plantea al mismo tiempo la cuestión de las asimetrías económicas y ‘(neo-) coloniales’. La situación de ‘laboratorio’ de un diálogo en la mesa verde, entre representantes de culturas dominantes y subalternas, entre ‘colonizadores’ y ‘colonizados’, no puede prescindir de plantear la cuestión de poder, de la subalternización y dominación, tanto en el pasado como en el presente (p. 10).⁶

Lo anterior presupone problematizar cuestiones medulares que atraviesan las culturas; como bien lo pueden ser las cuestiones de género, las étnicas, y de manera tajante las sociopolíticas y económicas. Si no se hace esto, como se dijo anteriormente, la propuesta intercultural puede fácilmente estar siendo “funcional” (Walsh, 2013; Tubino, 2005), ya que se vuelve un discurso oficial, estatal o mercantil, que, aunque hace hincapié en el reconocimiento del

⁶ Por “laboratorio” se comprende aquí la posibilidad de experimentar relaciones interculturales mediante el diálogo; en cuanto a “mesa verde”, se comprende como el ejercicio dialógico desarrollado sin el conflicto que lleva el análisis de las estructuras sociopolíticas y económicas que marginan a las culturas.

otro y de lo otro, y de la importancia de la convivencia pacífica entre grupos y poblaciones –con distintos marcos de pensamiento– al interior de la sociedad civil, no cuestiona las estructuras que deterioran las condiciones sociales y materiales de las comunidades, sino que, antes bien, sirve a esas mismas estructuras en tanto su interés no es el de visibilizarlas y cuestionarlas. Tubino (2011) lo expresa de la siguiente manera: “en el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder [...]” (p. 5).

Con lo anterior se evidencia que una interculturalidad que se diga crítica brega por distanciarse de ser una práctica funcional del *statu quo* y de las estructuras o actores que lo promueven y mantienen, para erigirse en formas interaccionales problematizadoras y políticas. Entre estas se pueden mencionar dos: el diálogo intercultural crítico y la educación intercultural crítica –al menos para efectos del presente escrito.

En un primer momento, cuando se hace referencia al diálogo intercultural crítico –como el acercamiento entre culturas con el fin de discutir sobre sus diferencias y problemas– no se trata, sin más, de poner sobre la mesa las distintas particularidades de las partes dialogantes, con el fin de que se conozcan a profundidad y puedan “tolerarse mejor”, creyendo que solo con esto –que también es necesario, valga la pena decirlo– se puede alcanzar una mayor solidez en las relaciones interculturales y de convivencia social.

Al contrario, el diálogo intercultural, cuando es crítico, pone sobre la mesa de la discusión y del debate el cuestionamiento de las asimetrías sociales, políticas y económicas del contexto social en que habitan las culturas –nunca pretende desconocerlas– (Dussel, 2005; Estermann, 2016), para tener una panorámica amplia de sus problemáticas que, dicho sea de paso, en ningún modo contribuyen a que exista un verdadero diálogo transformador con miras a una mejor convivencia social. De nuevo, si se quiere un diálogo que promueva la reflexión crítica entre distintas matrices culturales, éste demanda como condición, para que sea genuino y no encubridor de las distintas realidades –incluso sórdidas– propias de las comunidades o grupos humanos, el que se pongan en consideración –y por consiguiente en debate– aquellas marginalidades, explotaciones, y desventajas sociales a las que se ven sometidas las culturas.

En consecuencia, el diálogo intercultural crítico es aquel que hace hincapié en debatir –como sus puntos principales– las distintas dinámicas económicas

y políticas, tanto a nivel local como global, que pueden, de un modo u otro, generar violencia contra las distintas culturas –verbigracia: el libre mercado, la globalización, entre otras– distorsionando, cuando no destruyendo, sus prácticas endógenas y autónomas de organización política, económica y social (Forner-Betancourt, 2004). Precisamente porque las culturas no se sienten ajenas a aquellas dinámicas, y porque se ven afectadas por ellas, es que mediante el recurso dialógico las ponen en entredicho, y en calidad de ser cuestionadas.

En un segundo momento, otra de las formas en que la interculturalidad crítica se presenta como posibilidad es la educación intercultural crítica. Vale decir que esta, en la medida en que es materialización de la propuesta intercultural –como lo es, de igual modo, el diálogo– busca fomentar al interior de las sociedades la conciencia de la necesidad de una interculturalidad crítica.

