

**Cátedra de estudios afrocolombianos. Perspectivas de líderes afrodescendientes y docentes
del municipio de Neiva, Huila**

María Fernanda Calderón Navarrete

Laura Daniela Mosquera Dussan

Asesor

Henry Steven Rebolledo Cortes

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Escuela de Ciencias de la educación- ECEDU.

Licenciatura en Etnoeducación

2024

Resumen

El proyecto tiene como objetivo evaluar la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas públicas del municipio de Neiva, Huila, centrándose en la Institución Educativa Escuela Normal Superior y la Institución Educativa Nacional Santa Librada. Además, busca explorar la percepción, el conocimiento y la interpretación de esta cátedra por parte de líderes de organizaciones afrodescendientes en el municipio. El método de estudio es no experimental, con enfoque cualitativo, de índole exploratorio y narrativo, justificada por la limitada documentación académica existente sobre el tema. La población estudiada incluye instituciones educativas, docentes, líderes y lideresas de las organizaciones afrodescendientes en Neiva y representantes de las secretarías de educación municipal. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una revisión documental. Los hallazgos muestran que la implementación de la CEA enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de voluntad política, el desconocimiento institucional y educativo, y una comprensión limitada del concepto de interculturalidad. Estos factores dificultan su integración efectiva en el currículo escolar. Los líderes afrodescendientes de Neiva tienen una visión crítica al respecto. Con un profundo conocimiento del marco filosófico, pedagógico y político de la CEA, consideran que su implementación en el sistema educativo es insatisfactoria. Esto se debe, principalmente, a la poca difusión de la política y a la percepción errónea sobre la escasa presencia de la comunidad afrodescendiente en los entornos educativos locales. En conclusión, los resultados de este estudio demuestran que la implementación de la CEA es limitada debido a diversas barreras institucionales, políticas y sociales que perpetúan la exclusión y la invisibilización de las comunidades afrodescendientes. Superar la falta de voluntad política,

el desconocimiento generalizado y la comprensión superficial de la interculturalidad son obstáculos críticos que deben abordarse. La CEA tiene el potencial de contribuir a la descolonización del currículo y a la construcción de una educación inclusiva y crítica, pero su éxito depende de un compromiso genuino por parte de las autoridades educativas.

Palabras clave: Cátedra, etnoeducación, afrocolombianidad, educación no formal e Interculturalidad.

Abstract

The project aims to evaluate the implementation of the Chair of Afro-Colombian Studies (CEA) in the public educational institutions of the municipality of Neiva, Huila, focusing on the Escuela Normal Superior Educational Institution and the Santa Librada National Educational Institution. Additionally, it seeks to explore the perception, knowledge and interpretation of this chair by leaders of Afro-descendant organizations in the municipality. The study method is non-experimental, with a qualitative, exploratory and narrative approach, justified by the limited existing academic documentation on the subject. The population studied includes educational institutions, teachers, leaders of Afro-descendant organizations in Neiva and representatives of the municipal education secretaries. Semi-structured interviews and a documentary review were used to collect data. The findings show that the implementation of the CEA faces various challenges, including a lack of political will, institutional and educational ignorance, and a limited understanding of the concept of interculturality. These factors make its effective integration into the school curriculum difficult. The Afro-descendant leaders of Neiva have a critical vision in this regard. With a deep knowledge of the philosophical, pedagogical and political framework of the CEA, they consider its implementation in the educational system to be unsatisfactory. This is mainly due to the poor dissemination of the policy and the erroneous perception about the scarce presence of the Afro-descendant community in local educational environments. In conclusion, the results of this study demonstrate that the implementation of the CEA is limited due to various institutional, political and social barriers that perpetuate the exclusion and invisibility of Afro-descendant communities. Overcoming the lack of political will, widespread ignorance and superficial understanding of interculturality are critical obstacles that must be addressed. The CEA has the potential to contribute to the decolonization of the

curriculum and the construction of an inclusive and critical education, but its success depends on a genuine commitment on the part of educational authorities.

Keywords: Chair, Ethnoeducation, Afro-Colombian and Interculturality.

Tabla de Contenido

Introducción	11
Justificación	14
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Descripción del Problema de Investigación.....	17
Planteamiento del Problema	17
Antecedentes.....	21
Antecedentes internacionales.....	21
Política educativa afro en Brasil	22
Política educativa afro en Bolivia.....	24
Política educativa afro en Ecuador	26
Política educativa afro en Perú	28
Antecedentes nacionales	30
Política educativa afro en Bogotá, Colombia	30
Política educativa afro en Cali, Colombia	31
Política educativa afro en Quibdó, Colombia.....	33
Política educativa afro en San Juan Del Cesar, La Guajira, Colombia.....	34
Antecedentes locales en Neiva, Huila.....	36
Marco Teórico.....	39
Perspectiva decolonial	40
Estudios culturales latinoamericanos	42

Epistemologías del sur	44
Marco Conceptual	48
Educación.....	48
Etnoeducación.....	50
Educación afrocolombiana.....	52
Afrocolombianidad	54
Política Pública	55
Política educativa afro.....	56
Movimientos y reivindicaciones sociales afro	58
Marco Normativo.....	60
Marco normativo internacional.....	60
Marco normativo nacional	63
Metodología de la Investigación.....	67
Enfoque de la investigación	67
Diseño de la investigación	68
Unidad poblacional	69
Técnicas e instrumentos	71
Recolección de la información.....	71
Estrategia de sistematización	73
Análisis de la información	78
Hallazgos.....	80
Acercamiento y narración	80
Etnoeducación y la política educativa afro	81

Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	94
Desafíos interculturales en la educación: reconocimiento, espacios y la lucha contra la discriminación racial en la escuela.....	106
Revisión documental.....	109
Revisión de documental de los PEI por institución educativa.....	110
Revisión de documentos tipo informes.....	113
Discusión.....	122
Limitaciones y recomendaciones	135
Conclusiones.....	141
Referencias Bibliográficas	144
Apéndices.....	154

Lista de Tabla

Tabla 1 <i>Asignación de códigos</i>	75
Tabla 2 <i>Identificación de las categorías</i>	76
Tabla 3 <i>Categorías y Subcategorías</i>	78
Tabla 4 <i>Sistematización de la revisión documental</i>	110

Lista de Apéndices

Apéndice A *Guía de entrevista docente*----- 154

Apéndice B *Guía de entrevista a la secretaria de educación de Neiva*-----**¡Error!**

Marcador no definido.

Apéndice C *Guía de entrevista a líderes afro*----- 159

Apéndice D *Tabla de revisión documental*-----161

Introducción

La población afrodescendiente en Colombia enfrentó una serie de desafíos que habían sido históricamente invisibilizados, incluyendo problemas de discriminación, exclusión social y la falta de reconocimiento de sus derechos culturales y educativos. En el municipio de Neiva, Huila, estas problemáticas se manifestaron de manera aguda, reflejándose en contextos de migración, desplazamiento forzado y una ausencia de políticas públicas que respondieran adecuadamente a las necesidades de esta comunidad. Por lo tanto, se hizo imperativo investigar la implementación de la CEA en las instituciones educativas locales, dado que esta se presentó como una herramienta fundamental para promover el reconocimiento y la valoración de la cultura afrodescendiente en el ámbito académico.

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el estado de implementación de la CEA en la Institución Educativa Escuela Normal Superior y en la Institución Educativa Nacional Santa Librada de Neiva. A través de un enfoque cualitativo y un diseño no experimental, la investigación se propuso analizar la percepción y el conocimiento que tenían los líderes de organizaciones afrodescendientes sobre esta política educativa. La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con docentes, líderes comunitarios y representantes de entidades gubernamentales, así como mediante una revisión de documentos oficiales sobre la implementación de la CEA.

El marco teórico que sustentó este estudio se basó en la perspectiva decolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010), que propone cuestionar las narrativas hegemónicas y visibilizar las experiencias y saberes de las comunidades marginalizadas. Además, se incorporaron las reflexiones de Eduardo Restrepo (2013) sobre los estudios culturales

latinoamericanos, que resaltan la importancia de contextualizar la cultura en procesos históricos específicos. Por último, se consideraron las epistemologías del Sur planteadas por Catherine Walsh (2007), que abogan por reconocer y valorar las formas de conocimiento de las comunidades afrodescendientes en su lucha por la justicia social.

La importancia de esta investigación radicó en su potencial para contribuir a la visibilización de los derechos y la cultura afrocolombiana, así como para identificar las barreras que limitan la efectiva implementación de la CEA en Neiva. A pesar de los avances legislativos, como la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, que establecen el marco normativo para la inclusión de esta cátedra en el currículo educativo, se documentaron deficiencias en su aplicación. Esto reflejó la necesidad de un compromiso real por parte de las autoridades educativas y de la comunidad en general para asegurar que la CEA se convirtiera en un componente integral de la educación en la región.

El alcance de esta investigación se centró en evaluar la implementación de la CEA en dos instituciones educativas específicas, así como en analizar la percepción de líderes comunitarios. Sin embargo, la investigación enfrentó limitaciones significativas, como la falta de datos desagregados sobre la población afrodescendiente en las instituciones educativas de Neiva y el departamento de Huila. Además, hubo escasez de información documental que diera cuenta de los procesos de implementación, así como una baja disposición de las secretarías de educación para brindar apoyo e información pertinente a este proyecto.

De igual manera, esta investigación se justificó en la escasez de estudios previos que analizaron la efectividad de la CEA en Neiva, así como en su relevancia para el fortalecimiento de una educación intercultural que respeta y valora las diferencias étnicas. A través de la identificación de dificultades y fortalezas en la implementación de la CEA, se esperó generar

reflexiones que orientaran futuras políticas educativas y promoviera el respeto por la diversidad cultural.

La investigación se estructuró de la siguiente manera: en el primer capítulo, se presentó el marco teórico que sustentó el estudio; en el segundo, se detalló la metodología empleada; en el tercer capítulo, se expusieron los resultados y hallazgos; y finalmente, en el cuarto, se ofrecieron conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y acciones educativas.

Justificación

La presente investigación corresponde a un trabajo de grado de la Licenciatura en Etnoeducación. Esta propuesta se articula con la línea de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) denominada "Educación Intercultural e Inclusiva", desarrollada en el semillero de investigación en Estudios y Praxis de la Interculturalidad -TULPA EPIEC. Además, busca aportar a la línea de la educación de la etnoeducación afrocolombiana o la afroeducación, dado que se propone desde un pensamiento crítico para las comunidades, sus saberes y cosmovisiones, escenario de investigación se ubica en el municipio de Neiva, Huila.

La relevancia de esta investigación radica en la apuesta por construir un currículo educativo pertinente, intercultural y alineado con las directrices del gobierno nacional. Específicamente, se enfoca en analizar y reconocer el estado de la implementación de la CEA en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Neiva e institución educativa Nacional Santa Librada, así como la percepción, conocimiento e interpretación por parte de las organizaciones afrodescendientes en el municipio en la ciudad de Neiva, departamento del Huila.

Esta investigación permitirá, en primer lugar, identificar los conocimientos de los docentes sobre la CEA, sus posturas frente a la implementación, y los mecanismos que desarrollan para promover procesos de inclusión, respeto por las diferencias étnicas y emancipación de las culturas de estos grupos al interior de las instituciones educativas que son objeto de estudio.

Asimismo, se llevará a cabo una revisión documental de los procesos de implementación y sistematización de la experiencia educativa, con el fin de comprender las implicaciones que ha tenido este proceso en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y en la Institución Educativa Nacional Santa Librada. Además, se identificarán los intereses o la falta de

interés de los actores educativos, como administrativos, docentes, coordinadores y rectores, en brindar un servicio educativo pertinente, intercultural y de calidad.

De igual manera, se analizarán los problemas que han obstaculizado la implementación de la CEA en Neiva-Huila desde su promulgación en 1993, así como las fortalezas que han surgido en su desarrollo.

Este estudio también busca visibilizar el trabajo de las instituciones educativas en la diversificación de la educación, integrando a la etnia afrocolombiana en procesos que reivindiquen su aporte a la construcción cultural, social, étnica, económica y política de nuestro país.

Analizar cómo la implementación de la CEA aporta significativamente a la sociedad civil y a las organizaciones afrocolombianas en distintas formas: contribuye a la formación crítica porque la CEA ofrece un espacio para la formación de estudiantes y profesionales en temas relacionados con la historia, la cultura y las luchas afrocolombianas, promoviendo un pensamiento crítico que desafíe estereotipos, desigualdades y descolonizar el saber. Visibilidad y reconocimiento al incorporar temas afrocolombianos en el currículo académico, porque se escucha la voz de las víctimas sobre la historia y cómo esta configuró gran parte de nuestra cultura colombiana.

Además, se convierte en un espacio de reflexión sobre los derechos humanos, ayudando a educar a las nuevas generaciones sobre la lucha por la justicia social y la igualdad. Finalmente, esta investigación apoya y fortalece los procesos de las organizaciones afrocolombianas en su activismo, lucha y en la formulación de políticas públicas.

Objetivos

Objetivo General

Establecer el estado de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas públicas desde el conocimiento y la interpretación de líderes de organizaciones afrodescendientes, así como desde la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y en la Institución Educativa Nacional Santa Librada del municipio de Neiva, Huila.

Objetivos Específicos

Identificar la percepción y los conceptos que los líderes y líderesas de las organizaciones afro en Neiva tienen sobre la CEA, a partir de su experiencia y participación en su desarrollo.

Describir las formas y estrategias con las que se ha implementado la (CEA) en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Neiva y IE Nacional Santa Librada de la ciudad de Neiva, Huila.

Analizar las experiencias documentadas en la bibliografía sobre el proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) llevado a cabo por la Secretaría de Educación municipal y departamental, y en las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior de Neiva y la Institución Educativa Nacional Santa Librada en la ciudad.

Establecer las debilidades y fortalezas en el proceso de implementación de la CEA en el municipio de Neiva, Huila.

Descripción del Problema de Investigación

Planteamiento del Problema

“Los pueblos étnicos conservan las memorias de las violencias históricas, la trata esclavista, la invasión y la colonia, así como las violencias contra los cuerpos, el territorio y la naturaleza”. (Comisión de la Verdad, 2022, parr. 2). Estas violencias, que aún persisten, ponen en riesgo el futuro de la diversidad cultural y la identidad de estos pueblos, lo que ha impulsado a diferentes grupos étnicos a luchar por la reivindicación de sus derechos.

Esta lucha ha generado acciones e incidencia en la política colombiana por parte de las organizaciones y movimientos étnicos, buscando atender estas necesidades. Aunque se han conmemorado avances, la implementación de estas políticas presenta vacíos que perpetúan estereotipos coloniales, excluyendo prácticas y saberes ancestrales, y obstaculizando el desarrollo comunitario, especialmente en el ámbito educativo.

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece un Estado que reconoce la pluralidad y la diversidad étnica y cultural, oficializando no solo el castellano, sino también las diferentes lenguas y dialectos presentes en el país. El artículo transitorio 55 reconoce a las comunidades negras como comunidades étnicas, reivindicando su derecho al territorio mediante la titulación colectiva de tierras ubicadas en el Pacífico y otras zonas, y protegiendo su identidad cultural. Este reconocimiento llevó al desarrollo de la Ley 70 de 1993, que en sus artículos 32, 34, 36 y 39, garantiza la necesidad de una educación pertinente que responda a la etnocultura y sea coherente con el contexto de las comunidades negras. Esta educación debe generar espacios de igualdad y respeto, visibilizando los aportes de estas comunidades a la historia y cultura del país, y trabajando en la eliminación del racismo y la discriminación, entre otros objetivos.

Posteriormente, se promulga el Decreto 1122 de 1998, que establece las normas para el desarrollo de la CEA. Este decreto, en su artículo 1, establece que “todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. Decreto 1122 de 1998 (con fuerza de ley).

Sin embargo, la implementación de políticas educativas, como la CEA, ha sido insuficiente y ha enfrentado múltiples obstáculos. Estos incluyen la falta de recursos, capacitación docente inadecuada y una comprensión superficial de los lineamientos establecidos por las normativas.

Desde allí, es fundamental reconocer que los avances en la lucha por la libertad e igualdad de oportunidades para la comunidad afrocolombiana no habrían sido posibles sin las movilizaciones y esfuerzos históricos de sus organizaciones. Según Rebolledo (2022) en el departamento del Huila, particularmente en la ciudad de Neiva, las poblaciones afrodescendientes han tenido una presencia significativa durante años. Además, muchas personas han llegado desde municipios como Buenaventura y Cali en Valle del Cauca, Tumaco en Nariño, y Cartagena en Bolívar, impulsadas tanto por la violencia directa del conflicto armado como por violencias indirectas y estructurales, como la pobreza y la inequidad. Estas circunstancias subrayan la necesidad de ampliar los estudios sobre asuntos étnicos y educativos desde la diversidad.

Es por esto, que este trabajo se enmarca en esa necesidad, con el objetivo de profundizar en los procesos afrocolombianos y su impacto en la educación. En particular, la investigación se centra en explorar y analizar los avances en la política educativa afrocolombiana, con un enfoque especial en la implementación de la CEA.

Desde lo anterior, cabe mencionar que la implementación de la CEA en el contexto educativo de Neiva ha mostrado características y desafíos particulares que difieren de otras regiones del país. A nivel nacional, aunque se han registrado avances en la aplicación de la CEA, especialmente en ciudades como Bogotá, Chocó y Cali, la situación en Neiva se presenta como un caso específico que merece atención. En esta ciudad, la información sobre la implementación de la CEA es limitada y fragmentada, lo que dificulta una evaluación completa de su efectividad.

A pesar de los esfuerzos realizados por la Gobernación del Huila y la Secretaría de Educación Departamental, tal como se menciona en la página oficial de la entidad. Según la publicación de la Gobernación del Huila (2023), desde 2019, las acciones incluyen la distribución de kits escolares y materiales pedagógicos, sin embargo; la comunidad afrodescendiente de Neiva ha expresado insatisfacción con estas iniciativas. La percepción general es que las acciones emprendidas no han sido suficientes para asegurar un cumplimiento efectivo de la política educativa. Además, las barreras institucionales, la falta de capacitación adecuada para los docentes y la escasa difusión de la CEA han limitado su integración en el currículo de las instituciones educativas.

En particular, este estudio se centrará en dos instituciones educativas específicas: la Institución Educativa Normal Superior de Neiva y la Institución Educativa Nacional Santa Librada. Se examinará cómo estas instituciones han abordado la CEA, así como la percepción y el conocimiento de esta cátedra entre los líderes y organizaciones afrodescendientes del municipio. Esta delimitación permitirá un análisis más profundo de las dinámicas locales y de las necesidades específicas de la población afrodescendiente en Neiva, contribuyendo así a una mejor comprensión de los desafíos y oportunidades en la implementación de la CEA en el contexto educativo de esta región.

A partir de lo anterior, surge la pregunta problematizadora: ¿Cuál es el estado de la implementación de la CEA en la Institución Educativa Normal Superior de Neiva y en la Institución Educativa Nacional Santa Librada, así como la percepción, conocimiento e interpretación por parte de las organizaciones afrodescendientes en el municipio de Neiva, departamento del Huila?

Esta pregunta busca indagar no solo en la aplicación de la CEA, sino también en cómo las comunidades afrodescendientes comprenden y valoran esta cátedra en el contexto de sus luchas por el reconocimiento y la inclusión.

Antecedentes

A continuación, se presenta un análisis y sistematización de los antecedentes sobre la implementación de políticas educativas dirigidas a las poblaciones afrodescendientes en América del Sur. Este estudio es crucial para proporcionar elementos esenciales que aportan a nuestro proyecto de investigación, en la construcción del conocimiento y a las discusiones del mismo.

Partimos del contexto internacional y avanzamos hacia la bibliografía desarrollada en el ámbito nacional, enfocándonos en los países que han logrado avances significativos en la descolonización del saber y el reconocimiento de una educación adecuada para las comunidades afrodescendientes, tales como Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia. Estos países se destacan no solo por tener una alta proporción de población afrodescendiente, sino también porque los movimientos sociales en ellos han jugado un papel fundamental en la reivindicación de sus derechos y en la visibilización de la cultura afrodescendiente. Como se expondrán a continuación.

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, la política educativa dirigida a las comunidades afrodescendientes ha evolucionado significativamente, impulsada por el reconocimiento global de la importancia de una educación inclusiva y equitativa. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las normativas internacionales han establecido un marco robusto para promover y proteger los derechos educativos de todos los grupos étnicos y culturales. En particular, la implementación de políticas educativas específicas para las comunidades afrodescendientes en países como Brasil, Bolivia, Ecuador y Perú refleja un esfuerzo concertado por abordar las desigualdades históricas y fomentar el respeto y la inclusión cultural. Estos avances son el resultado de luchas sociales y movimientos históricos

que han logrado sensibilizar a los gobiernos y sociedades sobre la necesidad de una educación que refleje y valore la diversidad étnica y cultural. A continuación, se exploran detalladamente las políticas educativas afrodescendientes en estos países para comprender mejor los logros alcanzados y los desafíos persistentes en la implementación de estas políticas.

Política Educativa Afro en Brasil

En Brasil, por ejemplo, se ha desarrollado una política educativa antirracista que ha avanzado significativamente gracias a las luchas y movilizaciones de las organizaciones negras. Según Silva y Santiago (2016) en su artículo “Historia y cultura afro-brasileñas: una política curricular para afirmar la población negra en Brasil”, este enfoque ha sido crucial para abordar y reducir las desigualdades étnico-raciales en el país. El estudio, de carácter exploratorio, analiza la evolución de esta política educativa a través de la producción académica y la legislación brasileña en materia de educación antirracista. Los autores destacan cómo, en un país con un alto porcentaje de población negra, la implementación de esta política ha sido fundamental para eliminar las disparidades y promover un reconocimiento más amplio de la historia y cultura afro-brasileñas.

El artículo también analiza cómo ha evolucionado la política educativa para las comunidades negras en Brasil, enfocándose en tres aspectos clave; la mejora en el acceso a la universidad para la población afrodescendiente, las especificidades de la educación en las comunidades Quilombolas y la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña en los diferentes niveles educativos. Este último se institucionalizó como una política curricular que buscaba integrar en el ámbito escolar temas como la historia y lucha de los afrobrasileños, la resistencia de los negros y las diversas identidades dentro de la población afro. Sin embargo, según los autores, aunque estas leyes fueron un avance, no se implementaron de manera efectiva ni se

consolidaron como políticas públicas debido a la falta de disposiciones legales claras para su ejecución.

Posteriormente, el texto aborda la Ley 9394/96, que estableció las directrices y bases de la educación nacional, incluyendo la obligatoriedad de enseñar la historia y cultura afrobrasileña en las escuelas. Además, se promulgó la celebración del 20 de noviembre como el Día Nacional de la Conciencia Negra en los calendarios escolares. Estos fueron avances significativos, ya que se incluyeron contenidos esenciales como el estudio de la historia de África, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negro-brasileña y la contribución de la comunidad afro a la sociedad en diversas áreas, como la social, económica y política.

Sin embargo, el análisis documental revela que otros estudiosos identificaron varios vacíos en la implementación de esta política. En particular, se observó que no se establecieron metas claras, no se abordó la formación docente de manera adecuada y no se sugieren adaptaciones en las universidades que pudieran generar verdaderos cambios en el sistema educativo.

A pesar de estas limitaciones, Silva y Santiago también destacan las fortalezas en la construcción de esta política educativa, como la inclusión de aportes significativos y el protagonismo de las comunidades negras en su desarrollo. Se realizaron consensos con estudiosos e investigadores especializados en temas étnico-raciales en Brasil, lo que permitió integrar las necesidades e intereses de estas comunidades en la normativa. Además, los lineamientos legales establecen que las instituciones educativas deben ser evaluadas para garantizar que cumplen con la normativa, y se detallan las responsabilidades de estas instituciones en la vinculación de los diferentes actores escolares en la implementación de la

política. También se fomenta el intercambio de experiencias como una herramienta para mejorar la implementación.

Este estudio es especialmente relevante para el análisis de la política educativa afrocolombiana, ya que ofrece una perspectiva detallada sobre los desafíos y obstáculos presentes en la implementación de políticas educativas dirigidas a poblaciones afrodescendientes. A través del análisis de casos específicos, como la implementación de la política educativa Afro en Brasil, se logra destacar las brechas y dificultades que persisten en el proceso, tales como la falta de recursos, la formación inadecuada de docentes en temas interculturales, y la resistencia a la inclusión de contenidos afros en el currículo.

Además, este estudio no solo aporta un diagnóstico de las falencias actuales, sino que también proporciona una base sólida para comparar y evaluar el impacto de las políticas existentes. Al resaltar las áreas de mejora, se busca ofrecer recomendaciones concretas para fortalecer la política educativa en el contexto afrocolombiano. En última instancia, esta investigación pretende contribuir al debate y desarrollo de estrategias que optimicen la implementación de políticas educativas inclusivas, fomentando un cambio positivo en la educación para las comunidades afrocolombianas.

Política Educativa Afro en Bolivia

Por otra parte, en Bolivia, Zeballos y Castro (2018), en su tesis de grado titulada "Reflexión sobre el proceso de aprobación del currículo regionalizado Afroboliviano", realizan un análisis crítico utilizando una metodología reflexiva basada en la teoría de Bourdieu. El estudio aborda el proceso de aprobación de los currículos regionalizados (CR) Afrobolivianos, haciendo un recorrido sobre cómo se desarrolló la política educativa en el contexto del estado plurinacional, que establece la creación de un nuevo currículo que vincula las matrices culturales

de las diversas naciones y pueblos indígenas, originarios, campesinos, afrobolivianos e interculturales reconocidos en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009.

El objetivo principal de este trabajo fue discutir la viabilidad del CR Afroboliviano y analizar las falencias observadas durante su implementación. Entre los problemas destacados, se encuentra la falta de coherencia entre los contenidos curriculares y la metodología de enseñanza. Además, se halló que el CR se implementa en tres fases: primero, la aprobación del currículo, luego la armonización del currículo educativo y, finalmente, la presentación del Nuevo Currículo Plurinacional. Sin embargo, este último presentaba fallas debido a problemas en la aprobación del CR.

La investigación también revela un distanciamiento y falta de compromiso por parte del Estado para asegurar una coherencia entre los objetivos planteados y la metodología utilizada en la política educativa. Este distanciamiento se reflejaba en la tendencia a homogenizar la diversidad cultural, étnica y lingüística de los grupos y comunidades, lo que contradecía los principios de pluralidad del currículo. Además, se cuestiona por qué la Ley 70 interrumpió la reforma educativa que se estaba llevando a cabo con la Ley 1565/94, la cual tenía una visión a largo plazo para los CR.