La educación intercultural crítica, que es pensada en Latinoamérica, en un primer momento por distintas comunidades indígenas (Walsh, 2009, 2012), y luego por las negritudes, secundadas, por supuesto, por la academia, se distancia en gran parte de los proyectos escolares fomentados desde instancias gubernamentales, organismos internacionales y económicos, englobados por nombres como *etnoeducación* o *educación intercultural bilingüe*.⁷ Estos proyectos nacen en los años noventa, en el marco del proyecto intercultural, en consonancia con las peticiones de autonomía educativa de las etnias.

Ahora bien, aunque dichos proyectos están justificados por la necesidad que tienen aquellas comunidades de constituir procesos educativos propios, no es en vano que esos proyectos se tramiten y promuevan desde esferas gubernamentales internacionales y multilaterales (Banco Mundial, UNESCO, entre otras), cuyos discursos en favor de la interculturalidad invitan sí a la convivencia pacífica entre mundos culturales diferentes, a las relaciones tranquilas de la pluriculturalidad, mas no invitan a la crítica de las dinámicas económicas y políticas que, a partir del neoliberalismo o libertad de mercados –discurso que aparece en la misma época y a la par de las propuestas educativas interculturales– vienen atacando los territorios, la organización y proyectos de las comunidades (Walsh, 2009, Estermann, 2016).

Muy al contrario de lo anterior, la educación intercultural crítica como catalizadora de las intenciones de transformación de las distintas culturas, es la que, mediante la concienciación de los educandos frente a la realidad

⁷ Dejando claro que cuando las prácticas etnoeducativas y de educación intercultural bilingüe son válidas cuando son desarrolladas por las mismas comunidades y no, por el contrario, cuando son impuestas por entes externos.

cultural de la nación, lleva a que esos mismos se pregunten por las condiciones de igualdad y justicia de esos que se caracterizan por un modo de vida distinto, por una historia y tradiciones diferentes.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) proyecto intercultural en Colombia

Como se evidenció anteriormente, la interculturalidad como pretensión de resistencia⁸ de las distintas etnias o culturas por ser visibilizadas y reconocidas no solo formal sino fácticamente fue una constante de Latinoamérica en las últimas décadas del siglo pasado. Por supuesto, Colombia no era ajena a ello; tanto indígenas como negros buscaban, de igual modo, su reconocimiento jurídico, político y social como parte de la nación. En esa línea es que surgen propuestas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuyo fin es materializar la propuesta intercultural que tenga como eje al afrocolombiano y su cultura, como principales actores y beneficiarios.

En primer lugar, hay que mencionar que la CEA, reglamentada por la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1222 de 1998, que, dicho sea de paso, es de carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales de todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media del país (MEN, 2001), surge en un intento por llevar a otro nivel lo pretendido por las políticas educativas de etnoeducación en Colombia en cuanto a contenidos y temáticas afro se refiere. Este nivel se caracteriza por implicar a toda la población colombiana en el proceso tanto educador como concienciador frente a los aportes, cosmovisiones y lógicas de los pueblos afro en general (Rojas, 2008).

Es decir, ya no se trata simplemente de que las comunidades afro, al igual que sucede con las indígenas, desarrollen procesos educativos autónomos con plena capacidad y libertad de decidir sus contenidos y didácticas; sino que a través de la CEA lo que se espera es que la conciencia colombiana de manera general se permee de las dinámicas sociales y culturales presentes al interior

⁸ Resistencia en tanto que ha sido mediante la lucha social, política, y cultural, como las distintas etnias se han venido ganando el reconocimiento, por parte del conjunto social, de su existencia, historia, y particularidades culturales.

de dichas comunidades. Esto con el fin de promover, por un lado, el reconocimiento de la riqueza multicultural de la que goza el territorio nacional, y por otro, el fomento del pensamiento y actitud intercultural que lleve al diálogo con otras formas de cultura.

Con lo anterior no se quiere en ningún sentido dar a entender que las políticas de etnoeducación carezcan de validez ante la CEA o hayan sido relevadas por esta, pues las comunidades siguen contando con la libertad concedida por el Ministerio de Educación Nacional (2001) –al menos de modo formal– para pensarse sus propios proyectos educativos, según las necesidades de sus territorios y sus tradiciones culturales y lingüísticas. Es precisamente pensando en estas comunidades que la CEA se justifica, ya que es el reconocimiento y respeto a aquellas comunidades y sus correspondientes tradiciones el eje que fundamenta esta política educativa. Como bien lo expresa Rojas (2008):

En este sentido, la CEA nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente en tanto grupo étnico. [...] la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos (p. 27).

La Cátedra al buscar que los colombianos tengan un panorama amplio con respecto a la riqueza multicultural del país, y en especial de las comunidades y tradiciones afro en el sentido extenso de la palabra: africanas, afroamericanas, y afrocolombianas (MEN, 2001), propone ir más allá del mero reconocimiento formal de la diversidad cultural. Es decir, no se trata de conocer y aceptar sin más que hay otras lógicas de mundo, pues esta actitud estaría llevando a reforzar la idea de multiculturalismo solamente, sin el menor compromiso ni intención de dialogar más a fondo con otras formas de pensamiento, y mucho menos de trascender el saber meramente académico que se pueda tener de ellas (Sotelo, 2013).

En dicho marco de la CEA se propone el estudio sobre distintas tradiciones y saberes afrocolombianos; estos se pueden comprender en dos ejes principales sobre los que gira la propuesta:

A) Lo etnobotánico: aquí se hace referencia a una valoración distinta de los conocimientos naturales y botánicos que poseen las comunidades afro; esta riqueza en conocimientos prácticos del entorno natural permite una mirada distinta a la científica que desde Occidente siempre se ha dado de lo natural. Es decir, una perspectiva que valore la naturaleza desde un marco que no sea de mero corte científicista e instrumental, y sí más bien de una cercanía familiar

del sujeto con su entorno, entendiendo este como la totalidad de elementos que lo conforman: plantas, minerales, recursos hídricos, entre otros. Relación que lleva al sujeto, como consecuencia, a conocer de aquellos sus propiedades medicinales, alimenticias y demás (Secretaría de Educación del Distrito, 2014a). Por esto es que desde la CEA se ha buscado realzar los saberes que hacen parte de la tradición cultural de distintas comunidades afro en el país, y ponerlas en conocimiento y discusión en las aulas de clase, sabiendo que con ello es posible aportar una forma válida de relacionamiento con el medio ambiente.

Ahora bien, no se trata solo de conocer otras formas de interacción con el entorno natural. Con el reconocimiento de los saberes sobre la naturaleza se pretende, en el marco de la CEA, que los educandos entren en diálogo con otras lógicas de mundo, con otras manifestaciones culturales, como lo son en este caso las afro, que comprenden la realidad natural de una manera distinta a como se ha entendido preponderantemente desde la ciencia occidental; a fin no de rechazar el conocimiento científico natural, sino de poder desdogmatizar su absolutismo o superioridad sobre otras formas de conocimiento —en este caso las afro— tan válidas como aquel (Secretaría de Educación del Distrito, 2014a)

B) Lo sociohistórico: cuando se habla de la enseñanza de la historia en Colombia en las aulas de clase siempre son comunes tópicos como el descubrimiento de América, la época de la Colonia, la independencia y la era republicana, entre otros. Sin embargo, ¿desde qué óptica se narran estos episodios históricos? Es aquí donde se enclava la propuesta de ofrecer una historia social cuya clave sean las comunidades y líderes negros. Es decir, sacar a la luz saberes y prácticas que les han servido para constituir su idiosincrasia cultural y reconocimiento social (Secretaría de Educación del Distrito, 2014b).

Esto requiere contextualizar a los estudiantes sobre las distintas trayectorias históricas y sociales que han tenido los afrodescendientes desde la época de la Colonia, en que fueron traídos como esclavos y sus correspondientes luchas por lograr la libertad, hasta nuestros días, en los que la pugna contra el racismo —objetivo central de la CEA— asimilado en las distintas estructuras sociales, como la educación, es una constante. En suma, se pretende con esto lograr que los educandos comprendan de qué manera, a través de ciertos hitos históricos, la afrocolombianidad se ha ido constituyendo hasta formar parte de la diversidad cultural de la nación.