De igual manera, en el estudio se evidenció que los contenidos del CR reflejaban de manera superficial la cultura de la población afroboliviana, careciendo de información profunda sobre su origen étnico-cultural. Según Zeballos y Castro, esta deficiencia podría atribuirse a la falta de apoyo económico para la investigación necesaria en esta temática, lo que demuestra la resistencia al cambio por parte del Estado. La Ley 70 también subrayaba la necesidad de contar con maestros capacitados, denominados facilitadores, para apoyar estos procesos, pero se

observó una falta significativa de estos actores en las comunidades, lo que dificultó la implementación efectiva del CR.

Finalmente, el estudio sugiere la necesidad de una etapa previa a la construcción del CR, en la que se involucren activamente las voces y la participación de las comunidades, respaldada por recursos que permitan la investigación y el rescate de sus saberes. Además, se propone un cambio profundo en el sistema educativo que demuestre un compromiso genuino por parte del Estado para la implementación efectiva de la política. Elementos claves que servirían a las discusiones de la presente investigación.

Política Educativa Afro en Ecuador

El estudio de Vera (2017), titulado “La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano”, realiza un análisis cualitativo que explora la etnoeducación en Ecuador a través de un recorrido literario sobre la legislación y materiales relacionados con el conocimiento étnico-cultural. Basado en entrevistas semiestructuradas, el trabajo proporciona una visión cronológica de los eventos clave que han fortalecido la etnoeducación en el contexto afroecuatoriano.

Entre los hallazgos más destacados, se encuentra la creación del Centro de Estudios Afroecuatorianos, concebido para ofrecer a la comunidad afroecuatoriana un espacio donde expresar su voz, aunque lamentablemente se disolvió rápidamente por falta de financiamiento. Otro hito relevante fue la recuperación de la memoria oral del Valle de Chota y Esmeraldas, que resultó en la creación de un cuaderno afroecuatoriano con el propósito de preservar el conocimiento ancestral como base para construir una identidad étnica sólida. Posteriormente, se fundaron instituciones clave como el Departamento de la Pastoral Afroecuatoriana (DPA) en 1983 y el Centro Cultural Afroecuatoriano (CCA) en 1985. Este último fue fundamental en la

formación de líderes afro y en la investigación sobre la presencia afrodescendiente en Ecuador, América y África, además de establecer la Biblioteca Alonso de Illescas, que recopiló materiales de investigación académica relacionados con la población afroecuatoriana.

El estudio también destaca la influencia de los avances en la política educativa afrocolombiana en el desarrollo de un proyecto político y epistémico intercultural en Ecuador. Esto impulsó la creación de materiales académicos que documentaron los logros de las organizaciones afroecuatorianas y apoyaron a las instituciones educativas, así como la creación de la Comisión de Etnoeducación y la promoción de la cátedra de estudios de la diáspora Afro Andina a través del Fondo Documental Afro-Andino.

A pesar de estos avances, Vera (2017) subraya que la descolonización de la identidad afro en Ecuador aún enfrenta desafíos. La comunidad afroecuatoriana ha recurrido a la protesta y resistencia para reapropiarse del término "negro" y validar su existencia en la sociedad, especialmente en el ámbito legislativo. Este esfuerzo culminó en la incorporación de la cultura e historia afroecuatoriana como una política de representación, resultando en una modificación legislativa que reconoce a los afroecuatorianos como un pueblo con derechos colectivos.

En resumen, el estudio de Vera (2017) demuestra cómo la comunidad afroecuatoriana ha alcanzado un notable nivel de organización que ha permitido combatir la discriminación mediante una legislación robusta. La consolidación de una etnoeducación con bases sólidas se ha logrado gracias a los procesos de investigación y acciones sociopolíticas, que han llevado al reconocimiento, resignificación y reivindicación de la población afroecuatoriana.

Este estudio es particularmente relevante para nuestra investigación, ya que ofrece un valioso marco de referencia sobre los procesos de etnoeducación en América Latina. Los hallazgos de Vera subrayan la importancia de políticas educativas inclusivas que reconozcan y

valoren las identidades afrodescendientes, proporcionando así una base comparativa para identificar desafíos y oportunidades en la implementación de la cátedra en Colombia. La experiencia ecuatoriana resalta cómo los avances legislativos y educativos pueden servir como modelo para fortalecer la educación intercultural y mejorar la representatividad de las comunidades afrodescendientes en contextos como el colombiano, orientando nuestro análisis hacia la mejora y adaptación de políticas educativas más inclusivas y representativas.

Política Educativa Afro en Perú

En Perú, Arroyo Pachas (2016), en su tesis de maestría titulada "Análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural", se propuso identificar las principales acciones realizadas en el marco de esta política y analizar cómo contribuyen al cumplimiento de sus objetivos. La investigación, basada en un enfoque mixto, empleó técnicas como entrevistas semiestructuradas, uso de fuentes secundarias de otras investigaciones, informes y encuestas nacionales.

Uno de los hallazgos más destacados de la investigación es que la Ley General de Educación peruana de 2003, en su artículo 8, declara la interculturalidad como un principio transversal de la educación pública, buscando que todas las instituciones de los sectores y niveles de gobierno ofrezcan servicios pertinentes a la población culturalmente diversa, incluyendo a las comunidades indígenas y afroperuanas, como una forma de garantizar sus derechos. Esto guarda similitudes con la política educativa afrocolombiana, aunque en Perú se enfoca principalmente en la educación pública.

Sin embargo, la investigación también revela que los conocimientos y percepciones sobre esta política tienden a diluirse en los niveles locales, y que tanto docentes como directivos tienen

una comprensión muy generalizada del nuevo currículo nacional. Aunque la política ha tenido un impacto significativo en la población indígena u originaria, brindando acompañamiento y soporte pedagógico en zonas rurales y en los niveles educativos de inicial y primaria, su alcance ha sido limitado para la población afroperuana. Por ello, la investigación sugiere la necesidad de diseñar un plan de educación intercultural específico para esta comunidad.

Además, se identificó que el enfoque intercultural ha sido considerado principalmente en escenarios rurales, y se destacó la necesidad de una mayor capacitación para los docentes en el uso de herramientas pedagógicas adaptadas a estos modelos. También se subrayó la urgencia de realizar acciones de sensibilización que resalten la importancia del rol docente en el marco de una gestión educativa descentralizada, con el fin de garantizar la implementación efectiva de esta política.

En conclusión, el estado de la política educativa afroperuana aún se encuentra en proceso de construcción. Es necesario que el concepto de interculturalidad en el currículo sea más preciso y adaptado a las comunidades. Además, es fundamental fortalecer la implementación de esta política no sólo en contextos rurales, sino también en los urbanos, y expandirla a todos los niveles educativos para asegurar el cumplimiento de sus objetivos.

Ahora bien, para finalizar los antecedentes internacionales, es relevante señalar que solo algunos países en América Latina han logrado avances significativos en la legislación para una política educativa intercultural o afrodescendiente. En naciones como Brasil, Ecuador, Perú y Bolivia, aunque ya se han realizado progresos, estos continúan en proceso de construcción y mejora, enfrentando resistencia tanto institucional como social, lo que ralentiza el fortalecimiento de estas políticas.

En contraste, otros países como Argentina, México y Paraguay no han avanzado en esta temática a nivel educativo, principalmente debido a la percepción de los estados que no consideran esta necesidad, argumentando la escasa participación de la población negra en sus territorios. Esta visión limitada ha contribuido a la estigmatización y discriminación de la importancia de la educación intercultural en sus sociedades.

A pesar de los progresos observados en algunos países, se puede concluir que Colombia es pionera en el ámbito legislativo al reconocer el derecho de las comunidades afro a una educación pertinente y adecuada, destacándose con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Antecedentes Nacionales

Para desarrollar un marco nacional efectivo, es crucial destacar las regiones de Colombia donde la CEA ha mostrado mayor éxito debido a su sólido compromiso con la diversidad poblacional. Entre estas regiones se encuentran Bogotá, Cali, Chocó y La Guajira.

Política Educativa Afro en Bogotá, Colombia

El documento “Memorias Foro Distrital Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA–” (2008) resume las experiencias de implementación de la cátedra en Bogotá durante un foro celebrado el 23 de mayo de 2008. El propósito de este encuentro fue capacitar a los docentes distritales en temas relacionados con la CEA y la educación intercultural. También se buscó compartir experiencias de implementación a nivel internacional, nacional y distrital, así como sensibilizar sobre la importancia del enfoque afrocolombiano, visibilizando y valorando las contribuciones de la comunidad afro a la historia y cultura tanto nacional como global.

Entre los hallazgos más significativos de esta memoria se destacan; Primero, algunas instituciones educativas han incorporado la CEA como una asignatura, pero con una asignación

horaria insuficiente y sin dar la importancia requerida a los objetivos de la CEA. Esto refleja una implementación esporádica y un compromiso limitado por parte de las instituciones para descolonizar el conocimiento y el entorno escolar.

Segundo, en algunas escuelas, la CEA se aborda como un proyecto transversal dentro del área de Ciencias Sociales, lo que limita su alcance al tratarse como un tema adicional dentro de estas asignaturas, sin un enfoque integral. Tercero, en otros casos, la CEA se trabaja como un proyecto transversal en varias áreas y se ajusta al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este enfoque más completo demuestra un compromiso institucional por transformar el aula hacia una educación intercultural. Cuarto, a veces, la CEA se vincula con actividades culturales, destacando aspectos folclóricos como fechas especiales, comidas y bailes. Sin embargo, este enfoque puede desviar la intención original de la cátedra y perpetuar paradigmas eurocéntricos sobre las comunidades negras. Y, por último, la CEA está orientada principalmente a la población afro, con la mayoría de los estudiantes participantes siendo negros, afrocolombianos, palenqueros y/o raizales. Esto es preocupante, ya que los lineamientos curriculares de la cátedra establecen que la etnoeducación debería ser parte integral de la política educativa estatal, en lugar de una legislación especial y marginal.

Este análisis ofrece una visión amplia de las principales problemáticas en la implementación de esta política educativa, a la vez que resalta los avances y el compromiso del distrito para cumplir con los objetivos de la cátedra y promover espacios educativos libres de discriminación racial.

Política Educativa Afro en Cali, Colombia

En Santiago de Cali, investigaciones relevantes, como la de Hazzi (2016), han explorado la implementación de la CEA en las instituciones educativas Nuevo Latir y IETI Antonio José

Camacho entre los años 2000 y 2015. Esta investigación cualitativa utilizó técnicas como la revisión documental de PEI, planes de estudios y proyectos de implementación de la CEA, así como entrevistas con docentes y directivos para examinar la concepción y aplicación de la cátedra en estas instituciones.

Los hallazgos más representativos de esta investigación son; primero, la CEA en estas instituciones no se implementa según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 2004. Aunque se tratan algunos temas de afrocolombianidad en los planes de estudio de Ciencias Sociales y en proyectos institucionales y actividades culturales, la implementación es parcial. Segundo, la CEA se percibe principalmente como un reconocimiento de los afrodescendientes y su cultura, sin integrar plenamente los aportes de estas comunidades a la ciencia, historia y cultura colombiana. Tercero, el impacto de las actividades relacionadas con la CEA no se refleja en el PEI, sino solo en las planificaciones de los profesores encargados, principalmente en Ciencias Sociales y Artes. Y, por último, a pesar de que la implementación de la CEA no sigue completamente los lineamientos oficiales, se ha observado una reducción en la discriminación y el racismo en estas instituciones educativas, así como un mayor reconocimiento y respeto por la diversidad. Sería interesante considerar las posibles consecuencias sociales y culturales si la CEA se implementó de manera adecuada.

En conclusión, aunque la implementación de la CEA en Cali presenta deficiencias significativas, los esfuerzos han contribuido a la reducción de la discriminación en los entornos escolares, demostrando un impacto positivo, aunque limitado. A nivel nacional, la revisión bibliográfica subraya la necesidad de fortalecer la implementación de la CEA en todas las regiones, no solo en aquellas con una alta concentración de población afrodescendiente.

Política Educativa Afro en Quibdó, Colombia

En Chocó, el estudio de Moreno García (2018), titulado “Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó”, tuvo como objetivo evaluar la implementación de la cátedra en función del enfoque político establecido por el Estado y su desarrollo como componente de política pública en el municipio de Quibdó, destacando que en el departamento existía un vacío documental sobre esta temática. La investigación utilizó un método no experimental, con un enfoque cualitativo y se desarrolló mediante el análisis documental de archivos del MEN y del Ministerio del Interior, los cuales contenían documentos y materiales relacionados con la CEA.

Además, se utilizaron entrevistas como instrumento de recolección de información, realizadas a funcionarios públicos de la Secretaría de Educación del municipio de Quibdó. De igual manera se rastrearon los decretos, artículos y objetivos relacionados con esta propuesta etnoeducativa para comprender mejor su implementación y alcance.

De igual manera se halló la necesidad de una educación que integrará y valorará la diversidad cultural y étnica, resaltando la importancia de rescatar y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Los hallazgos subrayaron la relevancia de abordar mitos y creencias sobre la sexualidad y la equidad de género dentro del contexto educativo, reconociendo que estos temas eran fundamentales para la formación integral de los alumnos. Moreno García (2018), expone la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que fomentaran la oralidad y los valores ancestrales en la comunidad educativa. Se observó que estas prácticas no solo enriquecían el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuían a preservar el patrimonio cultural y a reforzar el sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad estudiantil. Estos hallazgos aportaron una base significativa para el desarrollo de políticas y

programas educativos más inclusivos y pertinentes, ajustados a las realidades y necesidades de las comunidades étnicas y culturales.

Por último, la investigación concluye que la implementación de la CEA en Quibdó ha revelado diversas formas de abordar la educación intercultural, destacando la importancia de contextualizar las experiencias significativas. Se resalta que la educación debe ser un medio para lograr la convivencia y el desarrollo social, promoviendo un cambio significativo en el sistema educativo. Finalmente, se enfatiza que la acción transformadora es esencial para enfrentar las realidades educativas y construir un futuro más equitativo y justo.

Desde esta perspectiva, el estudio de Moreno García (2018) ofrece un modelo valioso y una serie de consideraciones que pueden guiar la implementación efectiva y contextualizada de la CEA en Neiva, Huila. Su investigación destaca cómo promover una educación intercultural que se adapte a las necesidades y realidades específicas de la población. Los hallazgos del estudio identifican tanto aspectos a mejorar como fortalezas y debilidades en la implementación de la cátedra, los cuales pueden servir de referencia para ajustar y comparar la estrategia en el municipio de Neiva, asegurando así una integración más eficiente y relevante del contenido en el contexto local.

Política Educativa Afro en San Juan Del Cesar, La Guajira, Colombia

En La Guajira, el estudio de Contreras Núñez (2021), titulado “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Consolidación de los Rasgos Identitarios de los Estudiantes de la Comunidad Negra del I.E.R. Ana Joaquina Rodríguez, Sede Corralejas en el Municipio de San Juan del Cesar - La Guajira”, fue realizado como proyecto de grado para la maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. En este contexto, el objetivo principal del estudio fue implementar la CEA en la I.E. Rural Ana

Joaquina Rodríguez Molina, sede Corralejas. Esto se llevó a cabo con el fin de reconstruir los rasgos identitarios de los estudiantes y, además, mejorar la relación con la comunidad negra.

Este estudio se enfocó en cómo la CEA podía fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover un ambiente de convivencia más armonioso dentro de la escuela. De este modo, proporcionó un valioso marco de referencia para la implementación de la cátedra en contextos similares. El método trabajado fue de una investigación de acción, con enfoque etnográfico lo que permitió un análisis antropológico-cultural detallado. Este enfoque facilitó la comprensión de las motivaciones e interpretaciones que los estudiantes tenían sobre su realidad y su interacción en diversos contextos, como la escuela, el pueblo y los lugares que frecuentaban.

Entre los hallazgos significativos que ofrece la investigación se encuentra una visión profunda de la dinámica de identidad en la comunidad de Corralejas. En primer lugar, se identificó una relación compleja entre la autoimagen de los niños y la percepción que tienen de sus familiares. Este vínculo revela cómo la autoidentidad infantil está influenciada por las imágenes y los valores transmitidos por sus familiares, subrayando la importancia de la percepción familiar en la construcción de la autoevaluación personal.

Además, el estudio destacó la importancia de los rasgos fenotípicos dentro de la comunidad. Los rasgos físicos, como el color de piel y las características faciales, juegan un papel esencial en la formación de la identidad étnica y en la forma en que los individuos son percibidos por los demás. Este hallazgo resalta cómo las características fenotípicas influyen en las dinámicas sociales y en la cohesión comunitaria, reflejando la relevancia de estos rasgos en la integración y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad.

Otro aspecto relevante descubierto fue el sólido tejido social y la noción de territorialidad tradicional en Corralejas. La investigación mostró cómo estas características contribuyen a la

identidad étnica de los participantes, proporcionando un sentido de arraigo y continuidad cultural. La territorialidad no solo define los límites físicos de la comunidad, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva de sus miembros.

Finalmente, se subrayó el papel fundamental de la pigmentación en la construcción de identidades y percepciones sociales. La pigmentación se identificó como un marcador crucial en la formación de la identidad individual y colectiva, afectando cómo los miembros de la comunidad se ven a sí mismos y cómo son percibidos por los demás. Este hallazgo destaca la importancia de entender cómo los atributos físicos, como el color de piel, influyen en las relaciones sociales y en la percepción de la identidad dentro del contexto cultural.

En conjunto, estos hallazgos ofrecen una visión integral de cómo se construye y mantiene la identidad étnica en la comunidad de Corralejas, proporcionando valiosas perspectivas para futuras investigaciones y para la implementación de políticas educativas y sociales que respeten y valoren la diversidad cultural.

En conclusión, según Contreras Núñez (2021), la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Corralejas es crucial para abordar y comprender el racismo y sus efectos en la comunidad negra. Esta cátedra promueve la autoestima y la valoración de la diversidad a través de talleres y actividades educativas, buscando reducir la discriminación y fomentar un ambiente escolar inclusivo. En resumen, esta iniciativa contribuye a construir una identidad cultural positiva y a transformar las dinámicas sociales en el contexto educativo.

Antecedentes Locales en Neiva, Huila

En la revisión documental realizada a través de diversas plataformas académicas sobre la implementación de la CEA en el municipio de Neiva, se ha identificado un notable vacío documental, lo cual refleja la escasa o nula implementación de la cátedra en este territorio. No

obstante, es relevante destacar los avances logrados por la Gobernación del Huila en su esfuerzo por cumplir con esta política educativa.

Según la publicación de la Gobernación del Huila (2023), se presenta un recuento cronológico del proceso de implementación de la CEA. Este comienza en el año 2018, cuando la Gobernación, en alianza con la Asociación de Afrocolombianos Víctimas del Conflicto Armado en Colombia (Asoafrovic), lanzó la segunda edición del libro “Los esclavos en las haciendas de Neiva”. (Español, 2006). Esta publicación tenía como objetivo proporcionar material de apoyo para la implementación de la CEA a nivel regional en 2019.

Asimismo, en 2022, la Gobernación del Huila contrató nuevamente a Asoafrovic para dotar a los estudiantes afrodescendientes con 123 kits escolares y distribuir 1,770 cartillas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la CEA en todas las sedes educativas del departamento con población afrodescendiente. Además, se instó a las instituciones educativas a caracterizar a los estudiantes afrocolombianos en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y otras bases de datos, ya que hasta ese momento solo se habían registrado 123 estudiantes afrodescendientes en el departamento.

Finalmente, en 2023, se organizó una muestra de la productividad afro como parte del Convenio de Asociación 021 del 13 de junio de 2023, suscrito entre la Gobernación del Huila y Asoafrovic. Este convenio busca articular estrategias culturales propias de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, fomentando la implementación de la CEA en las instituciones educativas oficiales.

Estos esfuerzos reflejan el compromiso de la Gobernación por impulsar la CEA, aunque se requiere un mayor análisis de su efectividad y alcance real en la región. lo que a su vez le

brinda mayor relevancia a este estudio investigativo el cual puede aportar a mejorar los procesos de implementación de la CEA en la región.

Marco Teórico

La comunidad afrocolombiana constituye una parte significativa de la población de Colombia, con aproximadamente 10.5 millones de personas, es decir, alrededor de una cuarta parte de los colombianos. Esta población étnica se distingue por sus dinámicas culturales, religiosas, económicas, artísticas y sociales, que la diferencian de otras comunidades del país. A lo largo de los años, la comunidad afrocolombiana ha luchado incansablemente por la reivindicación de sus derechos, la visibilización de sus problemáticas y la obtención de garantías que dignifiquen su vida. Por ello, es crucial reconocer y valorar su legado en la historia y la cultura de Colombia, un legado que a menudo ha sido desconocido, tergiversado e invisibilizado, pero que de manera significativa enriquece nuestras raíces culturales.

Según el periódico Altablero (2021), desde el siglo XV hasta 1810, aproximadamente 14 millones de personas fueron traídas desde África a América como esclavos, entrando principalmente por Cartagena de Indias. La liberación de estos esclavos se logró a través de rebeliones cimarronas o mediante la compra de su libertad, que en algunos casos se facilitó al trabajar durante los días de fiesta religiosa, utilizando estos días a su favor para adquirir su libertad.

Estos aspectos de la historia de la comunidad afrodescendiente a menudo se excluyen de la narrativa histórica que se enseña en la mayoría de las escuelas. Por ello, es fundamental que la población de todo el país conozca y reconozca la historia, trayectoria, luchas y reivindicaciones de esta comunidad. La implementación obligatoria de la CEA en las instituciones educativas de todo el país resalta la necesidad de integrar esta perspectiva en el currículo escolar. Esta investigación se centra en explorar la experiencia y el impacto de dicha cátedra en los procesos

de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se ha diseñado un marco referencial que incluye teóricos influyentes cuyas contribuciones orientan y sustentan nuestro proceso investigativo.

Perspectiva Decolonial

La perspectiva decolonial permite el entendimiento profundo de las dinámicas sociales y culturales actuales. Este enfoque se basa en la necesidad de superar las narrativas hegemónicas y reconocer la riqueza de las diversas experiencias culturales y sociales, como lo sustentamos a continuación.

Los procesos históricos, sociales y políticos de las comunidades del país han sido profundamente interrelacionados, demandando un avance hacia la construcción de un nuevo modelo social, cultural y político. Este proceso de descolonización sólo podrá llevarse a cabo de manera efectiva si se desarrolla simultáneamente un sistema alternativo que incorpore y valore las perspectivas de las comunidades afectadas. En este contexto, según De Sousa Santos, B. (2010) nos dice que es crucial entender que; “La dominación de clase y la dominación étnico-racial se alimentan mutuamente, por tanto, la lucha por la igualdad no puede desvincularse de la lucha por el reconocimiento de la diferencia” (p. 15).

Esta afirmación resalta las diferentes formas de opresión que a su vez están intrínsecamente conectadas. Por lo tanto, una verdadera transformación social debe abordar tanto la desigualdad económica como la injusticia racial y cultural, reconociendo que el progreso en una de estas áreas implica avanzar también en la otra. Integrar estas perspectivas es esencial para construir un modelo social que no solo busque la equidad económica, sino que también respete y valore la diversidad cultural, garantizando así una justicia más completa y auténtica.

De igual manera De Sousa Santos, B. (2010) plantea que, entender un “diálogo intercultural” debe comenzar reconociendo que las culturas siempre han estado en interacción,

pero que estos intercambios han sido históricamente desiguales y a menudo hostiles al diálogo equitativo. Este reconocimiento se convierte en un factor fundamental para construir una perspectiva decolonial, ya que destaca cómo las asimetrías históricas en los intercambios culturales han moldeado las dinámicas de poder actuales y han perpetuado las desigualdades.

Por lo tanto, la perspectiva decolonial se fundamenta en la necesidad de reconocer y rectificar las asimetrías históricas y actuales en los intercambios culturales y económicos. Esto no solo contribuye a la equidad social, sino que también promueve un entendimiento más profundo y respetuoso entre diferentes culturas, fortaleciendo así el proceso de descolonización y garantizando que el nuevo modelo social sea realmente inclusivo y representativo de todas las voces.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020), la enseñanza de los valores afroamericanos no debe trabajarse y aplicarse únicamente a los afrodescendientes de las distintas naciones; ya que, si bien uno de sus objetivos es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos conozcan los valiosos aportes de la población afro en la formación de las naciones. Este enfoque inclusivo es fundamental para construir una educación que promueva el pensamiento decolonial y deconstruya las grandes narrativas de la modernidad/colonialidad.

Sustentado en el párrafo anterior, Colombia y Latinoamérica enfrentan el reto de construir una escuela que incorpore y promueva el pensamiento decolonial. Para ello, es fundamental que los actores educativos, como docentes y administrativos, reconozcan y valoren la complejidad de la especie humana y sus diversas manifestaciones culturales, históricas, lingüísticas, políticas, geográficas y económicas.

Estos aspectos enmarcan las realidades sociales ya configuradas y construidas colectivamente, y son esenciales para desarrollar un modelo educativo que sea inclusivo y representativo de todas las voces. Lo que configura la perspectiva decolonial como el factor que permite la construcción de espacios interculturales que reconocen las diferencias y permiten el diálogo y la comprensión mutua.

Estudios Culturales Latinoamericanos

Se retoman los estudios culturales latinoamericanos en esta investigación porque han desempeñado un papel crucial en el análisis y la valorización de las comunidades afrodescendientes en América Latina, enriqueciendo las perspectivas sobre identidad, cultura e historia. Estos estudios han influido significativamente en investigaciones afroamericanas globales, al potenciar el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, y al resaltar la capacidad de las comunidades afrodescendientes para resistir y actuar frente a la opresión colonial y postcolonial. Además, han contribuido a la recuperación y valorización de la historia y la memoria de estas comunidades, desafiando las narrativas históricas dominantes.

Eduardo Restrepo (2013) sostiene que los estudios culturales poseen una dimensión tanto intelectual como política. Cuando se habla de proyecto intelectual, se refiere a la relación mutuamente constitutiva con el poder y la cultura, entendiendo la cultura no solo como un fenómeno social, sino como una manifestación del poder. Los estudios culturales pretenden transformar el mundo, utilizando el conocimiento y la teoría como herramientas para alcanzarlo. Para los estudios culturales, la labor intelectual y la teoría importan no en sí mismas sino como un indispensable desvío hacia la intervención política. La labor intelectual y teórica, por tanto, no solo disputa concepciones del mundo, sino que también proporciona un entendimiento más profundo de las relaciones sociales y las condiciones materiales de nuestra existencia.

Uno de los aportes más significativos de estos estudios puede encontrarse en su conceptualización y percepción de la cultura. Podríamos decir, por tanto, que la noción de cultura de los estudios culturales es la de cultura-como-poder y el poder-como-cultura enriquece los estudios afrolatinoamericanos, particularmente en lo que respecta a la identidad y las políticas de representación. A pesar de que las identidades se constituyen históricamente, esto no implica que cualquier identidad sea igualmente viable ni que su constitución sea arbitraria.

En este contexto, Walsh, C (2007) argumenta que los estudios culturales en América Latina adoptan un enfoque que reconoce y valora los saberes y prácticas de las comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos subalternos, y alejarse completamente de las epistemologías dominantes europea y norteamericana. Según Walsh, “la descolonización del conocimiento no es solo un proceso académico, sino una acción política que desafía y desmantela las estructuras coloniales de poder” (p. 229).

Esta perspectiva crítica es esencial para cuestionar el pensamiento eurocéntrico que universaliza categorías occidentales. Además, Walsh, C. (2009) añade que los estudios culturales latinoamericanos deben representar verdaderamente la diversidad cultural y epistemológica de la región. Reconoce la necesidad de una perspectiva interseccional para exponer las múltiples formas de opresión, como el racismo, el sexismo y el clasismo, y subraya que estos estudios deben estar conectados con los movimientos sociales. Según Walsh (2010), “los estudios culturales en América Latina deben estar íntimamente conectados con las luchas de los pueblos marginados, actuando como un espacio de resistencia y transformación” (p. 34).

De manera similar, Freire, Mignolo, Walsh resaltan la importancia de una pedagogía crítica y decolonial en el proceso emancipador. Según Walsh, C (2012) afirma que “la educación es una herramienta fundamental para la transformación social, y los estudios culturales deben

promover una pedagogía que empodere a los estudiantes y comunidades a cuestionar y reconstruir su realidad” (p. 45). Entonces, los estudios culturales afrolatinoamericanos han aportado a los estudios afrocolombianos.

Según Eduardo Restrepo (2013) estos estudios permiten visibilizar, problematizar y dismantelar las relaciones de dominación y dispositivos de inferiorización asociados con la negritud, así como evidenciar y dignificar las insubordinaciones y procesos de recreación de vida social emprendidos por las comunidades negras. Este enfoque es fundamental para construir un marco teórico que respete y valore la diversidad cultural, promoviendo un entendimiento más inclusivo y representativo en los estudios afrocolombianos.

Epistemologías del Sur

Abordamos las epistemologías del sur que es un concepto propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2014) ofrecen una perspectiva crítica que cuestiona las epistemologías dominantes de origen eurocéntrico. Este enfoque busca dar visibilidad y valor a los saberes y experiencias de los pueblos del Sur Global, incluidos africanos, afrodescendientes e indígenas, que han sido históricamente marginados por las narrativas hegemónicas. La importancia de esta epistemología en el contexto de la CEA es considerable, ya que proporciona los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para una comprensión más justa y profunda de las realidades afrodescendientes en Colombia.

La CEA se beneficia enormemente de las epistemologías del Sur al integrar y valorar los conocimientos, prácticas y visiones del mundo de las comunidades afrocolombianas dentro de los currículos educativos y las investigaciones académicas. Según De Sousa Santos (2018), este proceso implica la inclusión destacada de saberes afrocolombianos en el plan de estudios, desafiando las narrativas dominantes que han minimizado o ignorado estas perspectivas. Esta

revalorización no solo ayuda a corregir las injusticias históricas, sino que también enriquece el conocimiento académico al incorporar diversos puntos de vista y formas de entender el mundo.

Una dimensión clave de las epistemologías del Sur es la descolonización del conocimiento. De Sousa Santos (2014) sostiene que este proceso es esencial para superar los sistemas coloniales que han impuesto una visión eurocéntrica, que ha dominado el discurso académico y cultural. La CEA, al alinearse con esta perspectiva, se compromete a visibilizar y promover conocimientos que reflejan auténticamente las experiencias y saberes de las comunidades afrodescendientes en Colombia. Este enfoque permite que la CEA actúe como un agente de cambio, no solo dentro del sistema educativo, sino también en la sociedad en general, promoviendo una comprensión más inclusiva y representativa de la realidad afrocolombiana.

En el ámbito educativo, las epistemologías del Sur promueven un enfoque que empodera a estudiantes y comunidades para que se conviertan en actores de cambio social. Este enfoque se centra en la resistencia frente a la opresión y en la transformación desde las bases comunitarias. De Sousa Santos (2016) afirma que “las epistemologías del Sur están orientadas hacia la transformación social, impulsando cambios que surjan desde abajo, desde las comunidades que han sido históricamente marginadas” (p. 21). Este principio es crucial para la CEA, ya que apoya la idea de que la transformación educativa debe ser impulsada por las propias comunidades afectadas, fortaleciendo su capacidad para enfrentar y superar las injusticias.

La relevancia de las epistemologías del Sur en el marco teórico de esta investigación radica en su capacidad para desafiar y reconfigurar las estructuras de conocimiento predominantes. Este enfoque no solo enriquece el estudio de la CEA, sino que también contribuye a construir un modelo educativo que sea inclusivo y representativo de todas las voces. Al incorporar las perspectivas de las comunidades afrodescendientes y otras comunidades

marginalizadas, las epistemologías del Sur permiten una comprensión más completa y justa de la realidad social, histórica y cultural, apoyando así la creación de una educación que valore y respete la diversidad cultural y epistemológica.

En definitiva, al aplicar las epistemologías del Sur en el desarrollo de la CEA, se fomenta un ambiente educativo que no solo aborda las desigualdades históricas, sino que también promueve la equidad y la inclusión. Este enfoque es esencial para la construcción de un sistema educativo que no solo refleje las realidades diversas de las comunidades afrodescendientes, sino que también apoye su empoderamiento y participación activa en la transformación social. La integración de estas epistemologías en el marco teórico de la investigación subraya la importancia de reconocer y valorar la riqueza de los saberes y experiencias de los pueblos del Sur Global, contribuyendo a una educación más justa y equitativa.

Por último y como cierre del presente apartado, el marco teórico presentado proporciona una base sólida y multidimensional para comprender la relevancia y el impacto de la CEA en el ámbito educativo colombiano. Integrando perspectivas decoloniales, estudios culturales latinoamericanos y epistemologías del Sur, esta investigación aborda de manera integral la realidad afrocolombiana y sus múltiples dimensiones.

La integración de estas perspectivas teóricas no solo enriquece la comprensión de la realidad afrocolombiana, sino que también establece las bases para un sistema educativo que valore y respete la diversidad cultural y epistemológica. Al aplicar estos enfoques en el estudio de la CEA, se fomenta un entorno educativo más equitativo y transformador, que no solo corrige injusticias históricas, sino que también apoya la inclusión y el empoderamiento de las comunidades afrodescendientes.

En conclusión, el marco teórico aquí presentado subraya la importancia de un enfoque multidimensional para abordar la realidad afrocolombiana y promover una educación que refleje y valore la diversidad cultural. La implementación de la CEA, sustentada por estas perspectivas, no solo contribuye a una mayor equidad en el sistema educativo, sino que también apoya el reconocimiento y la dignificación de las comunidades afrodescendientes en Colombia.

Marco Conceptual

El marco conceptual es esencial para nuestra investigación, ya que proporciona la base teórica necesaria para guiar y dar coherencia al estudio. Este marco no solo estructura la investigación, sino que también facilita la construcción de nuevos conceptos y la expansión de perspectivas dentro del campo de estudio. Al establecer un marco conceptual sólido, aseguramos que el ejercicio formativo sea riguroso y coherente, permitiendo una exploración profunda y bien fundamentada del tema en cuestión. Además, este enfoque teórico ofrece una guía clara para la interpretación de los datos y la formulación de conclusiones, promoviendo una comprensión más amplia y matizada del área de investigación.

Educación

La educación, desde sus inicios, ha estado sujeta a múltiples enfoques y transformaciones que reflejan las necesidades y valores de distintas épocas. Según Rosseau (1959), la educación debe regirse por varios principios fundamentales, como el principio natural, que busca entender la naturaleza humana y su desarrollo evolutivo; el principio psíquico, que condiciona el comportamiento; el principio social, que reconoce al ser humano como un ser inherentemente social, cuya integración a la sociedad se logra a través de la educación; y el principio de libertad, que considera que la educación debe facilitar la transición de la libertad natural a la libertad civil.

A finales del siglo XIX, surge una nueva perspectiva de educación que rompe el esquema tradicional. Gadotti (2000), señala que, “una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño” (p. 147).

En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, para Palacios (1978) en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación

reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

En este contexto, Filho (1964) define la “escuela nueva” como un conjunto de principios orientados a revisar las formas tradicionales de enseñanza, inspirados por una nueva comprensión de las necesidades infantiles derivada de estudios biológicos y psicológicos. Estos principios también abordan las nuevas funciones de la escuela frente a las demandas de la vida social contemporánea.

En Colombia la educación es entendida como un proceso de aprendizaje permanente e integral donde se fortalece la formación personal, académica, cultural y social. Según la constitución política de 1991, se reglamenta la educación como un derecho fundamental, en este se indican pautas de cómo brindar el servicio educativo público que tiene una función social y que corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes. Asimismo, su cobertura y crear las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Zubiría (2002) hace un análisis crítico del sistema educativo en Colombia, reconociendo avances significativos en garantizar educación gratuita en todos los grados, al brindar alimentación básica de la mayor parte de los niños escolarizados de los estratos más bajos de la población y la renovación de la infraestructura entre otras. Sin embargo, señala que la cobertura en la educación superior sigue siendo limitada y que los indicadores de calidad son preocupantes. A pesar de la presencia de estudiantes en las escuelas, los resultados de pruebas nacionales e internacionales, como ICFES, TIMSS y PISA, revelan deficiencias en el desarrollo de competencias esenciales para la vida. Estas investigaciones evidencian las falencias del sistema educativo y subrayan la importancia del PEI en la calidad educativa, ya que las reformas

educativas suelen fracasar sin un liderazgo y regulación efectivos. También destacan la necesidad de una capacitación adecuada para padres y docentes, y la importancia de una articulación efectiva en el proceso educativo, evitando delegar a la escuela roles que van más allá de la enseñanza.

Montiel, (1995) critica la educación occidentalizada en América Latina y propone construir una verdadera filosofía de la educación que oriente el acto educativo para educar desde la identidad y para la pertinencia cultural. En respuesta a estas críticas, se está gestando una propuesta de socioformación Tobón, et al. (2015), que busca una formación integral en el contexto social mediante proyectos comunitarios. Esta propuesta, desarrollada por docentes, expertos e investigadores de varios países latinoamericanos, pretende una educación que sea inclusiva, pertinente y adaptada a las realidades locales.

En resumen, es fundamental repensar la educación para que sea relevante y adecuada a nuestro contexto nacional, integrando enfoques que promuevan la identidad cultural y respondan a las necesidades específicas de nuestras comunidades. Este marco conceptual no solo orienta nuestra investigación, sino que también impulsa la construcción de una educación que valore y potencie las realidades locales, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Etnoeducación

Esta surgió como una estrategia impulsada por los movimientos sociales, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y fortalecer entornos de aprendizaje de calidad a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes. Este enfoque se basa en el diseño de proyectos curriculares adaptados a los conocimientos y habilidades tradicionales de estas comunidades, contribuyendo a la apropiación de sus planes de vida, cosmovisión, conocimientos

ancestrales y prácticas propias. Además, busca garantizar un sistema educativo de calidad, pertinente y que ofrezca oportunidades para el crecimiento personal y comunitario.

Por otra parte, para Agreda, (1999) la etnoeducación por estudiosos antropólogos se define como un “proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores en desarrollo de habilidades y destreza que capacitan a una población étnica para participar plenamente en el control cultural de su comunidad” (p. 260).

En el artículo "Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas" de Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2010), se argumenta que entre 1985 y 1990, el Programa de Etnoeducación del MEN promovió diversos procesos y debates que finalmente llevaron a la inclusión del concepto de etnoeducación en la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115 de Educación). Este marco legal no solo reconoció la necesidad de una educación diferenciada para los grupos étnicos, sino que también sentó las bases para la implementación de políticas de etnoeducación en las entidades territoriales de dichos grupos.

Los inicios de la etnoeducación se corresponden con algunas experiencias similares en comunidades indígenas y algunas comunidades afrodescendientes del Cauca, cuyos esfuerzos educativos fueron encausados a implantar una educación acorde a las particularidades sociales, económicas, ambientales y en términos generales culturales. Con la etnoeducación, componentes vitales como la lengua, la historia y la memoria, el sentido de pertenencia y la identidad, entran en un franco proceso de recuperación y fortalecimiento vertiginoso, ganando en la comunidad la confianza en el camino de activar lo propio. (Castillo Guzmán, & Caicedo Ortiz, 2010).

Sin embargo, según Emilce Beatriz Sánchez Castellón (2018), la etnoeducación a menudo se implementa predominantemente en etnoescuelas rurales, lo que puede llevar a una visión limitada de su impacto. En las zonas urbanas, donde también existen comunidades étnicas,

la etnoeducación parece ser menos visible. Esto plantea un desafío para las escuelas en contextos interculturales, que deben adaptarse para integrar no solo el desarrollo académico, sino también el sistema de creencias y valores que permitan una “etnopedagogía” capaz de armonizar los contenidos culturales con las pedagogías occidentales.

Por otro lado, Rojas, A. (2008) examina la formación etno-docente a través de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca. Destaca la alta demanda del programa entre estudiantes de zonas rurales y territorios étnicos, quienes buscan una educación pertinente para sus comunidades. Sin embargo, el autor subraya una incoherencia entre las políticas públicas, el marco jurídico y las condiciones de desarrollo institucional. También señala que los avances en la etnoeducación han sido en gran medida esfuerzos locales y coyunturales, sin una regulación estatal robusta. Por último, el mismo concluye que,

No basta con garantizar las condiciones institucionales y jurídicas para que los grupos étnicos desarrollen procesos autónomos de fortalecimiento y rescate cultural, si no avanzamos con el conjunto de la sociedad en la consolidación de un modelo de ciudadanía intercultural. (p. 242).

En resumen, la etnoeducación representa un enfoque esencial para la inclusión y valorización de las culturas étnicas en el sistema educativo. Sin embargo, su implementación efectiva requiere una mayor coherencia entre las políticas públicas, la práctica educativa y el compromiso de todos los actores sociales para garantizar un modelo educativo que sea inclusivo, pertinente y respetuoso de las diversas identidades culturales.

Educación Afrocolombiana

La educación afrocolombiana emergió como una respuesta a la insatisfacción de las comunidades afrocolombianas, que vieron cómo las políticas etnoeducativas institucionales se

enfocan predominantemente en las comunidades indígenas, dejando a un lado sus propias necesidades y realidades. En respuesta, estas comunidades comenzaron a desarrollar su propia etnoeducación afrocolombiana, orientada a abordar sus particularidades culturales y sociales.

Estas propuestas educativas están estrechamente vinculadas a movimientos sociales que buscan reivindicar la cultura afrocolombiana, promover la descolonización, defender los derechos civiles y combatir el racismo. Su objetivo principal es reducir la brecha que separa a las comunidades afrodescendientes e indígenas del resto de la ciudadanía, fomentando procesos transformadores dentro de estas comunidades.

Según Meneses Copete (2016), la etnoeducación afrocolombiana posee el potencial de transformar las relaciones de poder y dominación, tanto en términos generales como dentro de las propias culturas de las comunidades afrodescendientes. Este tipo de educación no solo se enfrenta a desafíos relacionados con el racismo y el patriarcado, sino que también actúa como un desafío a las lógicas capitalistas y moderno-coloniales. Por lo tanto, debe ser entendida como un proceso emancipador y liberador.

En el contexto de la implementación de la CEA, se han creado normas y disposiciones para reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural del país. Sin embargo, las propuestas institucionales para la implementación efectiva de la CEA siguen siendo marginales. Según Pastrana y Villamil (2019), esta implementación resulta insuficiente debido a la falta de mecanismos efectivos de colaboración entre administradores, movimientos en favor de comunidades negras, academia, rectores, coordinadores académicos, docentes en ciencias sociales y en etnoeducación.

Además, limitarse a incluir temas relacionados con las poblaciones afrodescendientes en los currículos y metodologías pedagógicas no aborda adecuadamente el problema. La

etnoeducación afrocolombiana no debe verse simplemente como la incorporación de contenidos sobre la historia, la memoria y la cultura afro en la educación. Más bien, implica una transformación profunda de las estructuras culturales y un desafío a la idea de las comunidades afro como marginalizadas. Se requiere generar procesos críticos que deconstruyan las estructuras mentales dominantes sobre hegemonías étnicas y asumir posturas críticas frente a ellas.

En resumen, la educación afrocolombiana busca no solo la inclusión de temas específicos en el currículo, sino una transformación integral que permita a las comunidades afrocolombianas superar la marginalización histórica y cultural. Esta transformación debe ser un proceso continuo y participativo que involucre a todos los actores educativos y sociales para construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo y representativo.

Afrocolombianidad

Para Melo (2017), “El concepto de afrocolombianidad es fundamental para entender la identidad y las realidades de la población afrocolombiana, que descende de los africanos esclavizados traídos a América desde la época de la conquista” (p.88). Esta población ha sido históricamente explotada de diversas maneras y ha enfrentado todo tipo de discriminación. Sin embargo, su mayor problema sigue siendo la pobreza, la vulnerabilidad, la precariedad cultural y la exclusión social.

A pesar de ser reconocidos en la Constitución Política de 1991 como sujetos de derechos, los afrocolombianos continúan viviendo en condiciones precarias. Junto con las poblaciones indígenas, ocupan los territorios más afectados por la pobreza, desigualdad, exclusión social y violencia en el país. (Rodelo, 2017).

No obstante, a pesar de estas adversidades, la comunidad afrocolombiana ha logrado un significativo reconocimiento constitucional de sus derechos colectivos y culturales. Esta

población, formada a partir de la llegada de descendientes africanos esclavizados a nuestro territorio, ha construido una cultura propia a través de luchas y reivindicaciones. Esta cultura se distingue por su historia, tradiciones, costumbres y conocimientos, que son fundamentales para su memoria e identidad.

Eduardo Restrepo (2021) sostiene que el término “afrodescendiente” es dignificante, emancipatorio y contra-hegemónico, con connotaciones positivas. Este término ha trascendido a contextos académicos, políticos y sociales, siendo adoptado especialmente por docentes interesados en la CEA. Además, muchos autores se identifican como afrocolombianos o afrodescendientes, posicionándose así en la sociedad. La palabra ha sido vinculada a experiencias de reivindicación y dignificación, reflejando la lucha por el reconocimiento y la valorización de quienes se identifican con este término.

En resumen, el concepto de afrocolombianidad no solo aborda la identidad cultural y la historia de la población afrocolombiana, sino que también está intrínsecamente relacionado con sus luchas por el reconocimiento y la justicia social. Entender y promover esta identidad es crucial para avanzar en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Política Pública

El reconocimiento, visibilización y reivindicación de la comunidad afrocolombiana ha sido el resultado de intensas luchas y movimientos sociales. Estos esfuerzos han dado lugar a la creación de políticas públicas que establecen normas y leyes para proteger y garantizar los derechos étnicos de esta población. Las políticas públicas, por tanto, se desarrollan en respuesta a problemas o demandas sociales específicas.

Un aspecto clave de las políticas públicas es su carácter democrático, ya que la participación activa de diversos actores en la definición de sus propias necesidades y en la

configuración de las soluciones es fundamental. Estos procesos participativos permiten que las políticas sean más representativas y efectivas en la resolución de los problemas identificados.

Según Vargas (1999), una política pública se define como un conjunto de iniciativas, decisiones y acciones adoptadas por el régimen político con el objetivo de resolver o manejar situaciones socialmente problemáticas. Este proceso implica un acto de poder y la materialización de decisiones, que a menudo involucran una o varias dependencias gubernamentales. En otras palabras, las políticas públicas no solo buscan abordar los problemas sociales, sino que también reflejan la capacidad del gobierno para implementar soluciones a través de sus estructuras y recursos.

En resumen, las políticas públicas juegan un papel crucial en la protección y promoción de los derechos de la comunidad afrocolombiana. Su efectividad depende de la participación activa de los actores sociales y de la capacidad del régimen político para traducir las decisiones en acciones concretas.

Política Educativa Afro

La política educativa afrocolombiana surge de la necesidad de abordar y resolver los problemas sociales y educativos específicos de las comunidades afrodescendientes. En este contexto, la política educativa tiene como objetivo mejorar la situación educativa y adaptarse a las particularidades y necesidades de estas comunidades (Ardoino, 1980).

Díez Hochleitner (1996) define la política educativa como un conjunto de principios y propósitos que guían la acción educativa en el ámbito estatal, supranacional y en instituciones privadas. Esta política establece directrices para el sistema educativo, incluyendo la definición de fines, estructura, organización, contenidos, duración, formación de docentes y financiación de

cada nivel del sistema educativo. Todo esto debe enmarcarse dentro de la Constitución, las reformas educativas y los planes de desarrollo educativo.

En el caso específico de la política educativa afrocolombiana, su importancia radica en que se ha convertido en un pilar para la CEA, que es una herramienta clave para abordar la marginación y discriminación histórica que enfrentan las comunidades afrocolombianas.

El Decreto 805 de 1995, en su Artículo 3, establece la inclusión de planes de desarrollo adaptados a las necesidades y particularidades de las poblaciones étnicas. Sin embargo, este decreto no garantiza una cobertura universal para toda la población nacional ni establece acciones concretas para su implementación efectiva, lo que limita su impacto en la reducción del racismo estructural que afecta a estas comunidades.

Por otro lado, el Decreto 1122 de 1998 se enfoca en resolver las necesidades educativas afrocolombianas al establecer normas para el desarrollo de la CEA en todos los establecimientos de educación formal del país. El Artículo 1 del decreto reafirma la obligatoriedad de la CEA, mientras que el Artículo 2 define que “la CEA abarcará temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con la cultura afrocolombiana” (Martelo Ortiz, 2021, p. 171).

A pesar de los avances que representa la política educativa afrocolombiana, aún persisten obstáculos significativos. La falta de entes reguladores y la insuficiencia de la normatividad, si no se traducen en cambios prácticos y reales en las condiciones de vida de los afrocolombianos, limitan el impacto de estas políticas. Así, aunque la política educativa afrocolombiana ha ofrecido una valiosa oportunidad para la protección, dignificación y reivindicación de las personas afrodescendientes, es crucial que se asegure su implementación efectiva para lograr un verdadero cambio en el sistema educativo y en la sociedad en general.

Movimientos y Reivindicaciones Sociales Afro

Según Martínez Rodríguez (2021), la comunidad afrocolombiana, a partir de la década de 1990, ha experimentado un avance significativo en el reconocimiento institucional de la diversidad cultural en la región. Este avance ha sido impulsado por diversas coyunturas culturales, sociales y políticas que han propiciado procesos organizativos y políticos importantes para enfrentar las inconformidades latentes. La identidad y el derecho a la diferencia se han convertido en ejes centrales de estas luchas.

Durante la década de 1970, la lucha antiapartheid en África proporcionó a la identidad negra una proyección universal, lo que tuvo un impacto considerable en América Latina. Este contexto condujo al surgimiento del Movimiento Negro Unificado y a la creación de nuevas organizaciones afrobrasileras, tanto políticas como culturales (Agier, 1992, p. 81). En Colombia y Ecuador, se formaron más grupos negros centrados en la lucha contra el racismo y en la reivindicación de la memoria histórica del rol de los negros en la denuncia de las difíciles condiciones de vida que enfrentaban estas comunidades (Whitten y Friedemann, 1974).

En la década de 1980, las luchas de las organizaciones afrocolombianas empezaron a influir en las políticas del Estado, que comenzó a hablar de población multicultural y diversidad. Se implementaron cambios constitucionales y se crearon políticas orientadas a la construcción de la etnicidad, la descentralización, nuevas formas de desarrollo y la preservación de la naturaleza (Agudelo, 2010).

Además, analiza cómo estos movimientos reivindicatorios han surgido en respuesta a la exclusión y la necesidad de reconocimiento de la identidad. Agudelo señala que, a pesar de los avances, el derecho a la diferencia y a la identidad propia se ha desarrollado de manera abstracta, aislada de los procesos socioeconómicos y políticos más amplios. Por lo tanto, es crucial que

estos movimientos continúen exigiendo garantías para sus derechos sociales, económicos y políticos, para dignificar a sus comunidades y fortalecer sus dinámicas internas.

En resumen, los movimientos afrocolombianos han jugado un papel fundamental en la promoción del reconocimiento y la valorización de su identidad y derechos. Estos esfuerzos han sido clave para transformar la política y la sociedad en Colombia y más allá, enfrentando desafíos históricos de exclusión y marginación.

Marco Normativo

El marco normativo, tanto internacional como nacional, establece un conjunto de directrices y leyes fundamentales que garantizan la protección y promoción de los derechos educativos y culturales a nivel global y local. A nivel internacional, instrumentos clave como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) ofrecen una base sólida para la promoción de la igualdad y la inclusión en la educación, abordando temas de no discriminación y respeto a la diversidad cultural. En Colombia, el marco normativo se enriquece con la Constitución Política de 1991 y diversas leyes y decretos que buscan garantizar el acceso equitativo a la educación y la protección de la identidad cultural de las comunidades afrocolombianas. Estos marcos legales y normativos son cruciales para orientar las políticas educativas y garantizar que la diversidad cultural sea respetada y promovida en el ámbito escolar.

Marco Normativo Internacional

La normativa internacional en materia de los derechos humanos ha establecido una serie de instrumentos fundamentales que guían la protección y promoción de los derechos educativos y culturales a nivel global. De los que se destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, hasta acciones más recientes como los Objetivos de Desarrollo Sostenible; en donde se busca garantizar un acceso equitativo a la educación, combatir la discriminación y promover la diversidad cultural.

Estas normas y acuerdos no solo protegen los derechos individuales, sino que también fomentan la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones, culturas y grupos étnicos, sentando las bases para un mundo más justo e inclusivo. Este marco normativo es, por tanto, crucial para orientar las políticas educativas, especialmente en contextos de diversidad cultural y

étnica, donde la inclusión y el respeto por la diferencia son esenciales para la cohesión social y el desarrollo sostenible. A continuación, se ofrece un breve recuento de las principales normativas que conforman este marco.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). En el cual se establece, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo y especifica los derechos en materia de educación, especificando la gratuidad y cuyo objeto aportará al pleno desarrollo de la personalidad.