Lo anterior revela cómo, implícita o explícitamente, la Cátedra se viene desarrollando con una clara intención de configurar en los educandos

una ética intercultural que se destaque por su apertura a lo otro –que en este caso es lo afro–; apertura patentizada en actos de respeto y de interés por lo que el otro es, y que puede enseñar desde su matriz cultural, fundamentada en el conocimiento necesario sobre aquellas tradiciones culturales. Como bien se expresa en la implementación de la Cátedra en Bogotá, aquella que:

[...] fomenta en la escuela un diálogo de saberes que desmiente los prejuicios y valora lo diferente, otras formas de sentipensar, otra sensibilidad, que permite relacionarnos con el mundo, con nuestros congéneres, no desde la competencia individualista por el poder y la riqueza, ni desde la explotación de los recursos, ni la deslegitimación del otro por ser diferente, sino desde la construcción de poder colectivo y solidario, el trabajo compartido, la participación de todas y todos a partir de sus culturas[...] (Secretaría de Educación del Distrito, 2014d, p. 21).

Frente a esto se propone que los educandos tengan un acercamiento a las diversas narrativas negras vigentes aún, con el fin de que haya una aproximación al lenguaje con que el afrodescendiente da cuenta de sus lógicas de mundo y mediante el cual moraliza al conjunto de la comunidad.

Lo dicho hasta ahora sobre la CEA sirve, entonces, para hacerse una idea de cómo la interculturalidad ha sido comprendida desde dicha propuesta en Colombia, y cómo desde ella se pretende resignificar lo afro al interior del país, con todo lo que ello implica: sus saberes, sus historias, sus luchas, sus necesidades, etc.

Problematizando la CEA a la luz de la Interculturalidad Crítica

Teniendo como base lo que se ha presentado o entendido aquí como interculturalidad crítica, y visto el panorama general de la CEA –de lo que trata y se propone en el campo educativo–, se hace necesario un análisis de esta a la luz del concepto de interculturalidad crítica. Esto en la medida en que la propuesta intercultural presente en la CEA se queda corta al momento de entablar un verdadero ejercicio intercultural que fomente, en verdad, la transformación de las relaciones interculturales al interior de la nación, y, con esto, de las condiciones sociales y materiales de las negritudes.

Para dar claridad sobre lo que se enuncia, solo basta con poner en consideración la realidad social de las distintas regiones y comunidades negras del territorio.⁹ Es sabida la crudeza por la que pasan aquellas en materia de condiciones vitales, organizacionales y territoriales, y, por supuesto, los atropellos y olvidos que sufren por parte de instancias gubernamentales y privadas, por mucho que se invite a la “apertura” y “resignificación” de aquellas mediante propuestas como la interculturalidad, presentes en la CEA.

Así las cosas, cabe realizar, por tanto, un análisis a la CEA, con el fin de evidenciar de qué manera el discurso intercultural que atraviesa la propuesta ha asumido, más bien, un carácter oficialista o de un discurso intercultural funcional, que no verdaderamente crítico de las estructuras sociales, políticas y económicas que, en pleno siglo XXI, sigue avasallando a la afrocolombianidad.

Es importante tener en consideración en este apartado que no se quiere, de ningún modo, desestimar la labor que se viene realizando desde el marco de la CEA por parte de educandos y demás actores en crear condiciones viables de una mejor convivencia con la diversidad cultural de los afrodescendientes. Simplemente lo que se pretende es realizar una crítica a los discursos que justifican –y que a su vez son plataforma– la CEA, para develar de qué manera se deja de lado el cuestionamiento de aquellas estructuras o condiciones nacionales, que excluyen, y no garantizan un pleno desarrollo autónomo a nivel político, social, y económico de las comunidades o grupos afrocolombianos que, valga la pena decirlo, es sumamente necesario si se quiere construir un país donde se reconozca y resignifique a la afrocolombianidad como actor constituyente en la historia del país –no solo de un pasado, sino de un presente que sigue haciendo historia–.

Dicho lo anterior, se propone analizar la CEA en dos de sus ejes principales, lo etnobotánico y lo sociohistórico; cada uno con sus intencionalidades específicas de formación de una conciencia intercultural.