Declaración sobre los Derechos del Niño (1959). En donde se originan 10 principios los cuales buscan reconocer los derechos de los niños, su protección y el bienestar, y en materia de educación resalta; principio 7; El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales (...) en igualdad de condiciones. Del Niño, D. L. D. (1959).

Convención contra la Discriminación en la Educación (1960). Allí se buscó consolidar la no discriminación en la educación ya que violaría la Declaración de los Derechos Humanos, también impulsa el respeto universal para brindar igualdad de posibilidades de educación.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965). Pretende erradicar la discriminación racial en todas sus manifestaciones, prevenir y confrontar doctrinas y prácticas racistas que generan violencia e impiden el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Reconoce el Derecho a la Educación desde la dignidad y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y establece mecanismos de protección y garantía.

Pacto Internacional de derechos civiles y políticos (1966). Presenta la educación con el respeto de los derechos humanos, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, lo que promueve no solo la paz sino también el desarrollo de la cultura y la sociedad.

La Convención de los derechos del niño (1989), en sus artículos 28 y 29 ratifica el derecho del niño a la educación y recalca la necesidad de la igualdad de oportunidades.

Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995). Plasma estrategias, políticas y planes de acción para una educación que fomente la paz el reconocimiento de la diversidad, hacia el respeto Derechos Educativos de las minorías.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001). Reafirma la declaración de los derechos humanos y reconoce la importancia de la diversidad cultural para una humanidad que se fundamenta en la justicia, la paz, la libertad y la dignidad; donde busca la preservación, la promoción de la diversidad de las culturas.

Declaración del 2011, en la cual permite la declaración del Año Universal de los Afrodescendientes (2011).

Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, en esta se hacen las declaraciones de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, además tiene dos postulados básicos, tal como dotar de derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas y busca que estos pueblos puedan ejercer su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). En los que se reflejan 17 objetivos para el desarrollo sostenible que aborda derechos, inclusión social y busca brindar condiciones para la

dignidad humana, en materias de educación podemos resaltar el objetivo 1, 2, 3, 4, 5, 10, 16 y 17.

Declaración del Decenio de los Afrodescendientes (2015 - 2024). Donde se abordó el tema “Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo”.

Marco Normativo Nacional

La legislación colombiana ha desarrollado un amplio marco normativo para garantizar los derechos de las comunidades afrocolombianas y otros grupos étnicos, enfocándose en la protección de su identidad cultural, el acceso a la educación y la lucha contra la discriminación. Este marco está respaldado por convenios internacionales y la Constitución política de 1991, que reconoce la diversidad étnica y cultural del país. A través de leyes, decretos y lineamientos curriculares, se han establecido políticas que buscan promover la inclusión. A continuación, se presentan las principales normativas que conforman este marco y su relevancia para la protección y promoción de los derechos de estas comunidades en Colombia.

Ley 22 de 1981. Convención Internacional la cual trata sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.

Constitución Política de Colombia de 1991. En el cual Colombia reconoce y protege la diversidad étnica y cultural y otras disposiciones como se reflejan en los artículos 7, 10, 13, 44, 45, 50 y los artículos relacionados con población afrodescendiente son los siguientes: Artículos 1, 2, 8, 17, 18, 19, 38, 40, 53, 63, 64, 65, 67, 70, 72, 93, 94, 176, 310, 329, 330 y el Artículo 55 Transitorio, entre otros.

Lineamientos curriculares de la Cátedra Estudios Afrocolombianos, este documento desarrolla las pautas de la etnoeducación en general, los objetivos y los lineamientos de la CEA.

Ley 12 de 1991, en donde se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.

Ley 21 de 1991, por la cual Colombia adopta el Convenio No.169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Y en materia de educación se destaca el artículo 27, 29 y 39.

Ley 115 de 1994, ley general de educación, específicamente en el artículo 14 nos habla de enseñanza obligatoria en todas las instituciones educativas, los cuales deben cumplir con criterios como, el fomento de las diversas culturas, lo cual es fundamental para el desarrollo de la Ley 70 de 1993.

Ley 152 de 1994, Ley Orgánica de Plan de Desarrollo, allí se reconocen los planes de desarrollo, los Planes de Vida, los Planes de Etnodesarrollo y/o Proyectos de Vida de las Comunidades Afrocolombianas.

Ley 70 de 1993, Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, en los artículos 32, 34, 36 y 39 se reconoce y garantiza la necesidad de una educación pertinente que responda a la etnocultura y sea coherente con el contexto de las comunidades negras lo cual permita generar espacios de igualdad y respeto. A su vez establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico.

Ley 725 de 2001, en la que se establece el Día nacional de la Afrocolombianidad en Colombia.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia y su finalidad es garantizar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en la familia, la comunidad

donde se le priorizara la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. Haciendo énfasis en el artículo 13, 28, 30, 41 entre otros.

La ley 1482 de 2011, busca la protección de los derechos de los sujetos o comunidades que son violadas por causas como la discriminación y el racismo.

Ley 1620 de 2013, se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Decreto 804 De 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Establece los principios de la etnoeducación, reconoce orientaciones curriculares especiales, Administración y gestión institucionales para los mismos.

Decreto 2249 De 1995. Se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993.

Decretos 0709 del 17 de 1996, se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Decreto 1122 de 1998. El cual expide las normas para el desarrollo de la CEA. De igual manera se dictan los propósitos generales de la CEA, se menciona la conformación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, entre otras.

Decreto 2888 del 2007; Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones.

Decreto 1084 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación.

En conclusión y como cierre del presente apartado; el marco normativo, tanto internacional como nacional, establece un conjunto de directrices y leyes fundamentales que garantizan la protección y promoción de los derechos educativos y culturales a nivel global y local. A nivel internacional, instrumentos clave como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) ofrecen una base sólida para la promoción de la igualdad y la inclusión en la educación, abordando temas de no discriminación y respeto a la diversidad cultural. En Colombia, el marco normativo se enriquece con la Constitución Política de 1991 y diversas leyes y decretos que buscan garantizar el acceso equitativo a la educación y la protección de la identidad cultural de las comunidades afrocolombianas. Estos marcos legales y normativos son cruciales para orientar las políticas educativas y garantizar que la diversidad cultural sea respetada y promovida en el ámbito escolar.

Metodología de la Investigación

Para abordar los objetivos de esta investigación de manera efectiva, se ha diseñado una metodología que guía cada etapa del estudio. Esta sección presenta el enfoque metodológico, explicando los aspectos clave que sustentan la ejecución y el análisis de la investigación. A continuación, se describen los métodos y técnicas empleadas, así como las justificaciones detrás de cada elección, para asegurar la coherencia y la relevancia en la consecución de los objetivos.

Enfoque de la Investigación

La metodología se basó en un enfoque no experimental y en los principios del enfoque cualitativo. Este enfoque, desde una perspectiva filosófica y epistemológica, buscó comprender e interpretar las realidades y fenómenos sociales. Abarcó diversas formas de concebir el mundo, reconociendo las realidades y experiencias particulares de diferentes comunidades y grupos sociales. Según Balcázar (2013), el método cualitativo permite acceder al conocimiento de la realidad únicamente a través de la comprensión del punto de vista del informante.

Además, esta metodología se enmarca desde elementos del paradigma hermenéutico o comprensivo. "La hermenéutica es el método más adecuado para comprender los fenómenos sociales" (Oñate, 2016, p. 8)."

Además, al Considerar que la metodología de una investigación con un objeto de estudio que se resiste a las imposiciones dominantes del mundo y saber occidentalizado - eurocentrado, es decir, contra la hegemonía epistémica y práctica sobre todo de las comunidades étnicas, se acerca al abordaje de los "paradigmas otros" como lo define Walter Mignolo (2000), estos como paradigmas que buscan eliminar la idea moderna/colonial reconociendo la diversidad como proceso emancipatorio de los pueblos, que permita la decolonialidad de las identidades, así como el uso de métodos alternativos para comprender esas realidades. O como lo reconocen otros

autores como Ortiz Ocaña, et, al. (2018) una “metodología otra” como “una opción decolonial que configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de hacer ciencia” (p. 179). Y de esta manera, consolidar las ciencias sociales del Abya Yala, descolonizando y deconstruyendo las estructuras epistemológicas y metodológicas.

Por lo tanto, desde este enfoque alineándose con perspectivas críticas decoloniales, interculturales e interseccionales, permitió a esta investigación comprender las barreras, dificultades y logros de las diferentes Instituciones Educativas al implementar la CEA en su contexto, así como los esfuerzos y luchas del movimientos social y organizativo afrocolombiano en la región por rescatar la cátedra, sus saberes y su praxis, tal como lo afirma Boaventura de Sousa Santos (2014), dado que la lucha por la descolonización del saber debe incluir el reconocimiento de los demás mundos o la otredad.

Diseño de la Investigación

La presente investigación se aborda desde el método narrativo, una estrategia que se nutre de perspectivas decoloniales y Según Connelly y Clandinin (1995), busca interpretar las realidades vividas por los participantes y del como los seres humanos experimentamos el mundo, dando voz a las narrativas tanto individuales como colectivas. A través de relatos personales, se revelan las complejidades de las experiencias y las dinámicas de poder que influyen en la vida cotidiana.

Al centrar la atención en las historias, esta investigación no solo documenta vivencias, sino que también desafía las narrativas hegemónicas que a menudo marginalizan las voces de la otredad. Se busca comprender cómo se entrelazan las experiencias de opresión, resistencia y resiliencia en los relatos de los participantes, reconociendo así sus perspectivas. En este sentido,

el método narrativo se convierte en una herramienta poderosa para construir conocimiento desde el sur, promoviendo un diálogo crítico que puede contribuir a procesos de transformación social.

Como indican Laboy y Johnstone. (Domínguez & Herrera, 2013), este método puede definirse como “la capacidad de reflejar las experiencias de las personas tal y como son en la realidad, y, por lo tanto, deberían establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven” (p. 626).

Además, este enfoque proporcionó información descriptiva y contextual valiosa, permitiendo un entendimiento más holístico de la realidad. En nuestro caso, el uso de este método facilitó una interpretación rica y contextualizada de las respuestas de la comunidad afrodescendiente, así como de los docentes de las instituciones educativas y de los funcionarios de las secretarías de educación.

Este método no solo permitió una comprensión más profunda de las dinámicas educativas y culturales observadas, sino que también promovió un diálogo intercultural más equitativo y respetuoso. Se resaltó la importancia de integrar conocimientos tradicionales en las estrategias del sistema educativo sin alterar las condiciones originales observadas.

Unidad Poblacional

En el contexto de esta investigación, la muestra está compuesta por instituciones educativas y principales líderes y lideresas de las organizaciones afrocolombianas del municipio; las cuales fueron seleccionadas de manera intencional. Para la investigación se realizó la selección de un muestreo poblacional por conveniencia, que, de acuerdo con Casal & Mateu (2003), “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (p.5).

Las instituciones educativas públicas de Neiva incluidas en el estudio son;

Primero, Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva; Reconocida por su compromiso con los procesos reivindicativos de las diversas poblaciones presentes en la institución. Cuenta con docentes que participan activamente en luchas sociales y promueven, desde sus áreas, el pensamiento crítico, las competencias ciudadanas y habilidades para liderar, negociar y resolver diversas situaciones educativas. Se trabajó con tres docentes seleccionados por la institución debido a su rol y su aporte a los procesos interculturales.

Segundo, Institución Educativa Nacional Santa Librada; Esta institución cuenta con un PEI intercultural que considera el origen étnico de sus estudiantes y ofrece espacios que permiten a los alumnos reconocer sus raíces y apropiarse de su identidad. Se trabajó con tres docentes delegados por la institución, seleccionados por su rol y contribución a los procesos interculturales.

Ambas instituciones han experimentado la implementación de la CEA.

En cuanto a los líderes/ lideresas y docentes pertenecientes a las organizaciones afrocolombianas de Neiva, se seleccionaron actores clave para evaluar su interpretación, conocimiento y experiencia sobre la CEA, así como su participación en su desarrollo. Los criterios de inclusión y exclusión fueron los siguientes;

Criterios de Inclusión

Líderes con más de 5 años de participación en las organizaciones afro del municipio de Neiva.

Líderes que conozcan o hayan participado en los procesos relacionados con la implementación de la CEA.

Líderes que desempeñen un rol representativo en la comunidad.

Criterios de Exclusión

Líderes o docentes afro que no mostraron disposición para participar en la investigación debido a su posición crítica y política, respetando así la diversidad de pensamiento.

Aquellos que no cumplieran con los criterios de inclusión.

La participación de los líderes en esta investigación se realizó de manera libre y consciente, con pleno conocimiento de los objetivos, alcances y finalidades del estudio.

Finalmente, también participaron dos funcionarios de las secretarías de educación, tanto departamental como municipal (uno por secretaría), quienes están involucrados en labores relacionadas con el componente intercultural y la inclusión de la población diversa en las instituciones educativas.

Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en las entrevistas semiestructuradas, se implementó una asignación de códigos como se explicará más adelante.

Técnicas e Instrumentos

Recolección de la Información

Primero, se llevó a cabo una revisión documental que facilitó la identificación de temas clave vinculados con el fenómeno de estudio. Este análisis permitió reconocer investigaciones previas que aportaron perspectivas y fundamentos teóricos para la elaboración de un guion de preguntas destinado a las entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas buscaban, conforme al marco conceptual y la perspectiva teórica y epistémica del estudio, abarcar dimensiones como:

Etnoeducación o educación afro.

Políticas públicas para la educación afro.

Desigualdades y discriminación en la descolonización de la educación.

Siguiendo la propuesta de Santos, B. de Sousa. (2014) la entrevista, según las epistemologías del Sur, es un proceso dialógico que no solo busca obtener información, sino

también reconocer y valorar el conocimiento situado de los interlocutores. En este contexto, las entrevistas se convierten en un espacio para discutir críticamente y construir significados juntos, desafiando las jerarquías convencionales entre investigador e investigado. Tal como lo confirma el autor, la entrevista no es un simple mecanismo de recopilación de datos, sino un espacio de diálogo e intercambio de saberes, donde el conocimiento local es igualmente válido que el conocimiento académico.

En este sentido, algunas entrevistas se realizaron de manera presencial y otras a través de la plataforma Teams, según la disponibilidad y conveniencia de los entrevistados.

De igual manera, para la ejecución de las entrevistas, se trabajó con una guía que permitió un desarrollo guiado y articulado, cumpliendo con los objetivos y las dimensiones del estudio. En total, se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas: 5 de ellas con líderes de organizaciones afro del municipio de Neiva y 6 con docentes de las instituciones educativas, entre estas instituciones se incluyó la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y la Institución Educativa Nacional Santa Librada. Finalmente, se realizaron 2 entrevistas con personal de la Secretaría de Educación Departamental y Municipal.

Para el desarrollo de las entrevistas, se diseñó un protocolo de entrevista semiestructurada específico para cada grupo de participantes:

Docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y la Institución Educativa Nacional Santa Librada; La entrevista se dividió en varias secciones, incluyendo 11 preguntas sobre la dimensión de conocimiento, 7 preguntas acerca de la dimensión del currículo, y 11 preguntas adicionales para aquellos docentes que implementan la CEA en sus instituciones, enfocándose en las estrategias y metodologías de implementación (ver apéndice A).

Funcionarios de la Secretaría de Educación; La guía de entrevista para los funcionarios se compuso de 18 preguntas, principalmente abiertas, orientadas a explorar sus roles y perspectivas sobre la inclusión y el componente intercultural en las instituciones educativas (ver apéndice B).

Líderes de organizaciones afrocolombianas; Para estos participantes, la guía de entrevista se organizó en torno a dos dimensiones: la dimensión organizativa afro, con 2 preguntas, y la dimensión de conocimiento de la CEA, con 14 preguntas abiertas, enfocadas en explorar sus interpretaciones y experiencias con la Cátedra (ver apéndice C)

Esta estructuración de las entrevistas permitió abordar de manera integral los diferentes aspectos y dimensiones del fenómeno de estudio, asegurando una recolección de datos rica y contextualizada.

Por último, se realizó una revisión documental que desde Hurtado (2008), esta es una técnica que recolecta información escrita sobre un tema específico, en este caso, la implementación de la CEA. Su propósito es identificar variables directamente relacionadas con el tema, vinculando relaciones, posturas o etapas para observar la experiencia en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Neiva e Institución Educativa Santa Librada de Neiva. Los documentos revisados incluyeron los PEI, materiales de estas instituciones que sistematizan la experiencia y proyectos e informes gubernamentales que dan cuenta de los avances en la implementación de la CEA en el municipio de Neiva. De igual manera para esta se trabajó una “guía de revisión” que se puede observar en el (Ver apéndice D).

Estrategia de Sistematización

La estrategia de análisis de la información se basó en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), quienes plantean que este enfoque es un método general de análisis comparativo esencial para investigaciones en el ámbito social, ya que permite comprender las realidades

humanas y teorizar sobre los fenómenos observados. De manera similar, Espriella y Restrepo (2020) afirman que la teoría fundamentada (TF) no solo es un método para estudiar procesos, sino también es una referencia clave en la investigación cualitativa. Esto se ajusta a la metodología de nuestra investigación.

En esta investigación, se implementaron estrategias de análisis de la información bajo la rigurosidad y sistematicidad que demanda la teoría fundamentada. Los aspectos abordados incluyeron la codificación abierta y axial.

El proceso de análisis se desarrolló en las siguientes etapas

Primero; Transcripción textual de las entrevistas; Se realizó una transcripción detallada de todas las entrevistas para garantizar la integridad de los datos. Segundo; Microanálisis; Se examinó minuciosamente el contenido para identificar patrones y temas recurrentes; tanto de las entrevistas como de la revisión documental. Tercero; Codificación abierta; Se llevó a cabo una codificación inicial, desglosando la información en categorías básicas y explorando diversas dimensiones del contenido. Y, por último; Codificación axial; Se organizaron y relacionaron las categorías identificadas en la codificación abierta, integrando y sintetizando los datos para desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Las tres primeras etapas corresponden al proceso descriptivo, mientras que las últimas forman parte del proceso interpretativo. El análisis se llevó a cabo utilizando un método tradicional, procesando y analizando los datos de manera sistemática. A continuación, se detallan cada una de las etapas del proceso de sistematización del estudio.

Etapas 1: Transcripción de la Información. En esta primera etapa, como parte del trabajo de campo, se recolectaron los audios de las entrevistas realizadas a líderes y lideresas de organizaciones afro de Neiva, así como a docentes, de las instituciones educativas en estudio y

funcionarios de la Secretaría de Educación de Neiva. Posteriormente, se transcribió toda la información, y durante este proceso se asignaron códigos de identificación a cada uno de los actores involucrados. A continuación, se presentan los códigos asignados a cada uno de los participantes. Los códigos para cada uno de los participantes se muestran a continuación;

Tabla 1.

Asignación de códigos

Grupo/ tipo de población	Codificación
Líder y docente afro	SA
Líder ASOAFROVIC.	VV
Líder afro de Neiva y exsecretario de educación de Neiva.	GC
Líder AFROHUILA	JM
Líderesa afro y docente universitaria.	MM
Docente IE Escuela Normal Superior	LB
Docente IE Escuela Normal Superior	NP
Docente IE Escuela Normal Superior	CC
Docente IE Nacional Santa Librada	HL
Docente IE Nacional Santa Librada	RT
Docente IE Nacional Santa Librada	JG
Secretario de educación Dptal.	JI
Secretaria de educación Muni.	AT

Nota. en la anterior, se incluye la asignación de códigos a los participantes de la investigación, con el fin de utilizarlos para su correspondiente citación en los resultados. *Fuente.* Elaboración propia.

La transcripción de la información implicó organizar el texto y profundizar en las respuestas de cada uno de los participantes, destacando sus expresiones e intencionalidades respecto al objeto de la investigación. Este proceso permitió capturar y resaltar la voz de los actores, reflejando con precisión sus perspectivas y aportes al estudio.

Etapa 2: Microanálisis. Este proceso implicó un análisis detallado línea por línea de cada uno de los textos transcritos que conformaron las unidades hermenéuticas. Según Strauss y Corbin (2002), “el microanálisis es un análisis minucioso, línea por línea, fundamental al inicio de un estudio para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones, y para sugerir las relaciones entre ellas, combinando la codificación abierta y axial” (p. 78).

Este ejercicio permitió a los investigadores examinar detalladamente todos los datos obtenidos de los entrevistados, facilitando así la comprensión de los aspectos más relevantes de la información.

Como conclusión de esta segunda etapa, se eligieron unas categorías iniciales, lo que permitió relacionar algunos conceptos emergentes de los discursos de los actores entrevistados en relación con la pregunta de investigación. Esto proporcionó un material base para llevar a cabo el proceso de codificación. Las respectivas categorías se pueden ver a continuación.

Tabla 2.

Identificación de las categorías

Categoría	Tipo de identificación
Etnoeducación y política educativa afro	Verde
Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Azul
Problemática intercultural	Amarillo

Nota. En la tabla se describe la forma de identificar las categorías. La codificación del texto mediante colores permitió organizar e identificar de manera clara la información según cada categoría. *Fuente.* Elaboración propia.

Etapa 3: Codificación Abierta. En esta investigación, la codificación de los datos siguió la metodología propuesta por Acuña (2015), quien describe el código como una breve descripción que representa un fragmento de los datos “Los códigos clasifican, sintetizan y, lo más importante, analizan los datos” (p. 79).

Mediante la codificación, los datos iniciales se descompusieron en categorías y subcategorías, lo que permitió identificar patrones, características y relaciones entre los conceptos emergentes. Este proceso facilitó la construcción de teorías a partir de los datos, manteniendo el análisis alineado con las experiencias y perspectivas de los participantes.

Durante la etapa de codificación, los investigadores se mantuvieron abiertos a las ideas que surgían directamente de las transcripciones de las entrevistas. La codificación abierta fue clave, ya que permitió que el estudio avanzara guiado por las voces de los participantes y definiera la dirección del análisis. Esta fase inicial de codificación implicó descomponer las unidades de análisis en fragmentos más pequeños, que luego se transformaron en elementos conceptuales del estudio.

Etapa 4: Codificación axial. Para Strauss & Corbin (2002), “La codificación axial se entiende como: el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (p.135). Por ende, en la presente investigación, durante la etapa de codificación axial, los investigadores revisaron y reorganizaron las categorías iniciales identificadas en la codificación abierta. Este proceso se centró en encontrar relaciones y establecer vínculos lógicos entre las distintas categorías, lo que permitió crear una estructura más integrada y comprensible del fenómeno estudiado.

La codificación axial se realizó de manera artesanal, con un enfoque cuidadoso en identificar categorías repetidas y en analizar cómo los relatos de los participantes se alineaban

con los objetivos de la investigación. Fue un proceso metódico que involucró la lectura, el análisis y la comprensión detallada de los datos para identificar la información relevante que facilitara la construcción y consolidación de las categorías finales.

Análisis de la Información

Categorías de Análisis. En esta investigación, las categorías y subcategorías de análisis se definieron como referentes que permitieron hallar los significados conceptuales y metodológicos que permitieron guiar los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información, y ayudaron a construir las unidades hermenéuticas.

En estas categorías y subcategorías sirvieron para extender el estudio de manera natural guiados a los hallazgos de los relatos y de las entrevistas. Las categorías y subcategorías de análisis identificadas se presentan a continuación.

Tabla 3.

Categorías y Subcategorías

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Etnoeducación y la política educativa afro.	Perspectiva afro del marco normativo, pedagógico y filosófico de la CEA. Desconocimiento y aplicación insuficiente de la CEA Desinterés y desafíos en las instituciones educativas para la implementación de la CEA. Falta de voluntad política y compromiso en la implementación de la CEA en el municipio de Neiva, Huila. Necesidad de formación y sensibilización docente, respecto a la implementación de la CEA.
Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Implementación o vinculación de la CEA en la escuela. Formación o capacitación al personal educativo sobre la CEA. Estrategias interculturales implementadas en la CEA. Promoción de la CEA a través de la educación no formal Hallazgos sobre la discriminación racial y la escuela.
Desafíos interculturales en la educación: reconocimiento, espacios y la lucha contra la	Falta de profundidad en la implementación de enfoques interculturales. Interculturalidad en el currículo escolar: un enfoque superficial y sus consecuencias.

discriminación racial en la escuela	Desigualdades en el registro y reconocimiento de la población afrodescendiente.
-------------------------------------	---

Nota. la anterior, presenta cada una de las categorías principales en las que se analizó la información y sus respectivas subcategorías; lo que permite identificar su enfoque de análisis.

Fuente. Elaboración propia.

Hallazgos

Este capítulo expone de manera descriptiva de acuerdo a la metodología de la investigación los resultados del presente estudio. Primero; acercamiento y narración, y segundo; la revisión documental.

Acercamiento y Narración

Esta fase se denominó así porque permitió una comprensión profunda e íntima de las experiencias y perspectivas de los participantes. Para lograrlo, se emplearon entrevistas semiestructuradas, que resultaron fundamentales para recolectar relatos y conocimientos sobre la implementación de la CEA.

En total, se realizaron 13 entrevistas. De ellas, 5 se realizaron a líderes de organizaciones afro del municipio de Neiva. Las otras 6 entrevistas se efectuaron con docentes de instituciones educativas destacadas por su compromiso con los procesos reivindicativos de las distintas poblaciones presentes en la región. Entre estas instituciones se incluyó la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, conocida por su participación activa en luchas sociales y por fomentar el pensamiento crítico, competencias ciudadanas, y habilidades para liderar y resolver situaciones educativas. También se entrevistaron a docentes de la Institución Educativa Nacional Santa Librada, que destaca por su PEI intercultural, el cual considera el origen étnico de sus estudiantes para ofrecer espacios que les permitan reconocer sus raíces y fortalecer su identidad. Ambas instituciones han tenido avances para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos. Finalmente, 2 de las entrevistas se realizaron a personal de la Secretaría de educación Departamental y municipal.

Desde el trabajo descrito, presentamos las categorías desarrolladas en el análisis, que incluyen; Etnoeducación y política educativa afro, Acciones y hallazgos en la implementación de

la CEA y la Problemática intercultural. Estas categorías han sido fundamentales para estructurar nuestra investigación y proporcionar una visión integral sobre los temas abordados.

Etnoeducación y la Política Educativa Afro

Dentro de esta categoría, se examinan las percepciones y experiencias de los líderes afrodescendientes del municipio de Neiva, Huila, como también la de los docentes de las Instituciones educativa, tales como; Institución Educativa Escuela Normal Superior y la Institución Educativa Nacional Santa Librada de Neiva; en relación con la CEA y su implementación en el sistema educativo. La discusión abarca varios aspectos clave, que a continuación serán descritos; de igual manera estas subcategorías de análisis, se organizaron priorizando la información relevante, de acuerdo por los puntos discutidos con los líderes afro de Neiva y docentes, de las instituciones educativas antes mencionadas; lo que permitió una visión clara y coherente sobre el estado actual y las necesidades en la implementación de la CEA.

Perspectiva Afro del Marco Normativo, Pedagógico y Filosófico de la CEA. Dentro de los hallazgos, se identificó que, en el contexto de la CEA, los líderes afrodescendientes del municipio de Neiva, Huila, demuestran un conocimiento detallado y una sólida apropiación tanto del marco normativo como del enfoque específico de esta cátedra. Su comprensión profunda refleja una clara familiaridad con las directrices y objetivos establecidos para la CEA, así como una capacidad para articular cómo estos se relacionan con las necesidades y realidades de las comunidades afrodescendientes.

Como menciona uno de los actores participantes;

La Ley setenta es la que incluye el capítulo de educación para reglamentarla ... pero el reglamento el decreto mil cientos veintidós y es el que promueve la cátedra de estudios afrocolombianos y la cátedra afrocolombiana, son dos perspectivas distintas, la cátedra

afrocolombiana debe desarrollarse en territorios mayoritariamente afro, por esto de la identidad o las identidades que tenemos y la cátedra de estudio afrocolombiano en todo el resto del país en instituciones públicas y privadas. (GC, 2041-2047).

Además, señala que;

De cátedra existen varias visiones como les decía que son los lineamientos curriculares y hay una malla curricular que se hace desde la lógica de la tradición o la organización clásica que es que inicialmente fueran los profesores de ciencias sociales quienes implementaran la cátedra y así nació también que hay una malla curricular exclusiva para implementarla, insisto, desde las lógicas asignaturitas. (GC, 2413-2417).

Otra líder dentro de las entrevistas menciona la existencia de una;

Comisión Pedagógica es, unir, velar por esta cuestión de la cátedra de estudios afrocolombianos, mirar cuáles son las perspectivas, las necesidades de los afrodescendientes en el departamento en relación con la educación. (MM, 1909-1911).

Esto ilustra cómo la comunidad afrodescendiente del municipio de Neiva maneja y comprende la CEA, con un conocimiento profundo de su fundamento normativo, los organismos reguladores involucrados y sus diversos enfoques. Este entendimiento subraya la necesidad de adaptar la cátedra a contextos específicos para abordar de manera efectiva sus objetivos y las distintas identidades y realidades de las comunidades afrocolombianas, contribuyendo así a enriquecer los entornos educativos.

Además, el análisis de las entrevistas con líderes afrodescendientes revela que, desde su perspectiva, el marco pedagógico y filosófico de la CEA representa una dimensión esencial que trasciende la mera enseñanza de la historia y la cultura afrocolombiana. Para ellos, la cátedra no

solo es una herramienta educativa, sino también un medio crucial para promover un reconocimiento más amplio y una inclusión significativa en el sistema educativo.

Para uno de los líderes, “la cátedra de estudios afrocolombiana desde su componente pedagógico, desde su componente filosófico tiene una connotación a África”. (GC, 2098-2100). Esto implica que su enfoque se ha el de conectar a los estudiantes hacia la interculturalidad, llevando una comprensión contextualizada de las raíces africanas; lo que aporta a la reivindicación de derechos, reconocimiento de la diversidad cultural y a espacios interculturales en los contextos educativos.

En esta línea y resaltando la comprensión de las raíces africanas, uno de los líderes señala que la historia universal, tal como se presenta comúnmente, dice que “para entrar en términos de la cátedra uno pudiera decir que la historia universal tiene un gran problema y una deuda con sus categorías, con tiempo, espacio, causalidad” (GC, 2108-2109).

Además, añade; “Queremos una historia donde ojalá pueda ser contada por nosotros mismos y esa historia cuando es contada por nosotros mismos se siente más cercana, se siente familiar”. (GC, 2368-2370). Dado que, para el líder, la CEA es un espacio permite la comprensión del otro.

La perspectiva descrita por el líder critica la manera en que la historia universal ha sido tradicionalmente abordada en los espacios educativos, al no integrar adecuadamente las perspectivas afrodescendientes. Esta crítica revela una deuda significativa en la construcción y enseñanza de la narrativa histórica global, una deficiencia que la implementación de la CEA busca subsanar.

En este contexto, otro líder enfatiza la importancia de incorporar aspectos culturales fundamentales en la educación, una tarea que la CEA facilita de manera notable. Dado que, a

pesar de los estudios realizados en Colombia, persiste una necesidad crucial de integrar estos elementos culturales en el ámbito educativo, destacando que la CEA representa una herramienta esencial para avanzar hacia una educación más inclusiva y representativa.

Desde lo anterior uno de los líderes sostiene que “No enseñaron el fundamento de nuestra cultura y tampoco nos enseñan las bases que la sostienen” (J.M 895- 896). Allí, critica el pensamiento liberal que promueve el individualismo y rechaza otras formas de entender el mundo. Esta perspectiva ha influido en la política de manera que se han ignorado aspectos importantes de la historia y la cultura afrodescendiente, lo que refleja una falta de reconocimiento y aprecio por estas contribuciones.

Por ende, el líder refuerza la idea al decir que “el liberalismo filosófico, ni siquiera el histórico, no soporta y la política de la administración ha sido muy efectiva en ignorar lo que no le resulta beneficioso. Como usted puede recordar, fuimos importantes para eso”. (J.M 898-901).

Además, se destaca que la CEA tiene este objetivo, dado que busca abordar esta deuda histórica al proporcionar una visión más inclusiva y equitativa de la historia. De igual manera al implementar la CEA en el ámbito académico; permite el reconocimiento y la valoración de las experiencias y contribuciones de las comunidades afrodescendientes, que han sido históricamente marginada e invisibilizada.

Por último, uno de los líderes concluye que;

Ahí un reto enorme cómo construir el nosotros y cuando yo insisto en el nosotros es por ejemplo este diálogo que podemos tener ustedes y yo y muchas personas vas porque creo que es el reto que tenemos hoy en día el nosotros lo han configurado y hablo más desde las lógicas africanas, desde la filosofía Ubuntu. (GC, 2060-2063).

Y otra lideresa refuerza que; “mientras no haya ese gran acuerdo, pues se sembrarán muchas semillas, nacerán algunos árboles, pero en conjunto no se va a resolver” (MM 1931-1932). Es decir, para los líderes afro de Neiva; uno de los mayores desafíos actuales es construir un sentido de comunidad, lo que llaman “un nosotros”. Ya que, al referirse a este concepto, mencionan la importancia del diálogo y la colaboración entre diferentes actores. Lo que permitiría una implementación efectiva de la CEA y el cumplimiento de sus objetivos.

Desconocimiento Generalizado y Aplicación Insuficiente de la CEA. No obstante, a pesar de la importancia de la cátedra por su componente pedagógico y filosófico, algunos líderes afro, señalan que existe un desconocimiento y una aplicación insuficiente en diferentes contextos del sistema educativo. Esta situación ha conducido a la falta de implementación efectiva de la misma, como se indica a continuación; “en la población general puede que sí exista todavía un desconocimiento, si te das cuenta, porque es que la CEA se asume como una política pública y se queda allá, se queda como una ley” (SA, 1642-1645).

Para el líder, persiste un desconocimiento; aunque se haya establecido como política pública, su implementación a menudo se limita a ser simplemente una ley, sin necesariamente traducirse en una práctica, dado que esta política educativa no está siendo ampliamente difundida y adoptada. En consecuencia, a pesar de su existencia en la normativa colombiana, su impacto real en la educación y en la conciencia pública está siendo limitado.

Además, el líder hace referencia de como este desconocimiento fomenta una brecha significativa en la implementación de la CEA; dado que su práctica ha sido insuficiente; como nos dice;

Un decreto si no se aterriza y la mayoría de los afrodescendientes que vimos acá en el Huila han pasado con una escuela ausente de esa cátedra, es decir, no es tanto que en la

universidad no se oriente, no el problema es que ni siquiera la escuela la está asumiendo, te das cuenta, entonces los estudiantes afrodescendientes, así como la población general carecen de ese conocimiento precisamente porque la misma escuela se los está negando (SA, 1646-1650).

Desde allí destaca que la mayoría de los afrodescendientes en el Huila, han asistido a escuelas que no incorporan la CEA. Como resultado, tanto los estudiantes afrodescendientes como la población en general carecen de este conocimiento, ya que la educación formal les está privando de él, incumpliendo la política educativa e invisibilizando a la población afro.

Desinterés y Desafíos en las Instituciones Educativas para la Implementación de la CEA. Por otra parte, en los procesos que se han adelantado para la implementación de la CEA en diversas instituciones educativas de municipios del departamento del Huila, se ha observado un notable desinterés por parte de los colegios y sus directivos. Desde este, algunos líderes han reportado que varios de ellos no han mostrado interés en el tema. Como se menciona;

Ahí logramos llegar a muchas instituciones educativas. Sé que hay otras instituciones que no llegan, que no se conectaban, no responden porque no, o sea, para ellos no es de interés. Y nosotros decía no porque en mi colegio no hay afros no consigue nada ha sido bastante tedioso el tema en esencia. (VV, 2966- 2969).

Lo que va en contra a lo reglamenta los lineamientos de la CEA; ya que esta se establece como un proceso de reflexión identitaria, étnica y cultural, no solo para estudiantes afrodescendientes, sino para todos los niños, niñas y adolescentes colombianos. Sin embargo, algunas instituciones han argumentado que, al no tener estudiantes afrodescendientes, no consideraban relevante implementar la cátedra.

Lo de anterior uno de los líderes afro, recalca que, “La CEA no es exclusivamente para los afros, la cadera de estudios afrocolombianos es para todos los niños y niñas adolescente para todas las personas, los ciudadanos colombianos” (S.A 1541- 1543).

Es decir, la CEA debe concebirse como un espacio que permite la conexión entre la diversidad poblacional y la comunidad afrodescendiente; no como una educación especializada o enfocada a la comunidad afro; ya que su propósito es integrar las perspectivas y contribuciones de las comunidades afrodescendientes en el currículo general, promoviendo una comprensión más amplia y enriquecedora de la historia y la cultura en el ámbito académico.

Además, el desinterés de algunas instituciones educativas puede llevar a revelar varios problemas críticos. En primer lugar, una desconexión entre las políticas públicas y su implementación en el entorno educativo. De igual manera, la justificación de la ausencia en espacios de capacitación para la implementación de la CEA, por la no existencia de estudiantes afrodescendientes en los planteles educativos; refleja una visión limitada y una interpretación errónea de esta cátedra; por lo que se evidencia un problema de acceso a la información. Segundo, al no ser concebida la CEA de obligatorio cumplimiento, como lo estipula la normativa; se entiende que existe una falta de seguimiento y control por parte de la Secretaría de Educación hacia estas instituciones educativas. Por último, se revela que algunas instituciones no perciben la relevancia ni la pertinencia de la CEA.

Según el Decreto 1122 de 1998 “Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (art. 1, con fuerza de ley).

Es decir, esta debería ser considerada una parte integral del currículo en todas las instituciones, independientemente del número de estudiantes afrodescendientes presentes.

Falta de Voluntad Política y Compromiso en la Implementación de la CEA en el Municipio de Neiva, Huila. En el contexto de la implementación de la CEA en el municipio de Neiva, Huila; tanto los líderes afrodescendientes como los docentes han señalado la falta de voluntad política y compromiso como los principales obstáculos para su ejecución. Un líder afro, en particular, resalta que;

nunca hubo esa voluntad política para la implementación y durante cuatro años fue invisibilizado las comunidades negras en todo lo que es lo que se acordó dentro de la consulta previa o invisibilizado como también en el gobierno de Lara y los demás gobiernos para atrás (VV, 2855-2860).

De igual manera este sentimiento de invisibilización es compartido por otro líder, que sustenta que; “no se ha implementado la cátedra y por tal no se ha hecho seguimiento” (J.M 1022-1023). Esta falta de interés y apoyo por parte de las administraciones locales ha impedido que la cátedra se integre efectivamente en el sistema educativo, por ende, se refleja la no implementación en las instituciones educativas, mencionadas; es decir existe un pensamiento colonizado por parte de los entes gubernamentales; dado que no se refleja una valoración a esta cátedra, ni se escucha las problemáticas de las comunidades afrodescendientes en el municipio.

El mismo líder lamenta que, a menudo, se han solicitado permisos para llevar la CEA a los colegios, pero se han encontrado con la respuesta de que; "estamos ocupados" por parte de las autoridades educativas (J.M, 954). Esta situación revela una desconexión profunda entre las políticas públicas y su implementación en el entorno educativo, dado que no se cumple con lo

estipulado por el gobierno nacional; lo que impide que se aborden de manera efectiva las necesidades y realidades de las comunidades afrodescendientes.

Además, el apoyo gubernamental ha sido inconsistente; como afirma otro líder; “Las han apoyado de una manera inconsistente. De vez en cuando alguna secretaría concede un proyecto productivo para alguna de las asociaciones, pero esto no lo hace a nivel general. Sino a nivel particular”. (J.M 1045-1047). Esta falta de compromiso continuo y estructurado ha generado una preocupación profunda sobre la marginación de las comunidades negras en el municipio de Neiva, Huila; ya que los esfuerzos por los entes gubernamentales locales son insuficientes.

Sin embargo, a pesar de los desafíos, los líderes afrodescendientes reconocen la importancia de la CEA en la lucha contra el racismo y en la promoción del entendimiento intercultural. Uno de ellos destaca que, al inicio, “fue muy difícil porque lo que se ha buscado es que dentro de las instituciones educativas que esta por ley la CEA eso que buscamos nosotros reducir la brecha de racismo dentro del departamento” (VV, 2726-2728). Y la CEA busca que todos los estudiantes comprendan la existencia de “una cultura hay una idiosincrasia que los derechos y los deberes de los niños y niñas son los mismos de ellos” (VV, 2730-2731). Lo que podría minimizar factores como la violencia, el bulliing escolar, el acoso entre otros, promocionando la cultura de paz en los espacios educativos.

Por otra parte; desde la perspectiva de los docentes entrevistados del municipio de Neiva, Huila también se perciben obstáculos en la aplicación efectiva de la CEA, en las instituciones educativas. Un docente del área de ciencias sociales admite que; “como tal la tenemos presente en los procesos, pero no la manejamos como tal” (C.C 34-35). Lo que sugiere que la CEA es vista más como un concepto abstracto que como un componente esencial del currículo; es decir se repite el desconocimiento del objeto de la CEA y su relevancia en los entornos educativos.

Otro docente menciona que, aunque la cátedra no está “específicamente incluido no” (J.G 808). Se han “trabajado algunos aspectos” relacionados, “se trabajaron los fines de la educación que habla de la pluralidad. El concepto de pluralidad pues justamente también abarca esa parte ahí sí tenemos que reforzar bastante” (J.G 817-812).

Sin embargo, estos esfuerzos parciales y fragmentados carecen de la profundidad necesaria para cumplir con los objetivos fundamentales de la CEA. En este contexto, la implementación efectiva de la CEA sigue enfrentando retos significativos. Los líderes afrodescendientes subrayan la necesidad de un compromiso político más sólido por parte de las instituciones, así como una mayor concienciación y responsabilidad por parte de los rectores, coordinadores y docentes.

Los retos y desafíos poder llegar a cada uno de las instituciones y que los rectores y los coordinadores de la institución educativa y los docentes sensibilicen que no es un cliente de nosotros, sino que es una obligación de ellos implementar es la cátedra para así reducir la brecha de racismo y desigualdad y los retos internos (VV, 2871-2874).

Esta declaración resalta la necesidad de que las instituciones educativas implementen la CEA como una responsabilidad de obligatorio cumplimiento, tal como lo estipula la normatividad. Además, hace un llamado al compromiso genuino de todos los actores educativos; lo cual será valioso para lograr superar los desafíos internos y asegurar que la cátedra cumpla su objetivo de promover la inclusión y equidad en la educación.

Finalmente, la falta de respuesta positiva y de interés por parte del gobierno municipal ha sido un obstáculo persistente para que la CEA se implemente en Neiva. Sin embargo, existe la esperanza entre algunos líderes y docentes afro de que en la actual administración se pueda

"iniciar actividades en serio para poner en funcionamiento la CEA, dado a la necesidad de lo que tenemos de su aplicación" (J.M, 886-888).

A pesar de las dificultades, la implementación de la cátedra es vista como un paso crucial para abordar y reducir las brechas de racismo y desigualdad en los entornos educativos.

Necesidad de Formación y Sensibilización Docente, Respecto a la Implementación de la CEA. Igualmente, los líderes señalan que la CEA enfrenta dos desafíos principales; la falta de compromiso político por parte de los entes gubernamentales para su implementación y la subestimación de sus objetivos por parte de las instituciones educativas. En palabras de una lideresa, este problema se agrava por el rol crucial que cumplen los docentes en el proceso de implementación.

Ella destaca que, a pesar del interés de los profesores en la temática, persisten significativos vacíos de conocimiento y dudas "hemos notado que los profes tienen muchas intrigas, hay mucho desconocimiento, pero uno ve que la gente está interesada en saber del tema" (MM, 1882-1883).

Esto puede reflejar una falta de capacitación adecuada de la Secretaría de Educación para los docentes, así como una carencia de mecanismos de seguimiento y control para las instituciones educativas; como también el no fomento de espacios para compartir experiencias exitosas de implementación en otras instituciones educativas. Estos problemas están enraizados en una falta de voluntad política por parte de las autoridades municipales. Por lo tanto, es importante superar estos obstáculos e incentivar la formación continua para los docentes, ya que estos actores podrían contribuir significativamente a un impacto positivo en la implementación de la CEA.

Así mismo, se logra evidenciar como uno de los docentes afirma lo sustentado por la líder, cuando dice;

Desde unos comentarios de los compañeros; de que la cátedra de la afrocolombianidad se tiene que desarrollar, pero hasta el día de hoy desconocía un poco el marco normativo, no desconocía que existe un decreto, que existe una ley que reglamenta la cátedra de la afrocolombianidad pero si desconozco el marco normativo, es decir, cuál es no lo he revisado. (H.L 551-555).

Esta falta de conocimiento normativo limita la capacidad de los docentes para aplicar adecuadamente las directrices establecidas. Otro docente admite que,

La cátedra como tal no la conozco, no la conozco... desafortunadamente en el estudio, en la parte formativa de la educación en Colombia se tiene eso por encima, es decir, eso no se maneja como debería manejarse, dándole la importancia que ellos merecen. (R.T 692- 694).

Esta declaración resalta la necesidad de fortalecer la formación docente para asegurar que los principios de la cátedra sean integrados de manera efectiva en el currículo educativo.

Además, otro docente reflexiona sobre su experiencia personal, señalando que no ha visto la oportunidad de “enlazar esa parte de convertirlo en interdisciplinario, y que le falta reforzar en la parte de la historia de Colombia” (J.G, 817-818).

Estas observaciones sugieren que, aunque existe una conciencia sobre la importancia de la CEA, la falta de capacitación y sensibilización adecuada ha impedido su integración efectiva en la enseñanza diaria. En este sentido, un docente y líder afro sugiere que es necesario ofrecer una formación más precisa y adecuada dentro del sistema educativo colombiano, destacando que,

El sistema educativo colombiano sí adolece de profesores y no tienen que ser etnoeducador específicamente son profesores que dentro de su formación en cualquiera de las áreas

tengan un énfasis de educación intercultural desarrollo de competencias interculturales. (S.A 1459-1462).

De igual manera un docente de una de las instituciones afirma, “nosotros los docentes estudiamos y nos preparamos para ir ascendiendo, pero no nos preparan para la parte de estos currículos específicos, como lo de la afrocolombianidad” (R.T 722- 723). Desde la anterior se evidencia la falta de conocimiento sobre las normativas de la CEA que pone de manifiesto un desafío significativo que tiene que ver con la necesidad de una mayor difusión y comprensión del marco regulatorio para garantizar una implementación efectiva.

Además, enfatiza que la crítica radica en que, a pesar de la relevancia reconocida de la cátedra, la ausencia de una revisión exhaustiva del marco normativo puede limitar la capacidad de los involucrados para aplicar correctamente las directrices establecidas. Esto sugiere que, para que la CEA tenga un impacto real y duradero, es crucial que los actores clave se familiaricen con los detalles legales que la respaldan y aseguren su correcta implementación en las instituciones educativas.

Este análisis crítico subraya la importancia de comprender y aplicar el marco normativo en la práctica, como señala la líder,

Aquí funciona bien desde la parte de cultura, ya digamos que a nivel departamental tenemos un avance, una casa afro, cierto además de eso tenemos los grupos representativos, tenemos la representación a nivel nacional, cierto en la cuestión de la consulta previa, o sea que, si hay una construcción, se todavía lo que pienso que nos hace falta es que eso permee las instituciones educativas, o sea que la cátedra somos cátedra con los cortes de conocimiento llegue a las instituciones. En eso sí nos falta bastante. (MM, 1891-1897).

En otras palabras, la líder destaca la necesidad de integrar la CEA en las instituciones educativas, ya que este es el principal desafío para asegurar que el conocimiento sobre la cultura afrocolombiana llegue a los estudiantes de manera sistemática y efectiva. Esta integración es crucial para fomentar espacios interculturales y para garantizar que la comunidad en general se beneficie de este conocimiento. Sin embargo, para lograr esto, es esencial que los docentes reciban la formación adecuada, que las instituciones educativas asuman un compromiso firme con la CEA y que exista una voluntad política por parte de los entes gubernamentales para hacer seguimiento y control al cumplimiento correcto de la política educativa afrocolombiana.

En resumen, los líderes afrodescendientes de Neiva, Huila, ofrecen una visión crítica sobre la implementación de la CEA. A pesar de los avances en la promoción de la cultura afrocolombiana, siguen existiendo problemas importantes en su aplicación. La falta de compromiso político, el desconocimiento general y la resistencia en algunas instituciones educativas han limitado su impacto. Para una integración efectiva de la cátedra, es esencial mejorar la formación docente, asegurar un compromiso político real y garantizar una implementación consistente en todas las instituciones. La CEA tiene un gran potencial, dado que permite promover una educación más inclusiva y equitativa, pero su éxito dependerá del esfuerzo continuo en estos aspectos claves.

Acciones y Hallazgos en la Implementación de la CEA

En esta categoría se han organizado análisis e interpretaciones de acuerdo con los relatos sobre implementación o vinculación de la CEA en el contexto educativo, la falta de espacios interculturales y formación al personal educativo sobre la CEA.

Implementación o Vinculación de la CEA en la Escuela. En esta subcategoría se reconocen diversas experiencias que vinculan la CEA n los procesos educativos en la Escuela

Normal Superior de Neiva. Un docente señala, “Nosotros como tal la tenemos presente en los procesos, pero no la manejamos como tal” (CC, 34-35). Esto indica que, aunque la CEA está presente en la institución, no se considera una prioridad y su implementación se realiza de forma transversal.

En contraste, una docente del Programa de Formación Complementaria de la misma institución afirma que la CEA “es como una columna vertebral que hila el reconocimiento del otro y el trabajo de un colectivo” (LB, 357-358). Esta declaración resalta la necesidad de que la CEA forme parte integral de toda la propuesta institucional, enfatizando su importancia en la cohesión y el reconocimiento mutuo dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, los docentes observan que algunos aspectos de la CEA se reflejan en las actividades programadas en las instituciones. Un docente menciona: “También en ese colegio existió un profe hasta el año pasado que trabajaba mucho el tema de la afrocolombianidad, que es algo que este año tenemos que retomar” (HL, 565-566). Esto sugiere que, aunque la CEA no se implemente de manera formal, sí hay conciencia de su relevancia y de la necesidad de retomar su enfoque en el aula.

La idea de que la CEA se integra de forma transversal implica que está presente en diversas actividades sin una planificación intencionada por parte del personal docente. Aunque su inclusión no sea oficial, su mera presencia en las dinámicas escolares es vista como un primer paso hacia su abordaje. Un ejemplo de esto es la normativa que establece que, si hay estudiantes afrocolombianos en la institución, debe haber un representante en el gobierno escolar.

Sin embargo, según lo que conocen los docentes, los documentos de la Escuela Normal Superior de Neiva y del Nacional Santa Librada no contemplan explícitamente la CEA. Aquellos que han revisado estos documentos concluyen, durante las entrevistas, que no hay un espacio que

reconozca la CEA ni como proyecto, ni como asignatura, ni como actividad transversal. Esto subraya la necesidad de una mayor inclusión de la CEA en la planificación institucional y en la documentación oficial de las instituciones educativas.

Adicionalmente, uno de los líderes afirma que “se debe hacer es hablar desde el país para que los otros niños entiendan que, a los niños, digamos, con diferenciación hay que incluirlos y garantizarles la educación, y que no hay que mirarlos con discriminación” (AT, 3197-3200). A pesar de la ausencia de la cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto educativo, las comunidades afrohuilenses han generado otros espacios y procesos para visibilizar y reivindicar sus derechos. Han asumido un rol activo en la promoción de la CEA en espacios de educación no formal. En este sentido, una lideresa comenta;

Yo pienso que hace falta eso en las instituciones educativas, tratar de acercar, de mejorar los diálogos entre los enlaces. Porque todas las veces la alcaldía, la Gobernación, ellos tienen la oficina de asuntos étnicos. A veces también están los enlaces o funcionan más por otros lados, porque, por ejemplo, aquí funciona bien desde la parte de cultura. Ya a nivel departamental tenemos un avance, una casa afro, los grupos representativos, representación a nivel nacional en la cuestión de la consulta previa. O sea que si hay una construcción, hace falta que eso permee las instituciones educativas, que el conocimiento de la CEA llegue a las instituciones (MM, 1888-1896).

Las comunidades afrohuilenses, docentes y líderes han motivado espacios porque tienen la certeza de que es necesario construir un mundo en conjunto, donde todos aporten significativamente a la construcción de “nosotros”. Así lo confirma un líder afro y ex secretario de educación;

Hoy en día, con tanta proliferación de cátedras, yo he estado planteando que el sentido hoy debería ser hablar de nosotros. Y hablar de nosotros es entre todos. Ojalá que pudiéramos avanzar, aprender a conjugarnos, construir el nosotros. Hemos estado muy en ello; esto existe muchas veces no para aproximarnos amablemente. (GC, 2050-2053).