⁹ Ver: Comunidad Afrocolombiana pide mejores condiciones para vivir. *El país*. 31/03/2012. <http://www.elpais.com.co/cali/comunidad-afrocolombiana-pide-mejores-condiciones-para-vivir.html>

Ver: ONU alerta por vulnerabilidad de población afrocolombiana en Buenaventura. *El Espectador*. 28/02/2015. <https://www.elespectador.com/noticias/politica/onu-alerta-vulnerabilidad-de-poblacion-afrocolombiana-b-articulo-582250>

Eje etnobotánico: cuidado de la naturaleza versus Problemas en el territorio

Como ya se ha podido evidenciar anteriormente, desde la CEA se promueve el conocimiento, por parte de los educandos, de la realidad natural de las comunidades afrocolombianas; esto es, de todo su entorno natural y de los saberes ligados al mismo. Esto, desde la misma CEA, no solo se enfoca en servir como instrumento de resignificación de saberes que no son tenidos en consideración por el ámbito científico, y por ende invisibilizados, sino que además se concreta en un objetivo claro como el siguiente: “[...] mediante el conocimiento y valoración de la biodiversidad presente en los territorios afrocolombianos se busca que los y las estudiantes desarrollen la conciencia del cuidado y aprovechamiento equilibrado de la naturaleza” (Secretaría de Educación del Distrito, 2014e, p. 11). Es decir, hay una clara intencionalidad porque en los educandos de educación básica y media haya una apertura a la ancestralidad ligada a los saberes botánicos y territoriales, con el fin de que alcancen una conciencia intercultural de reconocimiento de lo negro y de la necesidad que se tiene de una ética del cuidado territorial y ambiental.

Como paso para fomentar este tipo de conciencia intercultural por los saberes etnobotánicos –ligados al territorio– se requiere de la apertura de los educandos que no pertenecen a la cultura afrocolombiana, y de aquellos que se inscriben en las tradiciones afrodescendientes; estos últimos tanto educandos de etnias o comunidades negras como personas conocedoras en dichos saberes, requieren que de manera educativa se abogue porque dichos saberes naturales entren en el escenario académico, mediante la indagación en el espectro afrodescendiente. En consecuencia, al indagar frente a este, como se propone desde la institucionalidad educativa, se lleva a que los educandos conozcan de la flora y las distintas comprensiones que se le dan desde el marco cultural afrocolombiano.

No obstante, hay una cuestión problemática que sale a flote, si se analiza el eje etnobotánico con la lente de la interculturalidad crítica; dicha cuestión es la del concepto de territorio y sus implicaciones sociopolíticas y económicas.

Al respecto, Arturo Escobar (2014) ha expresado cómo el territorio es un eje fundamental de la constitución de mundos, que no comprende solo lo

geográfico, la tierra o los ecosistemas, sino también los procesos de territorialización que generan identidades y apropiaciones, así como planes o proyectos de vida colectivos. Por tanto, cuando históricamente se han vivido conflictos por el territorio en el Pacífico colombiano de despojo y desplazamiento, la conexión es tal, que prefieren morir allí, antes que estar dispuestos a irse o abandonar su territorio. Es así como el territorio para el afrodescendiente se inscribe en un tipo de saber que engloba su espacio vital, porque es el que le provee para cohabitar con otros, para obtener sus alimentos, sus remedios, su forma de vida.

Con todo lo anterior, si el territorio se constituye en un medio vital para la cultura afrocolombiana, pues a él, en tanto factor de vida elemental, remiten los saberes etnobotánicos, cabe cuestionar por qué desde la oficialidad de la CEA no se plantea una reflexión crítica en torno a la territorialidad y sus conflictos de hoy por hoy, que no son nuevos en absoluto, sino que anclan sus raíces en un pasado común nacional. Si bien desde la CEA, e incluso antes, desde la Ley 70 del 93, se formulan unas disposiciones jurídicas y normativas para que a nivel formal —y se supone que práctico— haya un marco de libertad plenamente reconocido en el que las culturas negras puedan autodeterminarse con relación a sus territorios, y, por ende, considerarse con total propiedad sobre ellos y sus recursos (entre los que se cuenta, cómo no, la inmensa flora), esto no se ve materializado en la propuesta educativa de la CEA, entre cuyas intencionalidades está la formación de una conciencia étnica que revalore ante sí y ante el resto de la nación lo propio.

Es decir, teniendo en cuenta que desde la oficialidad estatal habría, al menos en lo normativo y formal, libertad para que las negritudes tengan total libertad frente a la administración de sus territorios, resulta contradictorio que, desde la CEA, una propuesta formulada con el fin de fomentar autodeterminación en las negritudes, no se abogue por una conciencia crítica con relación a lo que implica, realmente, el reconocimiento y defensa de sus territorios. En consecuencia, no se evidencia desde los documentos oficiales un cuestionamiento de la expropiación, marginación y despojo a la que son sometidas distintas poblaciones afrodescendientes con relación a sus territorios, teniendo en cuenta que históricamente los territorios de los pueblos indígenas y afrocolombianos han sido expropiados en un principio por los españoles a partir del saqueo de sus riquezas, y posteriormente por multinacionales y trasnacionales extranjeras, así como por grupos armados ilegales que saquean, deforestan y destruyen la biodiversidad, generando el desplazamiento de sus habitantes. Por tanto, no hay una invitación a pensarse con criticidad estas situaciones, cuyas secuelas son las diferentes violencias hacia el territorio, perdiéndose con ello la relación vital que el afrocolombiano ha venido manteniendo con su entorno natural.

No es que la CEA desconozca la importancia de insertar el discurso en torno al territorio cuando se propone el diálogo intercultural; lo problemático es que se limitaría con proponerse unos objetivos que no cuestionan las condiciones de marginación de ese territorio sobre el que se reflexiona, conformándose con que su diálogo intercultural esté dirigido por una intencionalidad con respecto al cuidado y el aprovechamiento equilibrado, sin que estos vayan acompañados de posturas críticas con relación a la marginalidad como problemática medular de los territorios.

Frente a esto cabría preguntarse hasta qué punto es pertinente la promoción de una ética del cuidado o consideración del entorno natural cuando no se tiene en mente las condiciones sociales, políticas y económicas a las que esa misma “naturaleza” –entorno natural de diversas negritudes– se ve sojuzgada. Más bien, con la enseñanza de dicho cuidado se promueve una especie de ética medioambiental que no tiene por necesidad –o al menos parece no necesitarlo– la reflexión crítica sobre aquellas condiciones, tan indispensables en el condicionamiento de la relación del afrodescendiente con su territorio.

Eje sociohistórico: lo racial enmarcado en las estructuras políticas, sociales y económicas

Para ver lo que se propone la CEA con el desarrollo del eje sociohistórico en las aulas, se cita uno de sus documentos, donde se plantea lo siguiente:

Este proyecto propone alternativas de educación y estrategias pedagógicas enfocadas en la eliminación del racismo y la discriminación, y concibe la educación pública como el lugar privilegiado donde estas luchas se deben hacer efectivas, donde los cambios hacia la convivencia se hacen reales y donde se pueden reestructurar las prácticas culturales y ciudadanas viciadas (Secretaría de Educación del distrito, 2014b, p. 5).

Lo anterior evidencia hasta qué punto el trabajo en torno a temáticas sociohistóricas, cuyos actores principales son las negritudes –pues son ellas los protagonistas de los procesos que tratan aquellas temáticas–, se constituye en una práctica intercultural, cuyo objetivo principal es la erradicación de las prácticas racistas al interior de las aulas; esto, en consecuencia, debe llevar a ampliar el rango de actividad antirracista, hasta incluir el conjunto de sociedad.

Cabe mencionar que al apostar por temáticas sociohistóricas de manera crítica hace que la CEA entronque con la intencionalidad formativa explícita de los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, en tanto estos buscan “formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (MEN, 2002, p. 13). Aunque con esto no se pretende afirmar sin más que los lineamientos, en la práctica, llegan al punto de producir sujetos críticos, al menos sí, en lo formal, se reconoce la necesidad de hacerlo al interior de las aulas –objetivo patente en la obligación que se autoimpone la asignatura de Ciencias Sociales por fomentar el reconocimiento de la diferencia en el educando–; es ahí donde la CEA encuentra una justificación de mayor peso en materia curricular, que le sirve de justificación a su trabajo formativo frente a la resignificación de lo negro.