El concepto de Ubuntu, presente en las culturas africanas, representa un principio filosófico y de vida común que fue incorporado a la Constitución Política de Sudáfrica durante la presidencia de Nelson Mandela, a raíz de la Comisión de la Verdad sobre los crímenes del apartheid. Este principio refleja una visión del mundo y un modo de vida que fomenta la paz y la armonía con los seres humanos, la naturaleza y lo sobrenatural (Gruner et al., 2016).

El principio del Ubuntu se traduce en la frase “Soy porque somos”, lo que enfatiza la importancia de la comunidad en la identidad individual. El líder afro explica que;

Hay un reto enorme: cómo construir el nosotros. Y cuando insisto en el nosotros, es por ejemplo este diálogo que podemos tener ustedes y yo. Creo que es el reto que tenemos hoy en día. El nosotros lo han configurado y hablo más desde las lógicas africanas, desde la filosofía Ubuntu. La vicepresidenta Francia Márquez acoge una de las concepciones: soy porque somos. Pero en la concepción o el significado debe ser la expresión ‘soy porque nosotros somos’. Primero está en nosotros, el conjunto, y luego la acción (GC, 2060-2066).

Este concepto se refiere a un modelo de organización espiritual, social, económica, política y cultural en armonía con el entorno, con la naturaleza y con las personas.

Históricamente, las comunidades han resistido a la exclusión radicalizada a través de políticas de desarrollismo, que relegan a un segundo plano las dinámicas locales de evolución de las sociedades humanas en el tiempo y el espacio (Mena y Copete, 2019).

Formación o Capacitación al Personal Educativo Sobre la CEA. La institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva y Nacional Santa Librada son instituciones que se han destacado por contar con docentes proactivos, que promueven espacios y experiencias significativas en los procesos de aprendizaje, docentes que se han interesado por aprender y capacitarse para fortalecer sus métodos de enseñanza, la mayoría de estos han realizado estudios de posgrado y continúan capacitándose en diferentes áreas o haciendo profundización en su campo. Al indagar sobre sus conocimientos sobre la CEA lo que manifestaron es lo que han escuchado o visto desarrollado en espacios educativos por docentes afrodescendientes, en ambas instituciones han trabajado docentes líderes afro que se han interesado en caracterizar, reconocer, valorar y reivindicar a esta población en los espacios educativos y enseñanza, sin embargo, todos comentaron que no han recibido capacitación sobre la CEA ni su importancia e implementación.

Algún docente consideró importante que para llevar a cabo la implementación de la CEA es necesario;

Si la institución educativa o el Ministerio de Educación no envía un docente formado en etnoeducación lo mínimo que se tiene que hacer para poder cumplir con una ley que establece la cátedra es que hayan formadores de formadores, digamos que hayan talleres, ejercicios donde podamos digamos converger diferentes docentes de todo el país en un escenario donde podamos escuchar a un experto en el tema que nos permita y nos dé herramientas para nosotros llegar a la institución y empezar a abordar el tema de una manera más eficaz. (H.L 614-619)

Otro docente, comentó también la necesidad de formar docentes acorde a las características y necesidades del contexto local y regional, ya que la educación es el camino para superar y transformar las circunstancias para mejorar la calidad de vida de las personas, entender

más el mundo y aprender a vivir armoniosamente en este, la implementación de las cátedras que han surgido no debe recaer sobre un rol, allí se debe dar un trabajo colaborativo institucional en el que cada participante ponga de su parte y su saber para formar desde las necesidades, lo anterior lo confirmó un docente al argumentar que,

Es una necesidad latente que cae en el sistema educativo colombiano y que debería ser un poquito más deliberada, así como se requiere una gran cantidad de docentes en ciencias sociales, por ejemplo en el Huila que escaseaban y eso le dio pertinencia al nuevo programa que tiene la Universidad Surcolombiana de sacar profesores licenciados en ciencias sociales de la misma manera precisar la formación etnoeducativa, el sistema educativo colombiano adolece de profesores y no tienen que ser etnoeducador específicamente, sino que dentro de su formación en cualquiera de las áreas, tengan un énfasis de educación intercultural para el desarrollo de competencias interculturales. (S.A 1470- 1478)

Además, este mismo líder afro sostiene que “de alguna manera se pasa de algo accidental a algo estructural en el descuido que hay en la formación de docentes en estas áreas y como en algunas áreas básicas de la educación intercultural.” (S.A 1492- 1494)

Es inconcebible, que el gobierno pretenda desarrollar una cátedra en las instituciones educativas donde no se ha dado capacitación ni formación a los docentes, administrativos y comunidad en general ya que los resultados no serán los que esperamos o deseamos.

Estrategias Interculturales Implementadas en la CEA. En esta sección se abordan algunas estrategias interculturales implementadas en la CEA en las instituciones educativas. Estas iniciativas surgen del interés de los docentes por diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, explorando nuevas formas de aprendizaje y de difusión de los aportes de cada participante.

En la Escuela Normal Superior de Neiva, se han realizado ajustes en el currículo y se ha capacitado al personal para recibir a la población sorda, lo cual se considera un proceso de inclusión. Un docente destaca: “Hay una realidad, y es que a veces la inclusión se enfoca en la comunidad sorda” (C.C 56). Este enfoque se materializa en el proyecto “Manos que hablan”, donde se enseña y aprende el lenguaje de señas, facilitando así la integración de la comunidad sorda en los procesos educativos.

El proyecto, reconocido en noviembre del año pasado por el Ministerio de Educación Nacional, busca el reconocimiento de la comunidad sorda y sus diversas diferencias, no solo físicas o cognitivas, sino también en términos de origen. El docente añade que “es un proyecto a la comunidad que le cuesta bastante escribir, por lo que se enfoca en compartir con la comunidad oyente, lo que permite aprender de esos ejercicios de inclusión” (C.C 71-84).

Otra experiencia notable es la creación de proyectos pedagógicos de aula, que abordan las necesidades de la comunidad y se desarrollan en todos los grados de escolaridad. Estos proyectos emergen de la vida de los sujetos, permitiendo reconocer su contexto. “Los proyectos pedagógicos de aula que se desarrollan emergen de la vida de los sujetos” (N.P 450-451), lo que favorece el aprendizaje significativo.

La elaboración de historias de vida permite a los estudiantes reconocer su familia, sus aportes, sus potencialidades y debilidades. La docente del programa de formación complementaria señala que estas experiencias promueven la escucha de las vivencias y saberes de los demás, generando espacios de reflexión y intercambio. De este modo, “los estudiantes pueden reconocer los territorios que han recorrido sus familias, lo que les ayuda a conectarse con su identidad” (L.B 326-328).

El convenio con la Universidad de Chicago también ofrece una valiosa oportunidad para explorar las historias de vida y la ascendencia de los estudiantes. Una docente comenta

La institución tiene un convenio con la Universidad de Paul de Chicago. Steven Nathan Jaime, un afronorteamericano, trabaja con los chicos de allá, quienes están escribiendo sobre su experiencia, y hay muchos latinos y afrodescendientes en la universidad (N.P 459-461).

En el Liceo Nacional Santa Librada, el enfoque es holístico y se basa en el aprendizaje significativo. En el área de ciencias sociales, los docentes comentan que la interculturalidad se promueve siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, orientados a fortalecer la diversidad cultural. Un docente explica, “Desde toda la trazabilidad del proyecto educativo, se promueve la interculturalidad; desde los espacios académicos, los lineamientos del ministerio siempre están orientando el fortalecimiento de la interculturalidad” (H.L 552-557).

Otra experiencia pedagógica en esta institución es la creación de un laboratorio pedagógico centrado en los derechos humanos. “En el marco de los derechos humanos, el laboratorio logró establecer vínculos con la Defensoría del Pueblo, la Contraloría y otras instituciones. Hemos recibido material didáctico para fortalecer este proceso” (H.L 589-595).

Además, la creación de un semillero de investigación que enseña sobre derechos humanos permite a los estudiantes cuestionar la historia y verificar fuentes, fomentando el pensamiento crítico. “La historia mal contada es la que más se vende y se propaga desde los textos o cartillas. Debemos desarrollar un pensamiento crítico para discernir y encontrar información verídica sobre nuestros ancestros” (H.L 626-627). Sin embargo, el docente de ciencias sociales en los grados superiores reconoce que no se abordan temas sobre los pueblos

afro y que no ha buscado incluirlos en sus clases, lo cual considera una debilidad en su acción pedagógica.

El líder S.A., en su entrevista, comentó sobre su trabajo de investigación en el Nacional Santa Librada, donde buscó reconocer a los estudiantes afro, creando espacios de armonía. “Creé un grupo que se llama Ubuntu en WhatsApp, para construir un imaginario simbólico de grupo de niños afrodescendientes en la institución” (S.A 1272-1275).

Otras experiencias en esta institución han sido implementadas por el mismo docente afro, fue la realización de un taller para que los estudiantes identificaran a qué grupo étnico se reconocían. Esta iniciativa busca abordar conceptos sobre diversidad étnica, relacionándolos con el reconocimiento de las luchas de los distintos grupos en Colombia. “La idea era que ellos se ubicaran en un grupo étnico” (S.A 1342-1347). Estas actividades lograron reducir los comentarios racistas y despectivos hacia los estudiantes afro y fomentaron un mayor cuidado al referirse a ellos por parte de sus compañeros.

Entre las actividades reconocidas como espacios interculturales por los docentes de ciencias sociales se incluyen las izadas de bandera, la celebración del Día del Idioma, el Día de la Raza y el Día de la Independencia. En cada una de estas conmemoraciones, cada salón organiza un punto alusivo, y se reconoce a los estudiantes por su aplicación académica, siendo ellos quienes izan el pabellón nacional.

En conclusión, las experiencias e iniciativas en las instituciones educativas, como la Escuela Normal Superior de Neiva y el Liceo Nacional Santa Librada, destacan la importancia de integrar la CEA en el currículo escolar de manera significativa y efectiva. A través de proyectos pedagógicos que promueven la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural, se visibiliza no solo la riqueza de las identidades afrodescendientes, sino también la necesidad de

fomentar un ambiente educativo que valore y respete las diferencias. Estas estrategias no solo abordan la formación académica, sino que también generan un espacio de diálogo y reflexión que puede contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y cohesionada. La educación, entonces, se convierte en un vehículo para transformar actitudes y desafiar estereotipos, promoviendo un sentido de pertenencia y comunidad que beneficia a todos los actores involucrados.

Promoción de la CEA a Través de la Educación no Formal. En Neiva, la promoción de la CEA se ha materializado principalmente en espacios de educación no formal impulsados por organizaciones afrodescendientes. Esta subcategoría de análisis resalta el esfuerzo de estos grupos para ofrecer formación y capacitación, dado que las instituciones educativas han mostrado deficiencias en cuanto al conocimiento y la integración de la CEA en sus currículos. Como señala uno de los líderes, “hacemos capacitaciones de conocimiento específico para ese proceso de reconocimiento... la cátedra se asume como una política pública y se queda allá, se queda como una ley” (SA, 1639-1645). Esta observación pone de manifiesto el desafío que enfrenta la CEA para convertirse en una realidad tangible en el aula.

Además, estas organizaciones han desarrollado recursos accesibles para la comunidad, como el canal “Afrohuila”, que comparte eventos y cápsulas educativas, y el diplomado de estudios afrocolombianos e interculturales, que brinda oportunidades de formación. Este último, según se menciona, busca atraer a participantes interesados en la temática de forma integral (SA, 1757-1761). Por otro lado, iniciativas como “África en la escuela” han promovido talleres que, aunque no son obligatorios, buscan involucrar a padres y estudiantes en el proceso educativo (AT, 3173-3178).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los líderes coinciden en que el avance en Neiva ha sido limitado. Un líder menciona; “la importancia de una conferencia sobre la esclavitud como un intento significativo de sensibilización, pero lamenta que tales iniciativas no se hayan consolidado en un compromiso más profundo con la CEA” (GC, 2268-2276).

Finalmente, se destaca que, aunque los espacios de educación no formal logran atraer a miembros de la comunidad afro, rara vez cuentan con la participación de personas blancas interesadas en la CEA o en las dinámicas étnicas. Esta situación revela que el conocimiento generado se queda en el ámbito comunitario y no trasciende a las instituciones educativas, “la escuela hace lo que puede, pero no hay profundización” (MM, 1946-1950). Esto resalta la necesidad urgente de fortalecer la interconexión entre la educación formal y los esfuerzos comunitarios para lograr un verdadero reconocimiento y celebración de la diversidad étnica en Neiva.

Hallazgos Sobre la Discriminación Racial y la Escuela. De este modo, estos espacios de diálogo también permitieron identificar hallazgos sobre la discriminación racial en la escuela. Desde lo que se enseña nos debería cuestionar qué y para quién estamos enseñando, los docentes del área de sociales de las instituciones educativas reconocieron que en su plan de área se estudian los periodos de la historia, las culturas americanas, proceso de conquista y colonia y reconocen que es de forma “general”.

En el área de ciencias sociales los temas que se enseñan tienen que ver con nuestra cotidianidad prácticamente tienen que ver con cuando uno está trabajando lo que son las culturas americanas. Cuando les habla de los procesos de conquista, de colonización, pero no lo ve uno como directamente unos temas que tengan que ver con todo el proceso sino unos aspectos casi que diría yo acá elementales. (J.G 801- 805)

Estos contenidos promocionan la parte de la historia occidentalizada, contada por los conquistadores, sabiendo que somos el país invadido y saqueado, se debe reconocer nuestra propia historia, contada por los nuestros como una oportunidad para cerrar la brecha de discriminación y marginalización de estas comunidades, una oportunidad para aprender y escuchar, así como no se reflexiona sobre lo que se enseña, tampoco sobre las acciones que discriminan porque están permeadas y normalizadas como chistes. En la institución educativa Nacional Santa Librada, el docente y líder afro S.A halló acciones racistas desde docentes hacia él como persona afro y estos se rehusaban a abordar temas afrocolombianos en los procesos de enseñanza.

Cuando tú hablas de reivindicación de derechos étnicos en la escuela, hubo alguien en ese contexto que dijo como que hay, pero es que los negros son más racistas que lo mismo blancos o algo así, pues como que muy terrible, o sea, terrible que incluso en el ámbito docente, una docente o docente, pues en esas, o tengan esas impresiones como tan desagradables (S.A 1214- 1220)

También manifestó que esto muchas veces sucede por desconocimiento de conceptos de elementos que conforman la cultura,

En el colegio hay racismo, establecí mis instrumentos de análisis y me di cuenta que es que ellos obviamente viven, están viviendo antes de que yo llegara en una especie de vacío de conocimiento, en algunos momentos pues le llamo ignorancia de un concepto teórico que encontré por ahí, porque no se debe considerar que la ignorancia en sí, por ser ignorancia es mala, ¿no? Entonces hay una ignorancia que genera ese tipo de comportamientos. Eso es parte de la experiencia no solo en mi experiencia en el aula en mi experiencia docente porque ahora les voy a decir un

poquito si me permite concretamente en el aula que me ha demostrado esta investigación es que a veces ese tipo de comportamientos extremos discriminatorios y algunas veces racistas son como que el producto de la falta de conocimiento, incluso de elementos de la cultura. (S.A 1233- 1243)

Entonces, qué está haciendo la escuela para superar estos problemas estructurales, porque en realidad, la escuela desde su organización invisibiliza el origen de sus estudiantes, en su falta de cualificación, espacios interculturales y fortalecimiento de la cultura propia de ellos y ellas. El docente halló en la caracterización que la escuela invisibiliza a la población afro desde su reconocimiento como etnia. Además, de no contar con mecanismos ni instrumentos para abordar el racismo y estos actos discriminatorios.

Desafíos Interculturales en la Educación: Reconocimiento, Espacios y la Lucha Contra la Discriminación Racial en la Escuela

La educación intercultural enfrenta múltiples desafíos que van más allá de la simple inclusión de contenidos diversos en el currículo. En particular, el reconocimiento y la integración efectiva de las comunidades afrodescendientes y otras minorías étnicas en el sistema educativo presentan obstáculos profundos vinculados a décadas de exclusión y discriminación. Este análisis examina los problemas que emergen en torno a la gestión de la diversidad y la inclusión en las escuelas, explorando cómo las políticas actuales y las prácticas institucionales abordan, o a menudo fallan en abordar, estas cuestiones. A través de entrevistas con líderes comunitarios, docentes y funcionarios de las secretarías de educación en el municipio de Neiva y el departamento de Huila, se han identificado desafíos significativos, desde la falta de profundidad en la implementación de enfoques interculturales hasta las desigualdades en el registro y reconocimiento de estudiantes afrodescendientes. Este estudio no solo pone de relieve las

deficiencias en la aplicación de la CEA, sino también las barreras estructurales que perpetúan la invisibilidad y la marginalización de estas comunidades en el ámbito educativo.

Falta de Profundidad en la Implementación de Enfoques Interculturales. La falta de profundidad en la implementación de enfoques interculturales en las instituciones educativas entrevistadas en este estudio; es una de las preocupaciones recurrentes, especialmente entre líderes y docentes afrodescendientes.

Como señala una líder y docente afro, “La escuela hace lo que puede con la escuela, pero no hay eso. Profundidad”. (MM, 1949-1950). Esta cita, se resalta la superficialidad con la que se abordan estas iniciativas en el entorno escolar. A pesar de los intentos por parte de las instituciones educativas de incorporar la diversidad cultural en su currículo, la ausencia de un compromiso genuino y una implementación profunda limita significativamente la efectividad de estas acciones, dejando a menudo sin abordar las necesidades y realidades de las comunidades diversas. De igual manera se tiende a confundir los conceptos con la inclusión.

Además, se observa una tendencia a confundir conceptos como inclusión e interculturalidad, lo que complica aún más la situación. Otro aspecto importante es la resistencia que existe entre los docentes para abordar la interculturalidad en el currículo, a menudo debido a la falta de formación específica en estos temas.

Esta carencia puede crear una brecha que impide la implementación efectiva de la CEA, un recurso clave para repensar y plantear la interculturalidad en el ámbito educativo. Como lo explica un líder afro: “Uno encuentra muchas resistencias de colegas para hablar de eso, porque la formación ha sido muy específica” (GC, 2422-2423). Este contexto destaca la necesidad de una capacitación integral y accesible que permita a los docentes sentirse seguros y capacitados para abordar la diversidad cultural en sus aulas.

En conclusión, la situación actual en las instituciones educativas en Neiva refleja una profunda necesidad de transformación en la manera en que se aborda la CEA y la interculturalidad en general. La superficialidad en la implementación de estos enfoques resalta la importancia de un compromiso auténtico por parte de toda la comunidad educativa, no solo de los docentes afro o de ciencias sociales. La resistencia y la falta de formación específica en temas de diversidad cultural limitan la capacidad de los educadores para generar espacios significativos de reconocimiento y análisis. Para que la CEA no se convierta en un simple capítulo dentro de un proyecto educativo, es fundamental fomentar una cultura de inclusión real y profunda que respete y valore la riqueza de las distintas identidades. Solo así se podrá avanzar hacia un sistema educativo que realmente refleje la pluralidad y complejidad de nuestras comunidades.

Desigualdades en el Registro y Reconocimiento de la Población Afrodescendiente.

Un problema adicional es las estadísticas oficiales proporcionadas por el SIMAT no reflejan con precisión la cantidad de estudiantes de las comunidades afrocolombianas activos en las instituciones educativas del municipio de Neiva; Huila, lo que impacta negativamente en la implementación de políticas educativas inclusivas y perpetúa la falta de pertinencia de la cátedra en las instituciones educativas.

Líderes de la comunidad han señalado estas deficiencias, como indica uno de ellos, “el SIMAT no muestra la verdadera caracterización de nuestras comunidades negras” (GC, 2240-2242). Otro líder coincide al afirmar que, “nos dimos cuenta de que el SIMAT no nos arroja una información real” (VV, 2949-2950).

Esta falta de datos precisos en el registro ante la Secretaría de Educación contribuye a la negación de la existencia de la comunidad afrodescendiente en los entornos educativos del municipio. Además, refuerza los argumentos de la Secretaría de Educación y algunas

instituciones educativas para minimizar la importancia de implementar la CEA debido al bajo número de estudiantes afrodescendientes registrados en el SIMAT.

Por otra parte, un líder y docente afrodescendiente refuerza esta preocupación al señalar; “aparte de que no generan los espacios de reconocimiento, aparte de eso genera otra cosa peor que es que invisibiliza la población afro en la en las instituciones”. (S.A., 1280-1281). Lo que subraya la necesidad de contar con datos precisos y de desarrollar políticas que promuevan la visibilidad y el reconocimiento de estas comunidades en el entorno escolar.

En conclusión, las deficiencias en las estadísticas del SIMAT impiden un reconocimiento adecuado de la población afrodescendiente en el ámbito educativo, obstaculizando la implementación efectiva de políticas inclusivas. Esta falta de datos precisos perpetúa la invisibilidad y refuerza los argumentos que justifican la falta de atención a sus necesidades. Para avanzar hacia una verdadera inclusión, es crucial contar con información que visibilice a la población afrocolombiana y desarrolle políticas educativas que respondan a su realidad, honrando así su historia y luchas en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Revisión Documental

La revisión se llevó a cabo a través de fichas documentales en las cuales las investigadoras destacan los hallazgos encontrados. Esta fase fue crucial, ya que permitió explorar las experiencias de diversas instituciones educativas en la implementación de la CEA, dentro del contexto educativo. También se analizaron documentos gubernamentales que reflejan la aplicación de la CEA en otros municipios del Huila. Además, este proceso facilitó la identificación de las dificultades, avances y logros asociados a esta experiencia de inclusión y reconocimiento. Asimismo, brindó la oportunidad de interpretar los contextos, condiciones y actores involucrados en dicha experiencia.

Tabla 4.*Sistematización de la revisión documental*

Tipo Documento	Fuente/ Organización	Categoría aportante	Definición
Proyecto educativo institucional (PEI)	Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva.	Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Se identificó avances en documentos administrativos de implementación de la CEA.
Proyecto educativo institucional (PEI)	Institución Educativa Nacional Santa Librada.	Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Se identificó avances en documentos administrativos de implementación de la CEA.
Proyecto de ordenanza plan de desarrollo departamental 2024-2027	Gobernación del Huila.	Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Se identificó avances en documentos administrativos de implementación de la CEA.
Convenio de asociación No 21 de 2023	Gobernación del Huila.	Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Se identificó avances en documentos administrativos de implementación de la CEA.
Caracterización y Perfil del Sector educativo 2020 – 2023	Gobernación del Huila.	Acciones y hallazgos en la implementación de la CEA	Se identificó avances en documentos administrativos de implementación de la CEA.

Nota. La tabla anterior expone los archivos analizados en la revisión documental, los cuales muestran lo que se ha hecho con las comunidades afro a nivel educativo, los avances en la implementación de la CEA en el Huila, los recursos invertidos para este fin y el PEI de cada institución educativa participante en la investigación. *Fuente.* Autoría propia.

Revisión de Documental de los PEI por Institución Educativa

En esta revisión se analizaron los PEI de las instituciones que conformaron la unidad poblacional del presente estudio, como la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y la Institución Educativa Nacional Santa Librada. A partir de este análisis, se obtuvieron hallazgos significativos que serán descritos a continuación.

Análisis de la Revisión Documental del PEI Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva. Esta permitió identificar de manera explícita el modelo pedagógico adoptado por la institución, basado en el constructivismo. Este enfoque pedagógico promueve la participación activa, la pluralidad, la flexibilidad, las relaciones horizontales y la apertura al cambio, reflejando un compromiso con un enfoque intercultural en la educación. Dentro de este marco, la Escuela ha priorizado la inclusión de la comunidad sorda, implementando la enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas para educadores, padres de familia, y tanto para la comunidad oyente como para la sorda. Esta iniciativa es fundamental para construir lazos de comunicación y fortalecer el tejido social dentro de la institución, destacando un enfoque intercultural valioso, aunque limitado en su alcance.

A pesar de la relevancia de las iniciativas inclusivas implementadas, la revisión del PEI reveló una ausencia de referencias directas a los objetivos, lineamientos curriculares y estrategias metodológicas de la CEA. Esta omisión limita su aplicación a la enseñanza de la historia de Colombia en el área de Ciencias Sociales, donde se exploran las culturas precolombinas y la diversidad cultural, pero sin una mención específica a la CEA ni un enfoque profundo en los saberes afrodescendientes. Como resultado, la representación de la cultura afro en el entorno educativo tiende a ser recreada de manera folclorizada y superficial, sin otorgarle la relevancia que merece en la formación de los estudiantes.

Entre otros hallazgos importantes, se evidenció que, aunque el PEI no está enfocado en la CEA, el documento resalta la importancia de la investigación como proceso de aprendizaje, una de las dimensiones propuestas por la CEA. A través de estrategias lingüísticas y comunicativas, la institución busca que los estudiantes reflexionen sobre su identidad y sobre cómo se relacionan con los demás en un contexto social y cultural diverso. Sin embargo, esta reflexión se plantea de

manera general, sin enfatizar la necesidad de visibilizar y reconocer la diversidad étnico-racial que puede componer la comunidad educativa.

Este proceso de reflexión e investigación es esencial para fomentar una convivencia respetuosa y una comprensión mutua, elementos clave en la formación de ciudadanos conscientes de la diversidad cultural. Sin embargo, la omisión de los lineamientos curriculares de la CEA en el PEI representa una oportunidad perdida para enriquecer el proceso educativo y fortalecer el tejido social mediante el reconocimiento y la valoración de la herencia afrocolombiana. Integrar estos contenidos podría complementar el enfoque inclusivo de la institución, proporcionando a los estudiantes una educación más holística y diversa que responda a las realidades multiculturales del país.

Finalmente, aunque el PEI promueve un enfoque intercultural a través de la inclusión de la comunidad sorda, no se fomenta el conocimiento de los saberes afrodescendientes ni se menciona explícitamente la CEA como parte integral del documento. Esta omisión es significativa, ya que el PEI es la directriz que orienta y da sentido a la gestión educativa. Sin la inclusión de esta, se pierde una valiosa oportunidad para enriquecer el proceso educativo con la diversidad cultural y étnica que caracteriza a Colombia, dejando de lado un componente esencial para una educación inclusiva e intercultural.