Se pretende, en fin, que esa otra mirada crítica de la sociedad –ejercida desde las negritudes y sus necesidades– sirva, además, como plataforma desde la que emerja, por medio del diálogo, una conciencia crítica de las prácticas racistas y excluyentes de la afrocolombianidad. Empero –y aquí está lo conflictivo– la CEA hace hincapié en el racismo, sin hacerlo suficientemente en lo sociopolítico y en lo económico. Al tratar de enfocar sus esfuerzos en que los educandos comprendan las dinámicas racistas como problema medular sociohistórico que a través de la trayectoria histórica del país ha sido padecido por las negritudes, deja de lado el cuestionamiento profundo de los aspectos políticos y económicos ligados a esas mismas dinámicas racistas, y cuyos efectos han contribuido al empobrecimiento de aquellas.

Aunque el eje sociohistórico no desconoce la existencia de estructuras sociopolíticas y económicas que subyugan a las culturas negras, su foco de acción no se centra por entero en ello, sino en lo racial como factor discriminatorio (Secretaría de Educación del distrito, 2014b; Secretaría de Educación del Distrito, 2014e); y aquí es donde la propuesta educativa puede correr el riesgo de caer en una propuesta intercultural funcional. Si bien lo racial merece la importancia de ser un objetivo a atacar mediante la educación intercultural, de igual modo lo son en gran medida las estructuras de las que se viene hablando, en vista de que también por ellas –y no solo por lo racial– las negritudes se encuentran en desventaja y asimetría con el conjunto de nación.

Es pertinente aquí recordar que la interculturalidad funcional “postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad” (Tubino,

2005, p. 5). Se entiende, entonces, que si la CEA no se toma en profundidad el análisis crítico de las condiciones y estructuras de empobrecimiento de las negritudes como requisito de un ejercicio intercultural educativo, estaría cayendo en una trampa discursiva, cuya ilusión sería la de creer que solo con la crítica a lo racial se estaría mejorando las condiciones de vida de toda la afrocolombianidad, y no, por el contrario, el mantenimiento –sea este consciente o no- de un orden social, político y económico que la deteriore.

Entiéndase una vez más que lo racial está enmarcado en estructuras políticas, sociales y económicas regionales y nacionales; es al interior de esta que funciona y no como cosa separada o como su mera causa. En esa medida, una práctica educativa y transformadora como se lo propone ser la CEA, debería centrar su análisis en aquellas estructuras, para vislumbrar de qué manera ellas posibilitan que la discriminación y el desamparo social hacia las negritudes se sigan reproduciendo al interior del país.

Conclusión

Con todo lo visto hasta el momento frente al proyecto intercultural de la CEA, lo último que cabría por anotar a este respecto es que, si ella quiere convertirse en un proyecto educativo que invite a la transformación real de las condiciones materiales y vitales de la afrocolombianidad, debe repensarse toda ella a la luz de la interculturalidad crítica.

Ahora bien, con esta afirmación no se quiere –como tampoco se ha querido en ningún momento, y valga la pena repetirlo de nuevo– deslegitimar, menospreciar, o menoscabar el esfuerzo que la CEA ha venido realizando al interior de las aulas, fundamentada en los ejes que ya se han visto, en un intento por fomentar una conciencia y prácticas interculturales que favorezcan el encuentro con las culturas afrocolombianas, y seguido de esto la resignificación que ellas merecen como parte integral de la nación. Muy distinto es el propósito que transversaliza el presente escrito.

Lo que se ha pretendido ha sido siempre advertir del riesgo que corre la CEA de amoldar su práctica en un ejercicio intercultural funcional al estado de cosas actual; estado que se caracteriza por contener unas estructuras sociopolíticas y económicas que en absoluto son favorables a los afrocolombianos. Y no lo son por el hecho de que, en lugar de favorecer su autodeterminación y su desarrollo material y político –no solo cultural–, lo que han logrado es marginarla, promover sobre ella condiciones desfavorables de vida.

Aunque aquí la intención no ha sido la de señalar responsables en el mantenimiento de las estructuras sociopolíticas y por cuyo poder también se perpetúan (lo que no significa que no sea relevante, pues la responsabilidad de un agente como el Estado en relación con el deterioro de la vida de las negritudes podría ser motivo de larga reflexión), lo que sí se pretende es que lo visto pueda servir de aliciente a la reflexión crítica que los educadores del área de Ciencias Sociales de educación básica y media pueden hacer de la CEA, de sus orientaciones pedagógicas y didácticas, con miras a una reflexión mucho más aguda.