Análisis de la Revisión Documental del PEI de la IE Nacional Santa Librada en Relación con la CEA. Esta revela varias observaciones importantes en relación con la implementación de la CEA. En primer lugar, el PEI de la institución presenta un enfoque holístico que se basa en el aprendizaje significativo. Este enfoque está orientado a la solución de problemas y a la adquisición de valores que guían a maestros y estudiantes hacia el cumplimiento de objetivos y metas preestablecidas. Sin embargo, el PEI no incluye un plan de

estudios específico para ninguna de las áreas, lo que impide identificar si la CEA se transversaliza en alguna de las disciplinas, como ciencias sociales.

Además, aunque el documento menciona proyectos transversales como la lectura crítica y el proyecto ambiental, no hace referencia a la cátedra de estudios afrocolombianos. En particular, el PEI no aborda aspectos clave relacionados con la CEA, como los objetivos específicos, el enfoque curricular, las metodologías y los lineamientos necesarios para su implementación efectiva.

Es relevante señalar que el PEI tampoco enuncia las dimensiones pedagógicas ni los saberes afrodescendientes necesarios para la implementación completa de la CEA. Esta ausencia en el documento sugiere que la integración de la cátedra en el currículo no ha sido contemplada ni desarrollada en el marco del PEI, lo que limita la posibilidad de asegurar su presencia y adecuada aplicación en la práctica educativa de la institución.

En conclusión, la falta de un plan de estudios detallado y la ausencia de referencias explícitas a la CEA en el PEI de la Institucion Educativa Nacional Santa Librada evidencian una carencia en la integración de los estudios afrocolombianos en el proceso educativo. Para fortalecer la implementación de la CEA, sería recomendable revisar y ajustar el PEI para incluir estos elementos cruciales, garantizando así una educación más inclusiva y representativa de la diversidad cultural.

Revisión de Documentos Tipo Informes

Esta investigación incluye una revisión de informes elaborados por entes gubernamentales sobre la implementación de políticas educativas dirigidas a la población afrodescendiente. Estos documentos son esenciales para comprender las estrategias, avances y desafíos en la promoción de la CEA y la interculturalidad en las instituciones educativas. Al

analizar estos informes, se busca identificar tanto las percepciones institucionales sobre la diversidad cultural como las brechas y oportunidades para mejorar la inclusión y el reconocimiento de las comunidades afrocolombianas en el sistema educativo.

Convenio de Asociación No 21 de 2023; -Celebrado entre el Departamento del Huila— Secretaría de Educación y la Asociación Afrocolombianos Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia (ASOAFROVIC). El análisis de este documento permitió reconocer los trámites que se han hecho desde la gobernación y secretaria de educación en alianza con la asociación ASOAFROVIC para unir esfuerzos y articular apoyos para implementar la CEA en instituciones educativas en el departamento del Huila.

Como se mencionó anteriormente, este contrato se creó con el fin de articular, esfuerzos técnicos, administrativos y financieros en coordinar estrategias culturales propios de la población, negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) en incentivar" la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en instituciones educativas oficiales con mayor estudiantes afros en municipios no certificados en educación del departamento del Huila.

En este convenio, el cual le costó al departamento 163. 800.000 y realizado con la asociación ASOAFROVIC según lo convenido, debía garantizar los siguientes puntos:

Cumplir con el objeto del convenio en la forma, tiempo y actividades concertadas. Realizar las gestiones y actos necesarios para la debida y correcta ejecución de este. Garantizar idoneidad y el cabal cumplimiento de las normas referidas en el desarrollo de las actividades inmersas en el objeto convenido, respondiendo por todos aquellos eventos que se presenten en la ejecución de estas. Usar los recursos destinados exclusivamente para el desarrollo y ejecución del objeto contratado y responder por el manejo de estos. Reintegrar al Departamento los

excedentes de los recursos aportados para la ejecución del convenio. Presentar oportunamente a los entes de control los informes cuando estos los requieran.

Asimismo, las tareas a realizar para la implementación de la CEA en el departamento del Huila, según lo convenido las estrategias metodológicas que se desarrollaron desde lo convenido con la asociación ASOAFROVIC fueron realizar capacitaciones y/o talleres en las Instituciones Educativas con mayor población afro a los docentes de las áreas sociales, historia, geografía, constitución política y democracia y a los rectores de las Instituciones Educativas oficiales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos, con estos el fin fue brindar conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país. Fomentar los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades Afrocolombianas.

Dar a conocer mediante capacitaciones la contribución de la comunidad afrocolombiana en la cultura y sociedad huilense. Realizar entrega de Incentivo CEA a los estudiantes afrocolombianos que se encuentren matriculados en las Instituciones educativas oficiales del Departamento del Huila, atendiendo a la matrícula SIMAT, las instituciones educativas oficiales y participantes de las capacitaciones y/o talleres a realizar. Realizar el análisis evaluativo de la implementación de la CEA conforme a otros Departamentos que la implementan conforme al marco normativo que la regula. Realizar campaña de registro de la matrícula SIMAT de estudiantes afrocolombianos en las instituciones educativas oficiales. Finalmente, presentar el informe final a la SED, en medio magnético y físico con una base de datos en la que relacione

los participantes a las conferencias, talleres y capacitaciones, realizadas con sus respectivas conclusiones.

En este sentido, este contrato surgió de la necesidad de implementar la CEA en municipios con mayor población afro. El contrato cita lo siguiente,

La CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales, establecidas en el artículo 23° de la Ley 115 de 1994. (Gobernación del Huila, 2023. P. 14)

Con el fin de

Visibilización de las culturas afrocolombianas. El reconocimiento de la identidad y la lucha por la dignidad de niños, niñas y jóvenes afrocolombianos en las escuelas y universidades y la eliminación de toda forma de discriminación racial y racismo. (Gobernación del Huila, 2023. P. 15)

Adicionalmente, el contrato celebra la articulación de esfuerzos para implementar la CEA, por lo que requiere de todas las dimensiones propuestas por la CEA para que se implemente; lingüísticas, pedagógicas, sociopolítica, económica, etc. Cabe resaltar que este contrato entre gobernación del Huila y ASOAFROVIC es una oportunidad para promover los saberes y valores afrodescendientes como aporte a la cultura colombiana.

La realización de este contrato costó 163.800.000 y de este solo se encuentra el contrato, pero no hay informes de resultados en la página donde se recopiló el contrato.

Para finalizar, los municipios donde se realizó el desarrollo de este convenio fueron Acevedo, Agrado, Aipe, Algeciras, Altamira, Baraya, Campoalegre, Colombia, Elías, Garzón, Gigante, Guadalupe, Hobo, Iquira, Isnos, La Argentina, La Plata, Nátaga, Oporapa, Paicol,

Palermo, Palestina, Pital, Rivera, Saladoblanco, San Agustín, Santa María, Suaza, Tarqui, Tello, Teruel, Tesalia, Timaná, Villavieja, Yaguará. El municipio de Neiva, capital del departamento del Huila no fue incluido en el trabajo de este convenio entre gobierno y asociación ASOAFROVIC.

Proyecto de Ordenanza Plan de Desarrollo Departamental 2024-2027. Este es un documento normativo que realizó un análisis documental a partir de categorías establecidas que permiten identificar aspectos sobre la existencia de la CEA en el proyecto de ordenanza territorial 2024- 2027 y reconocer la educación como herramienta de generación de oportunidades e inclusión cultural para una sociedad con oportunidades.

En este el gobierno 2024-2027 ha proyectado desarrollar planes para mejorar y brindar el servicio de fomento para la permanencia en programas de educación formal a personas en situación de vulnerabilidad beneficiarias de estrategias de permanencia (Grupos Étnicos, Estudiantes con discapacidad).

En cuanto al fortalecimiento de la cultura, se desarrollan espacios de educación informal al sector artístico y cultural y eventos de promoción de actividades culturales. También, brindar atención a Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) del Departamento del Huila, para acceder a la garantía de sus derechos en forma diferencial, enfocado en el desarrollo social, laboral y económico, su participación en la cultura, el arte, el deporte y la recreación, facilitando el acceso a la Etnoeducación, y propiciando el fortalecimiento organizativo y la participación política e institucional de la población NARP.

El plan de desarrollo plantea brindar el servicio educativo y garantizar la permanencia de todos los niños y niñas, aún más provenientes de grupos étnicos y con alguna discapacidad. Brindar oportunidades de acceso a la educación superior.

Espacios de educación no formal al sector artístico y cultural. Sin embargo, el plan de desarrollo no se refiere en ningún momento a la cátedra de estudios afrocolombianos ni a ningún área de conocimiento, pero el gobierno proyecta continuar apoyando financieramente a los creadores y gestores culturales.

En este documento el gobierno deja constancia de la proyección para brindar servicio de educación informal a docentes: foros educativos territoriales para capacitar a la comunidad y formarla o alfabetizarla. Pero, no contempla la implementación de espacios interculturales y no nombra la CEA, ni comunidades afro en contextos educativos, ni se incluyen las dimensiones de la CEA porque no se nombra a la CEA en el documento, ni implementar la CEA en alguna institución educativa. El plan sólo se propone brindar el servicio educativo a todas las personas. Y brindar servicio de gestión de oferta social para la población vulnerable; Organizaciones negra, afrocolombianas, raizales y palenqueras, asistidas respetando su identidad cultural, autodeterminación, productividad e institucionalidad.

Caracterización y Perfil del Sector Educativo 2020 – 2023. En este documento se presenta un informe cuantitativo sobre los dineros invertidos en articular esfuerzos para implementar la CEA en el dpto. del Huila. Se analiza específicamente la caracterización y Perfil del Sector educativo 2020 - 2023 Apartado: accesibilidad al servicio educativo. Tabla 23: Recursos Invertidos Población Afrodescendientes.

La secretaría de educación en el 2019 invirtió \$100.000.000 en articular esfuerzos institucionales para la construcción de la comisión pedagógica departamental y la socialización del proyecto investigativo "percepción de los estudiantes afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales en cinco municipios del departamento del huila en el año 2016", en las instituciones educativas oficiales priorizadas de los municipios con mayor población educativa

afrocolombiana del departamento, bajo el propósito de generar una educación de calidad, incluyente e igualitaria, en el marco de la cátedra de estudios afrocolombianos. Los municipios beneficiados fueron; Acevedo, Aipe, Garzon, La Argentina, La Plata, Nataga, Paicol, Palermo, Rivera Y Gigante.

En el año 2020 la secretaría de educación invirtió 120.000.000 para articular esfuerzos institucionales y adelantar cursos virtuales a los docentes de los 35 municipios del departamento del Huila, en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el contexto local, bajo el propósito de generar una educación de calidad, incluyente e igualitaria, en el marco de la Cátedra de estudios afrocolombianos, pero los informes de este no están al acceso público y no fue posible conseguirlos con las entidades en cuestión.

La secretaría de educación departamental invirtió en el 2021, 120.000.000 en la articulación de esfuerzos institucionales, en “adelantar talleres virtuales que permitan orientar estrategia pedagógicas en los proyectos educativos institucionales – PEI desde un enfoque transversal al currículo, en atención a la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, con los rectores de las instituciones educativas oficiales de los 35 municipios no certificados en educación del departamento del Huila” con el propósito de generar una educación de calidad incluyente e igualitaria en el marco de la cátedra de estudios afrocolombianos, en los siguientes municipios: Acevedo, Agrado, Aipe, Algeciras, Altamira, Baraya, Campoalegre, Colombia, Elías, Garzón, Gigante, Guadalupe, Hobo, Iquira, Isnos, La Argentina, La Plata, Nátaga, Oporapa, Paicol, Palermo, Palestina, Pital, Rivera, Saladoblanco, San Agustín, Santa María, Suaza, Tarqui, Tello, Teruel, Tesalia, Timaná, Villavieja, Yaguará.

La secretaría de educación departamental en su informe explica que se invirtieron 120.000.000 en el año 2022 para la articulación de esfuerzos en estrategias culturales propios de

la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) en incentivar la implementación de la CEA en instituciones educativas oficiales con mayor estudiantes afros en municipios no certificados en educación del departamento del Huila. Específicamente en los siguientes municipios; Acevedo, Agrado, Aipe, Algeciras, Altamira, Baraya, Campoalegre, Colombia, Elías, Garzón, Gigante, Guadalupe, Hobo, Iquira, Isnos, La Argentina, La Plata, Nátaga, Oporapa, Paicol Palermo, Palestina, Pital, Rivera, Saladoblanco, San Agustín, Santa María, Suaza, Tarqui, Tello, Teruel, Tesalia, Timaná, Villavieja, Yaguará.

La secretaria de educación departamental también invirtió 163.800.000 en el año 2023 para articular, esfuerzos técnicos, administrativos y financieros en coordinar estrategias culturales propios de la población, negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) en incentivar la implementación de la CEA en instituciones educativas oficiales con mayor estudiantes afros en municipios no certificados en educación del departamento del huila. En los siguientes municipios: Acevdo, Agrado, Aipe, Campoalegre, Elías, Garzón, Gigante, Guadalupe, Iquira, Isnos, La Argentina, La Plata, Nataga, Oporapa, Paicol, Palermo, Palestina, Pital, Rivera, Saladoblanco, San Agustin, Suaza, Tarqui, Tello, Tesalia, Timana, Villavieja, Yaguara.

Según la caracterización realizada por la secretaría de educación departamental en el año 2023, reconocen presencia de comunidad afro en 29 de los 35 municipios del Huila (Secretaria De Educacion Departamental, 2023), exceptuando a Algeciras, Altamira, Baraya, Colombia, Hobo y Teruel donde Acevedo es el municipio donde hay mayor presencia de esta comunidad, a pesar de esto, en ningún año se hizo inversión en el municipio de Neiva aun sabiendo que hay presencia de esta comunidad en las I.E públicas.

A modo de cierre de la revisión documental, los PEI no incluyen un plan de estudios específico para ninguna de las áreas sobre la CEA, lo que permite reconocer que esta no se

transversaliza ni se incluye en la enseñanza de las I.E. La secretaría de educación ha realizado convenios y contratos con organizaciones afrodescendientes para la implementación de la CEA en los municipios, sin embargo, no encontramos informes que den cuenta de esta implementación sino únicamente de los dineros invertidos. Finalmente, en estos no se ha contemplado la implementación de la CEA en el municipio y capital huilense Neiva porque no cuenta con gran cantidad de población afro según el SIMAT.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo establecer el estado de la implementación de la CEA en instituciones educativas públicas, específicamente en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva y en la Institución Educativa Nacional Santa Librada. Además, se buscó conocer la percepción, el conocimiento y la interpretación de líderes de organizaciones afrodescendientes en el municipio de Neiva, Huila, respecto a esta. A través de esta discusión, exploraremos cómo la CEA no solo fomenta la identidad cultural, sino que también desafía las estructuras educativas tradicionales en busca de equidad.

Con base en lo anterior, es importante destacar que estos líderes y lideresas afro, poseen una comprensión integral del marco político, pedagógico y filosófico que sostiene la CEA. Para estas comunidades, la implementación de la CEA es fundamental, ya que visibiliza la cultura afrocolombiana y contribuye a una educación descolonizada, reafirmando así la relevancia de su propuesta educativa en el contexto actual.

Además, la relevancia de la CEA se destaca en las palabras de Isaura Negrete Vega (2023), quien sostiene que su integración es fundamental para el reconocimiento de la diversidad cultural y la transformación de las dinámicas educativas y sociales en la región, que aporta a la formación de posturas críticas. La CEA ofrece una oportunidad para fomentar una educación intercultural y equitativa, promoviendo el reconocimiento de la otredad y la sana convivencia escolar. Esta perspectiva valora el legado afrodescendiente, beneficiando tanto a las instituciones educativas como a la sociedad en su conjunto.

Los hallazgos de este análisis coinciden con la teoría presentada por Negrete, quien también enfatiza la necesidad de integrar la CEA como un medio para lograr una educación intercultural y equitativa. Además, la CEA se configura como un espacio propicio para abordar

las epistemologías del Sur, un concepto introducido por Boaventura de Sousa Santos (2014), este enfoque crítico desafía las narrativas dominantes eurocéntricas, valorando los saberes y experiencias de los pueblos del Sur, incluidos africanos, afrodescendientes e indígenas. Así, la CEA no solo enriquece el currículo educativo, sino que también promueve la inclusión de diversas perspectivas en el ámbito académico.

Los antecedentes de las políticas educativas afroecuatorianas, como señala Vera (2017), reflejan un proceso en el cual la comunidad afroecuatoriana ha utilizado la protesta y la resistencia para reapropiarse de su identidad y validar su existencia en la sociedad. Este esfuerzo culminó en la modificación legislativa que reconoce a los afroecuatorianos como un pueblo con derechos colectivos. Este reconocimiento refuerza la idea de que la lucha por la visibilidad y la inclusión recae, en gran medida, sobre las comunidades marginadas e invisibilizadas.

Desde esta perspectiva, es pertinente afirmar que los hallazgos indican que son las comunidades afro las que conocen, luchan y se apropian de sus derechos y políticas de reivindicación. Esto nos lleva a plantear interrogantes sobre el rol del Estado en la garantía de estos derechos. En particular, es relevante cuestionar hasta qué punto deben las comunidades marginadas asumir la lucha por su propia emancipación. La predominancia de esfuerzos comunitarios pone de manifiesto una notable falta de apoyo estatal.

En este contexto, Meneses Copete (2013) sostiene que las políticas educativas con enfoque étnico-racial no son vinculantes ni determinantes en relación con la política, la cultura, el discurso y las prácticas escolares. Aunque se pueden establecer marcos normativos, estos no logran transformar significativamente los contextos ni traducirse en acciones efectivas. Este patrón se observa también en las comunidades afrodescendientes de Neiva, que han tomado la

iniciativa en la educación no formal, implementando enfoques étnico-raciales para llenar los vacíos dejados por el Estado.

En resumen, la CEA se presenta no solo como un marco educativo esencial, sino también como un instrumento poderoso para la reivindicación de derechos y la construcción de una identidad cultural en las comunidades afro. Su implementación efectiva puede constituir un paso significativo hacia la justicia social y la equidad en la educación. Tanto los hallazgos como la teoría y los antecedentes se complementan en su afirmación de que el camino hacia la inclusión y la visibilidad de la cultura afrocolombiana requiere tanto el esfuerzo comunitario como el compromiso estatal.

Ahora bien, continuando con el orden para la presentación de las discusiones del estudio, procederemos a describir las formas y estrategias con las que se ha implementado la CEA en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Neiva e instituciones educativas Nacional Santa Librada. En este sentido, los resultados indican que la implementación de la CEA se ha llevado a cabo de manera insuficiente y superficial, caracterizándose por una interculturalidad funcional (Walsh, C. 2010). Este enfoque se manifiesta en la inclusión de la población diversa en los entornos educativos, donde la CEA ha sido abordada a través de proyectos transversales.

Sin embargo, es importante señalar que esta implementación se ha ejecutado de manera folclorizada, limitándose principalmente a actos culturales y ceremonias, como la izada de banderas. Asimismo, las escasas acciones relacionadas con esta implementación han estado centralizadas en el área de ciencias sociales, lo que ha provocado que no se integren de manera efectiva en los PEI, limitando su impacto en el proceso educativo general.

Por otra parte, la responsabilidad en la implementación de estas acciones recae mayormente en docentes afro que han estado en las instituciones, mientras que existe resistencia

a integrar temas étnico-raciales en un currículo dominado por un enfoque colonial. Además, se evidencia un desconocimiento generalizado entre docentes y directivos sobre cómo implementar efectivamente la CEA, y la Secretaría de Educación y sus funcionarios no realizan seguimientos ni establecen medidas de cumplimiento obligatorio.

Desde una perspectiva teórica, Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015) sostienen que "históricamente, el currículo reafirmó posturas eurocéntricas y excluyó la diversidad étnico-racial de los países, reforzando relatos que presentaban a las sociedades nacionales como homogéneas" (p. 259). Esta situación no solo limita la representación de las comunidades afrodescendientes, sino que también perpetúa percepciones erróneas sobre su historia y contribuciones. En este contexto, De Sousa Santos (2018) subraya la importancia de incluir saberes afrocolombianos en el currículo, desafiando así las narrativas dominantes que han minimizado estas perspectivas.

Por otro lado, Restrepo (2008) describe la exclusión de los saberes afrocolombianos como una representación de un "racismo latente" que se reproduce acríticamente en los textos escolares y en las prácticas pedagógicas. Esto invisibiliza las contribuciones de las comunidades afrodescendientes y perpetúa estructuras de poder coloniales. En consecuencia, esta situación resalta la necesidad urgente de abordar estas dinámicas en el sistema educativo.

Asimismo, Isaura Negrete Vega (2023) enfatiza que la formación etnopedagógica es esencial para lograr una pertinencia educativa real. Argumenta que la CEA y la etnoeducación se complementan, y solo un compromiso genuino con la interculturalidad puede dismantlar las estructuras de dominación étnico-racial y garantizar una educación que valore tanto la diferencia como la igualdad.

En este sentido, Meneses Copete (2013) señala que, en el imaginario de la sociedad y del contexto educativo, se asume que;

Los estudios afrodescendientes deben ser ejercidos por personas afrodescendientes, quienes se considera que están formadas para su implementación en razón de su origen y color de piel. Sin embargo, esta perspectiva excluye el compromiso institucional y la necesidad de formar a maestros y maestras para un quehacer pedagógico efectivo en un país pluriétnico (p. 55).

Los hallazgos evidencian la existencia de discriminación estructural y resistencia a la inclusión de currículos con enfoques étnico-raciales. Esta situación subraya la necesidad de formación docente y del personal de las secretarías de educación en temáticas como las relacionadas con cuestiones etnopedagógicas, destacando la importancia de comprender el concepto de interculturalidad como un proceso educativo pertinente y adaptado a las necesidades culturales, especialmente en el contexto afrocolombiano.

Además, es fundamental contribuir a la construcción de la etnoeducación afrocolombiana, que promueve un pensamiento crítico. Esta formación debe impartirse desde la preparación de los futuros docentes, para que se genere un cambio significativo en el sistema educativo y en la transformación de las prácticas y el currículo. Según Meneses Copete (2013), “la etnoeducación afrocolombiana se teoriza a partir de dos perspectivas: la pedagogía libertaria y la desracialización de la escuela, entendida como un espacio socializador” (p. 51). Esta aproximación no solo busca integrar saberes y experiencias afrocolombianas en el currículo, sino que también aspira a transformar las dinámicas de poder y representación en el ámbito educativo.

La falta de acciones efectivas por parte de los entes gubernamentales perpetúa la marginación y la invisibilización de estas comunidades, manteniendo su proceso de

discriminación en los entornos sociales y educativos. En este contexto, Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015) subrayan que “los/as afrodescendientes enfrentan en Latinoamérica grandes limitaciones estructurales en la conclusión de sus trayectorias educativas en el nivel medio y en el acceso a la educación superior” (p. 258-259). Esto evidencia cómo estas barreras refuerzan la subalternización de las comunidades afrodescendientes.

A nivel internacional, la implementación de políticas educativas interculturales enfrenta desafíos similares. Por ejemplo, en Brasil, Silva y Santiago (2016) destacan la resistencia a incluir contenidos afrodescendientes en el currículo, fenómeno que también se observa en Colombia. Asimismo, en Bolivia, Zeballos y Castro (2018) critican un enfoque intercultural generalista que diluye las particularidades afrodescendientes, perpetuando así la invisibilidad de estas comunidades.

En resumen, la implementación de la CEA en Neiva se encuentra limitada por la superficialidad de sus enfoques y la falta de formación adecuada del personal educativo. Para avanzar hacia una educación inclusiva y representativa, es crucial integrar de manera intencionada los saberes afrocolombianos en el currículo y fortalecer las capacidades de los docentes en temas de interculturalidad y etnoeducación. Solo así se podrá romper con las estructuras de dominación y garantizar el reconocimiento y la valoración de las comunidades afrodescendientes en el sistema educativo. Los hallazgos, la teoría y los antecedentes se complementan al afirmar que el camino hacia la inclusión y la visibilidad de la cultura afrocolombiana requiere tanto el esfuerzo comunitario como el compromiso estatal.

Por otra parte, es importante destacar los hallazgos de la revisión documental relacionada con los procesos de implementación de la CEA en Neiva, específicamente a través de la Secretaría de Educación municipal y departamental, así como en los analizados con los PEI de

las instituciones educativas Escuela Normal Superior de Neiva e IE Nacional Santa Librada. Esta revisión ha revelado desafíos significativos en la integración de la CEA en los planes de estudio. En particular, se ha encontrado que no existen referencias explícitas a la CEA en los PEI de ambas instituciones. Esta omisión pone de manifiesto una carencia en la incorporación de los estudios afrocolombianos en el proceso educativo, lo que limita la visibilidad y el reconocimiento de la cultura afrocolombiana sobre todo en el currículo escolar. Para fortalecer la implementación de la CEA, se sugiere revisar y ajustar el PEI para incluir estos elementos fundamentales que reivindiquen los derechos de la comunidad afrodescendiente y así a su vez cumplan con la política educativa afrocolombiana.

Además, al analizar los documentos relacionados con los contratos adjudicados por la Gobernación del Huila para la implementación de la CEA, se observa que solo se han firmado contratos significativos con una organización afrodescendiente, ASOAFROVIC. De estos contratos se desprende que las acciones incluyen la distribución de kits escolares, materiales pedagógicos y charlas para la implementación de la CEA en diversos municipios del departamento, aunque no se han llevado a cabo en Neiva. Esta situación sugiere que las acciones se han limitado a instituciones que han mostrado interés, como la Normal Superior de Gigante y San Juan Bosco en Palermo o a las instituciones educativas donde se registran mayor número de estudiantes afrodescendientes.

Desde la perspectiva teórica, Rebolledo y Osorio (2023) argumentan que;

(...) existe una centralización en la adjudicación y ejecución de recursos destinados a la población afro, concentrándose en pocas organizaciones que han establecido relaciones políticas con las administraciones locales. Esta centralización limita la capacidad de diversas organizaciones afrodescendientes para participar en el desarrollo de programas,

resultando en una falta de representación adecuada y en la construcción de una memoria colectiva. Además, señalan que la política pública afro y el desarrollo de un programa de educación étnica carecen de una agenda clara en los planes de desarrollo. (p.58)

Complementando esta visión, Restrepo (2008) destaca que esta situación refleja un "racismo latente estructural", manifestándose en la falta de acciones concretas para implementar políticas con enfoque racial como la CEA y en la apatía de las autoridades locales. Esta inacción institucional se traduce en una escasa preparación de funcionarios y docentes en temas étnico-raciales, lo que agrava aún más los desafíos para una implementación efectiva de la CEA.

En cuanto a los antecedentes, estudios realizados por Velázquez Mosquera (2021) y Quiñones (2020) subrayan que uno de los mayores obstáculos para la implementación efectiva de la CEA en Colombia ha sido la falta de voluntad política, tanto en el MEN como en las secretarías de educación regionales. Esta falta de compromiso se traduce en una escasa atención a las necesidades educativas de las comunidades afrodescendientes.