No hay que olvidar que la CEA es obligatoria en el área de las Ciencias Sociales, por tanto es necesario que los educadores de dicho ámbito tengan presente a la interculturalidad crítica como marco teórico por el cual puedan analizar y, si es el caso, replantear la misma CEA; esto con el fin no de anular sus propuestas, temáticas, y contenidos –que son valiosas por lo que pueden ofrecer en materia de resignificación de lo afro–, pero sí de trascenderlos hacia la búsqueda de prácticas educativas interculturales que fomenten en los educandos una conciencia lúcida frente a la realidad sociopolítica actual de la afrocolombianidad en el país.

Es frente a esto último que, a modo de propuesta, sin el ánimo de formular “recetas” educativas, se podría proponer que los educandos comprometidos con la CEA –y entiéndase, de manera especial, todos los pertenecientes al espectro del área de Ciencias Sociales de Educación Básica y Media, pero sin excluir a los de otras asignaturas– deban tener en consideración los diferentes contextos en que se encuentran las diferentes comunidades negras del país. Tener una panorámica clara frente a ello, llevaría, por ejemplo, a dilucidar la situación de Buenaventura a raíz del puerto –y otros condicionantes socioeconómicos– especialmente frente a los discursos y proyectos que han llegado en nombre del “desarrollo”, pero que contradicen los planes de vida colectivos de los pueblos étnicos y su sentido de apropiación del territorio, llegando a despojar violenta y silenciosamente a los pueblos afrodescendientes que por años han resistido y reconocen su territorio como ancestral.

Atendiendo a la necesidad que tiene la CEA de llegar a ser una propuesta intercultural crítica no funcional, cuestiones como las del municipio de Buenaventura –solo por poner un caso que merece plena atención– serían pertinentes al momento de fomentar un diálogo intercultural que no desconozca las situaciones de las negritudes en aras de un mero diálogo de saberes y tradiciones. Sino por el contrario que permitan a los educadores y educandos cimentar su experiencia intercultural en un análisis serio de las estructuras

político-económicas regionales y nacionales, con el fin de hacer del proceso formativo y dialógico uno que sea contextualizado, y por ello mucho más rico y cercano a las necesidades vitales –y actuales– de las culturas negras.

En conclusión, y teniendo en cuenta que la CEA ejerce su práctica dentro del marco de las Ciencias Sociales y desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, la Cátedra tiene la oportunidad de ser articulada, si desea ser un ejercicio intercultural crítico y contextualizado, con las dinámicas (conflictos, necesidades y luchas) de las negritudes. Esta articulación tendría por objetivo dar cuenta –en la relación estudiantes-docentes– de los procesos históricos, sociales, ambientales, políticos y culturales de los territorios, para que de esta manera la CEA logre ser una plataforma propositiva y de transformación.

Referencias

- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Recuperado de: <http://enriquedussel.com/Articulos.html>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. Polis. Revista Latinoamericana, (38).
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Recuperado de: http://casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Recuperado de: http://www.casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Filosofar_en_clave_intercultural.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-244642.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ortiz, M. J., & Castro, L. C. (2014). “Esta tierra no es de ocha, esta tierra es de palo”: redefiniciones identitarias y género en la regla vriyumba. *Maguaré*, 28(1).
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros. Colección Educaciones y cultura*. Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43104.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito (2014a). *Etnociencia. Perspectiva pedagógica de los estudios afrocolombianos para la enseñanza de Ciencias Naturales*. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/1761>
- Secretaría de Educación del Distrito (2014b). *La otra historia. Enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/1765>
- Secretaría de Educación del Distrito (2014c). *Con buen modo se saca el cimarrón del monte III. Oralidad, oralitura, literatura, lenguas criollas y variantes dialectales afrocolombianos*. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/1781>
- Secretaría de Educación del Distrito (2014d). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá: Avances, retos y perspectivas*. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/1762>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014e). *Guía Pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/5041>

- Sotelo, A. C. (2013). *Una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos a partir de las reflexiones de los líderes de la Red Elegguá en la ciudad de Bogotá*. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/campos/article/view/2856>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28.
- Tubino, F. (2011). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Villa E, y Villa, W. (2011). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el caribe seco colombiano*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694065>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323003.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Recuperado de: http://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/PEDAGOGIC-C81AS-DECOLONIALES_2.pdf