Al analizar los hallazgos, se confirma la existencia de discriminación estructural y una notable falta de interés en la aplicación de políticas que promueven un enfoque étnico-racial. Esta falta de voluntad política resulta en la marginación y violencia sistemática contra las comunidades afrodescendientes. A pesar de la existencia de marcos normativos y políticas interculturales en América Latina y en Colombia, su implementación sigue siendo ineficaz en la mayoría de los casos. El desafío no radica únicamente en la promulgación de leyes, sino en enfrentar las resistencias históricas, estructurales e institucionales que continúan marginando a estas comunidades.

Los hallazgos de este estudio se alinean con la teoría de Rebolledo y Osorio (2023), quienes también destacan la centralización y la falta de una agenda clara, lo que refuerza las

dificultades en la implementación de la CEA. En este sentido, la problemática mencionada “afecta directamente la inversión y desarrollo en el departamento, pues se ha evidenciado que la ejecución de estos programas no llega a una ejecución comunitaria” (p. 58).

Superar estas barreras requiere no solo un compromiso auténtico por parte de las autoridades, sino también un replanteamiento profundo de cómo se concibe la interculturalidad en la práctica. Es fundamental que las estrategias educativas visibilicen y respondan a las verdaderas necesidades de las comunidades afrodescendientes, promoviendo una educación que no solo incluya, sino que también valore y respete la diversidad cultural en todos sus aspectos.

En conclusión, la implementación de la CEA en Neiva enfrenta obstáculos significativos debido a la falta de integración en los planes de estudio, la centralización de recursos y la escasa voluntad política. Para avanzar hacia una educación intercultural y representativa, es crucial realizar ajustes en los PEI y fortalecer las capacidades de las instituciones educativas, especialmente de los docentes en temas étnico-raciales. Solo así se podrá garantizar el reconocimiento y la valoración de las comunidades afrodescendientes en el sistema educativo. En su mayoría, los hallazgos, la teoría y los antecedentes se refuerzan mutuamente, aunque también se presentan ciertas contradicciones que resaltan la complejidad del contexto político y social en el que se desarrollan estas dinámicas.

Por ende, se hace necesario analizar la implementación de la CEA en Neiva, Huila, dado que esta presenta un escenario mixto, caracterizado por diversas debilidades y algunas fortalezas significativas. En primer lugar, se identifican debilidades que afectan la efectividad de la CEA. Los resultados indican un desconocimiento generalizado sobre la política educativa afrocolombiana y una notable falta de formación docente para abordar adecuadamente la CEA y el enfoque étnico-racial en las escuelas. Esta situación genera resistencia institucional, tanto en

las instituciones educativas como en las secretarías de educación, dificultando la integración de un currículo descolonizado.

Desde una perspectiva teórica, Meneses Copete (2013) sostiene que "la universidad podría emprender iniciativas de inclusión epistémica mucho más osadas, que, en respuesta a su carácter autónomo, apunten a situar su papel y el de los maestros en la configuración socioracial de las representaciones que, finalmente, se instalan en sus prácticas" (p. 13). Esta afirmación resalta la necesidad de transformar los currículos educativos para fortalecer la formación docente en temáticas étnicas y para incorporar saberes alternativos, arraigados en prácticas ancestrales, tradiciones orales y cosmogonías diferenciadoras. Este enfoque no solo enriquecería la formación docente, sino que también fomentaría una perspectiva pedagógica y curricular afrodescendiente.

Adicionalmente, se evidencia la invisibilización del porcentaje real de la población afro en el SIMAT, limitando su representación y atención en el contexto educativo. Rebolledo y Osorio (2023) abordan el tema del "genocidio estadístico", indicando que más del 30% de la población afro fue omitida en las estadísticas nacionales del DANE en 2018, un fenómeno que perpetúa la segregación y la desigualdad.

Por otro lado, la implementación superficial de la CEA se caracteriza por dinámicas de folklorización y proyectos transversales. Según Meneses Copete (2013), "la folklorización y racialización como discurso imperante desde las concepciones y las prácticas pedagógicas en torno a los estudios afrodescendientes"(p. 62). Lo que implica que, en lugar de integrar de manera significativa los saberes y la cultura afrocolombiana en el currículo, las iniciativas tienden a reducir estas contribuciones a expresiones folclóricas o artísticas. Este enfoque no solo

minimiza la riqueza de la herencia afrodescendiente, sino que también perpetúa estereotipos y visiones limitadas.

Los antecedentes en otros contextos también revelan problemas similares. Zeballos y Castro (2018) en Bolivia identifican vacíos en la implementación de políticas educativas, dado que no se encuentra coherencia entre los objetivos de la política y en las acciones de implementación. En Colombia, aunque se han creado espacios de intercambio según Hazzi (2016), persisten barreras institucionales que dificultan una implementación efectiva de la CEA, entre estas se destaca poca disposición de los docentes por abordar problemáticas interculturales, escasos de materiales pedagógicos, entre otros.

La relación entre los resultados, la teoría y los antecedentes pone de manifiesto que las limitaciones no solo surgen de la falta de conocimiento y formación docente, sino también de estructuras de poder que perpetúan la invisibilidad de la población afro. Por lo tanto, es fundamental contar con una formación docente sólida que aborde las pluralidades de los contextos y responda a las necesidades de un país como Colombia, que, según su carta magna, se constituye como un territorio “pluricultural”. Esto incluye no solo la etnoeducación, sino también políticas que garanticen la representación y atención adecuada de esta comunidad en el sistema educativo.

A pesar de las debilidades, también emergen fortalezas significativas en el proceso de implementación de la CEA. Las comunidades afro han mostrado una fuerte apropiación de los objetivos y lineamientos de la cátedra, evidenciando un conocimiento profundo sobre su filosofía y pedagogía. Además, se han llevado a cabo procesos de formación étnico-racial, promovido desde la educación no formal, lo que ha ido fortaleciendo la identidad comunitaria afrocolombiana en Neiva. Desde una perspectiva teórica, De Sousa Santos (2016) argumenta que

las epistemologías del Sur impulsan cambios sociales desde las comunidades marginadas, validando sus conocimientos y experiencias. Mato (2018) resalta que los avances en este campo son el resultado de las luchas de movimientos sociales, mientras que la UNESCO (2021) sostiene que la “afroeducación”, una categoría que tiende a crecer para pensar el saber afro propio, actúa como un acto de resistencia, permitiendo a los estudiantes reivindicar su historia y cuestionar las estructuras de poder.

Los antecedentes en otros contextos refuerzan estas fortalezas al evidenciar el impacto positivo de la investigación y la inclusión de saberes afro en el ámbito educativo. En Ecuador, Vera (2017) destaca que el éxito en la gestión de políticas educativas afro se atribuye a la promoción de la investigación sobre la reconstrucción de la memoria, además de la historia, tradiciones y los saberes afro. En La Guajira, Contreras Núñez (2021) resalta cómo la CEA facilita la comprensión de las características fenotípicas en la formación de la identidad étnica y la cohesión comunitaria. Estos ejemplos sugieren que, al integrar investigación y reflexiones sobre la identidad en el currículo, se pueden crear espacios educativos más inclusivos y representativos que fortalezcan la identidad afrocolombiana y se eliminen procesos de discriminación en los contextos educativos.

La interrelación entre los resultados, la teoría y los antecedentes indica que, a pesar de las debilidades, las comunidades afrodescendientes están tomando la iniciativa en su proceso educativo, resaltando su capacidad para organizarse y promover una educación intercultural crítica. Por lo tanto, es esencial fortalecer estos esfuerzos a través de políticas que validen y reconozcan los saberes locales.

En Neiva revela un panorama complejo y multifacético. A pesar de que las barreras estructurales y la resistencia institucional constituyen obstáculos significativos, las fortalezas

emergentes desde las comunidades afrodescendientes brindan un escenario de esperanza. La interconexión entre los hallazgos, la teoría y los antecedentes enfatiza la necesidad de un enfoque integral que promueva la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo. En este contexto, la CEA se configura como un espacio esencial para proponer y contribuir a la construcción de una etnoeducación afrocolombiana. Desde la educación no formal, ha demostrado su capacidad de resistencia y ha facilitado el rescate de saberes y elementos identitarios, no sólo para su comunidad, sino para la sociedad en su conjunto. De esta manera, la CEA enriquece el panorama educativo y promueve la visibilidad y valoración de las comunidades afrodescendientes, reafirmando su relevancia en la construcción de una educación más inclusiva y equitativa.

Limitaciones y Recomendaciones

Este estudio pone de manifiesto varias limitaciones clave que dificultan la adecuada implementación de políticas educativas dirigidas a las comunidades afrodescendientes, especialmente en el contexto de Neiva y el departamento del Huila. La primera limitación destacada es la falta de datos desagregados sobre esta población en las instituciones educativas. Esta carencia de información no solo invisibiliza a las comunidades afrodescendientes, sino que también impide un análisis preciso y una toma de decisiones pedagógicas y políticas que aborden de manera efectiva sus necesidades. Sin datos confiables, es muy difícil implementar la CEA de manera eficiente y contextualizada.

Una de las principales barreras identificadas es el enfoque predominantemente teórico en la formación docente en Colombia, el cual sigue un currículo con una marcada orientación eurocentrista. Este enfoque limita la capacidad de los futuros docentes para reconocer los saberes de otras culturas, especialmente aquellos provenientes de las epistemologías del sur, que serían más adecuados para abordar la diversidad cultural y social del país. A pesar de que existen políticas de inclusión, la formación de los maestros no incluye suficientes experiencias prácticas con comunidades étnicas, lo que resulta en profesionales que no están preparados para enfrentar los desafíos de una educación verdaderamente intercultural. Este vacío formativo subraya la necesidad de contar con etnoeducadores, cuyo enfoque pedagógico está basado en el respeto por la diferencia y en la capacidad de promover una enseñanza inclusiva e intercultural.

En este contexto, es fundamental que los programas de formación docente incluyan escenarios prácticos en entornos étnicos y multiculturales, donde los futuros maestros puedan adquirir las competencias necesarias para atender las diversas realidades del país. Este tipo de formación contribuiría a la creación de profesionales más capacitados, capaces de adaptar sus

prácticas pedagógicas a un contexto multicultural y pluriétnico. De esta manera, se fomentaría una educación donde las particularidades de cada comunidad sean reconocidas y valoradas, impulsando un sistema educativo que refleje mejor la diversidad de Colombia.

Finalmente, se destaca la falta de inversión en proyectos de investigación que aborden las necesidades y contribuciones de las comunidades étnicas. Esta carencia de apoyo perpetúa la invisibilidad de estas comunidades en el entorno académico. Sin una mayor financiación para estudios que exploren la implementación de políticas como la CEA, será difícil evaluar su impacto en la promoción de la interculturalidad y en la reducción del racismo estructural dentro del sistema educativo colombiano.

A partir de las limitaciones identificadas, se proponen las siguientes recomendaciones para mejorar la implementación de la CEA y promover una educación intercultural y equitativa;

Primero, mejorar la recopilación de datos desagregados; es crucial que las secretarías de educación y las instituciones educativas fortalezcan la recolección de información detallada sobre las poblaciones afrodescendientes. Estos datos son esenciales para diseñar políticas educativas que respondan a sus necesidades específicas, visibilizando su participación y realidad dentro del sistema educativo.

Segundo, reforzar la difusión y capacitación sobre la CEA; las instituciones educativas deben asumir un papel más proactivo en la difusión de la CEA y en la formación docente relacionada. Es fundamental que se reconozca la CEA como una herramienta clave para promover la inclusión y evitar que se limite a un enfoque folclórico o superficial de la interculturalidad. La capacitación debe profundizar en la importancia de esta política en la transformación del sistema educativo.

Tercero, establecer mecanismos de monitoreo y evaluación; es necesario implementar sistemas rigurosos para evaluar el grado de implementación de la CEA y su impacto en la promoción de la diversidad cultural y la reducción del racismo. Estos mecanismos permitirán ajustar las estrategias educativas y garantizar la efectividad de la política afroeducativa en las instituciones públicas.

Cuarto, fomentar la participación activa de las comunidades afrodescendientes, la inclusión de las comunidades afrodescendientes en el proceso educativo es esencial. Su conocimiento y experiencia en la descolonización del saber deben integrarse en las aulas y otros espacios sociales, lo que enriquecerá los enfoques interculturales y fortalecerá la apropiación histórica y pedagógica de la CEA.

Quinto, ofrecer capacitación docente continua; los docentes y las instituciones educativas deben recibir formación continua en temas interculturales para transformar sus prácticas pedagógicas y promover la inclusión de la diversidad cultural. Tal como señala Isaura Negrete Vega (2023), es necesario "impulsar diferentes epistemologías propias", valorando los saberes ancestrales y las experiencias que aportan los estudiantes afrodescendientes, para complementar y enriquecer la educación desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Sexto, abordar las necesidades históricas del sistema educativo; es prioritario que el sistema educativo colombiano reconozca y atienda la deuda histórica con las comunidades afrodescendientes, quienes enfrentan altos niveles de deserción escolar y falta de garantías para su permanencia y éxito educativo. Se deben diseñar estrategias que no solo promuevan la inclusión, sino que aseguren la culminación exitosa de los estudios por parte de los estudiantes afrodescendientes.

Además, es importante otorgar un protagonismo activo a la comunidad afrodescendiente en los entornos educativos. Su conocimiento en torno a la descolonización del saber y su capacidad para generar espacios de aprendizaje no formal deben ser aprovechados como una estrategia clave para la implementación efectiva de la CEA. Esto no solo fortalecería los procesos dentro de las instituciones educativas, sino que también permitiría que las comunidades afrodescendientes lideren de manera más visible la implementación de la política educativa, contribuyendo a una educación más inclusiva y culturalmente relevante.

La participación activa de estas comunidades no solo enriquecería el currículo escolar, sino que también facilitaría una comprensión más profunda de la “interculturalidad crítica” propuesta por Walsh, C. (2010); promoviendo una transformación educativa que no se limite a lo simbólico, sino que responda a las necesidades reales de reconocimiento y equidad en el sistema educativo.

En conclusión, la implementación de la CEA requiere esfuerzos coordinados entre el Estado, las instituciones educativas y las comunidades afrodescendientes para asegurar que esta política cumpla su objetivo de transformar las estructuras racistas y coloniales del sistema educativo. Solo con un compromiso real se consolidará una educación verdaderamente intercultural y emancipadora en Colombia.

Finalmente, es imprescindible que las instituciones universitarias revisen y modifiquen sus programas de estudio, fomenten la investigación sobre las comunidades étnicas y construyan relaciones sólidas con ellas. Esto garantizará que sus conocimientos y realidades sean integrados como componentes esenciales en la educación superior, promoviendo un enfoque inclusivo y culturalmente relevante.

Ahora bien, a partir de las limitaciones identificadas en este estudio y las recomendaciones planteadas, surgen varias oportunidades para investigaciones futuras que podrían profundizar en el impacto y los desafíos de la implementación de la CEA y otras políticas educativas dirigidas a las comunidades afrodescendientes. A continuación, se presentan algunas propuestas para futuras investigaciones;

Primero; estudios longitudinales sobre el impacto de la CEA en las instituciones educativas; dado que se hace necesario realizar investigaciones longitudinales que evalúen el impacto de la CEA a lo largo del tiempo, en diferentes niveles educativos y en distintos contextos geográficos. Estos estudios podrían analizar el grado de implementación de la CEA y su influencia en la reducción del racismo estructural y la promoción de la interculturalidad en las aulas. Además, permitirían observar cómo ha cambiado la percepción de los estudiantes y docentes sobre la diversidad cultural tras la implementación de esta política.

Segundo; investigación sobre prácticas pedagógicas interculturales efectivas; realizar un estudio comparativo entre diferentes instituciones educativas que han implementado prácticas pedagógicas interculturales podría ayudar a identificar cuáles son las estrategias más efectivas para promover una educación inclusiva. Esta investigación podría centrarse en cómo los docentes logran adaptar el currículo para responder a las realidades de las comunidades afrodescendientes, campesinas, indígenas, palenqueras y otras poblaciones étnicas en Colombia.

Tercer; evaluación de la formación docente en temas interculturales y afrodescendencia en Colombia; dado que una de las principales barreras para la implementación de la CEA es la falta de formación práctica en contextos interculturales, sería relevante investigar en profundidad cómo se está abordando la interculturalidad en los programas de formación docente. Esta

investigación podría incluir un análisis de los currículos universitarios, entrevistas con docentes en formación y la evaluación de las experiencias pedagógicas y sus prácticas de formación.

Cuarto; estudio sobre la participación activa de las comunidades afrodescendientes en la educación; otra área de investigación clave sería examinar cómo las comunidades afrodescendientes están participando activamente en el diseño e implementación de la CEA en las escuelas. Este estudio podría explorar las dinámicas de participación y los desafíos que enfrentan en la apropiación de esta política. Además, permitiría evaluar cómo la inclusión de sus saberes ancestrales y culturales está transformando los espacios educativos.

Quinto; investigación sobre la deserción escolar de estudiantes afrodescendientes; debido a la alta deserción escolar de los estudiantes afrodescendientes es una de las principales preocupaciones del sistema educativo. Un estudio que examine las causas subyacentes de esta problemática, incluidas las barreras estructurales, socioeconómicas y culturales que enfrentan estos estudiantes, podría proporcionar información valiosa para diseñar intervenciones que mejoren la retención y el éxito académico de esta población.

Estas propuestas de investigación contribuirían significativamente a fortalecer la base de conocimientos sobre la implementación de la CEA y la inclusión educativa de las comunidades afrodescendientes en Colombia, promoviendo una educación más justa y equitativa que reconozca y valore la diversidad cultural del país.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la implementación de la CEA en las instituciones educativas de Neiva que fueron objeto de estudio, sigue siendo insuficiente y fragmentada debido a barreras institucionales, políticas y sociales profundamente arraigadas, relacionadas específicamente con el sistema educativo. Estas barreras perpetúan la exclusión y la invisibilización de las comunidades afrodescendientes, reflejando un sistema educativo que, aunque formalmente comprometido con la diversidad, en la práctica reproduce inequidades raciales y culturales, expresando un racismo latente estructural.

Uno de los principales obstáculos identificados es la falta de voluntad política para priorizar y financiar adecuadamente la implementación de la CEA. A esto se suma el desconocimiento generalizado por parte de los actores educativos, quienes tienen una comprensión superficial o limitada de lo que implica la interculturalidad. Este enfoque superficial no solo reduce la CEA a una herramienta simbólica, sino que también dificulta su capacidad de generar cambios profundos en las dinámicas educativas y sociales que implica el bienestar y desarrollo propio para las condiciones de las comunidades afrodescendientes.

A pesar de estos desafíos, la CEA tiene un enorme potencial para contribuir a la descolonización del currículo escolar y a la construcción de una educación más inclusiva, crítica y equitativa. No obstante, su éxito depende de un compromiso político y educativo genuino, que vaya más allá de las políticas de inclusión simbólica y que promueva una “interculturalidad crítica”, orientada hacia la justicia social y el reconocimiento pleno de las comunidades afrodescendientes. (Walsh, C. 2010).

Es fundamental fortalecer la formación de los docentes y fomentar una mayor sensibilización en la sociedad para que la CEA no se perciba como un contenido adicional, sino como un pilar esencial en la transformación educativa y social del país. Asimismo, se identificó la necesidad de formar a los futuros docentes con un enfoque étnico-racial que permita transformar las prácticas pedagógicas. Este enfoque es crucial, ya que puede generar un cambio significativo en la manera de impartir la educación, promoviendo así un aprendizaje más inclusivo y representativo de la diversidad cultural del país.

Además, es importante reconocer y otorgar un protagonismo activo a la comunidad afro del municipio en los entornos educativos, como una estrategia clave para apoyar la implementación de la CEA. La comunidad afro ha acumulado una vasta experiencia y conocimiento en torno a la descolonización del saber, lo que les permite generar espacios de garantía desde un enfoque propio, que no solo fortalezca los procesos dentro de las instituciones educativas, sino que también siga impulsando iniciativas mediante la educación no formal.

Este enfoque permitiría que la comunidad afro lidere de manera más visible la implementación de la CEA, contribuyendo a una educación más inclusiva y culturalmente relevante, donde los saberes propios tengan un lugar central. La participación de esta comunidad no solo enriquecería el currículo escolar, sino que también facilitaría una comprensión más profunda de la “interculturalidad crítica”, promoviendo una verdadera transformación educativa que no se limite a lo simbólico, sino que aborde las necesidades reales de reconocimiento y equidad en el sistema educativo. (Walsh, C. 2010).

La implementación de la CEA requiere esfuerzos coordinados entre el Estado, las instituciones educativas y las comunidades afrodescendientes, para garantizar que esta política no solo sea implementada de manera efectiva, sino que cumpla con su objetivo de transformar

las estructuras racistas y coloniales del sistema educativo. Solo entonces podrá consolidarse una educación verdaderamente intercultural y emancipadora en el contexto colombiano.

Es fundamental que las instituciones universitarias en Colombia comprendan la relevancia de un enfoque inclusivo hacia las comunidades étnicas en su educación. Esto conlleva la revisión y modificación de los programas de estudio, promover la investigación en estos asuntos, y construir relaciones eficaces con las comunidades para asegurar que sus conocimientos y realidades sean un componente esencial de la educación superior.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Agier, Michel. (1992). *Ethnopolitique: racisme, status et mouvement noir à Bahía*. Cahiers d'Etudes africaines ii (1): 53-81
- Agreda, A. (1999). Etnoeducación: Una respuesta a las aspiraciones de los pueblos indígenas. En: cultura, lengua y educación. Memora. Simposio de Etnoeducación. VII congreso de antropología. Bogotá: Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Agudelo, C. (2010) Movilizaciones afrodescendientes en América Latina Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. Recuperado de: <http://scielo.org.co/pdf/rci/n71/n71a06.pdf>
- Altablero, (2021) El Ministerio de Educación lanza el 21 de mayo la cátedra de Estudios Afrocolombianos. En esta fecha se conmemoran los 150 años de la abolición legal de la esclavitud en Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87286.html>
- Alvarado, A. (2001). Cátedra Estudios Afrocolombianos. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf
- Ángel P., Darío. (2011). La Hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, (44), 7. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-36282011000200002&lng=en&tlng=es [Acceso en Abril 27, 2016]
- ARDO IN O, J (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.

- Arroyo Pachas, A. C. (2016). Análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Castellón, E. B. S. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/html/>
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, (33), 109-127
- Castillo-Guzmán, E., & Loango, A. O. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, (51), 257-265.
- Comisión de la verdad. Informe hay futuro si hay verdad, volumen pueblos étnicos. Revisado el 22 de agosto de 2022. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2020), “Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”, Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14).
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and teaching*, 1(1), 73-85.
- DANE, Resultados Del Censo Nacional De Población Y Vivienda 2018. Disponible en: dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf

- de Derechos Humanos, D. U. Declaración Universal de Derechos Humanos. <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2018/10/UDHR-2017-text-S-compressed.pdf>
- de Estudios Afrocolombianos, F. D. C. (2008). Memorias foro distrital cátedra de estudios afrocolombianos. EDUCACIÓN INCLUYENTE.
- De Melo, A. Espinosa Torres, I. D. J. Pons Bonals, Leticia. Rivas Flores, J.I. (2019) Perspectivas decoloniales sobre la educación. Málaga (ESP); Guarapuava: Uma Editorial; Unicentro. Recuperado de: [Perspectivas_decoloniales_sobre_la_educacion%20\(1\).pdf](#)
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%2C%20reinventar%20el%20poder.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologías del Sur: Justicia social y política del conocimiento. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2016). Epistemologies of the South: The Fight Against Abyssal Thinking. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2018). The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South. Duke University Press.
- De Zubiría, J (2015). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia.
- De Zubiría, J, Calentura, L, y Acero, H. (2002) Factores que intervienen en la calidad de las instituciones educativas de Bogotá. Instituto Alberto Merani. Tesis de grado laureada 2002.
- Decreto 1122 de 1998 (con fuerza de ley). 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. D.O. No. 43325.

- Del Niño, D. D. L. D. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/images/Normativa/Internacional/Ninos-Ninas/Obsgenero-Normativa-Internacional-Declaracin-derechos-ninos-AG-res.pdf>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales. Nuevas epistemologías en Antropología: temas y abordajes*, 45-62.
- Díez Hochleitner, R (1996) Aprender para el futuro mejor: Educación y desarrollo. Documentos de un debate. X Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.
- Domínguez De la Ossa, E., & Herrera González, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Espriella, R. D. L., & Restrepo, C. G. (2020). Teoría fundamentada. *Revista colombiana de*
- Filho, L. (1964). Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Gadotti, M. (2000). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada.
- Gobernación del Huila (28 de junio de 2023). Cátedra de Afrocolombianidad avanza en el Huila. <https://www.huila.gov.co/publicaciones/13992/catedra-de-afrocolombianidad-avanza-en-el-huila/>
- Hazzi Girón, D. M. (2016). Implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas oficiales: Nuevo Latir y IETI Antonio José Camacho de la ciudad de Santiago de Cali.

- Hurtado, J. (2008). Guía para la comprensión Holística de la ciencia, Unidad III, Capítulo 3, PP. 45 a 65 [Recuperado de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>]
- Martelo Ortiz, L. O. (2021). La cátedra de estudios Afrocolombianos, una Política Educativa racializada, que refleja el racismo institucional por parte del Estado Colombiano. *Revista INTEREDU*, 1(4), 161-195. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000492>
- Martínez, C (2021). Reconocimiento de la población afrocolombiana: Análisis de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Universidad de Antioquia. Recuperado: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/25465/2/Mart%C3%ADnezCelia_2021_Poblaci%C3%B3nAfrocolombianaC%C3%A1tedra.pdf
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65
- Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Colegio de México
- Mena, Á. & Meneses, Y. (2019). La filosofía de vivir sabroso. *Revista Universidad de Antioquia*.
- Meneses C, Yeison (2016) La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. (s/f). Edu.Co. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/5508/10516
- Meneses Copete, Y. A. M. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63.

MINISTERIO de Cultura e Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2002, Palenque de San Basilio. Obra maestra del patrimonio intangible de la humanidad, Bogotá, Ministerio de Cultura.

Ministerio de educación nacional (1978). Colombia. Decreto 1142 / 78. Diario Oficial 35051, lunes 10 de julio de 1978. Ley general de educación

Montiel, Edgar. (1995). Educación para la identidad. Educación, (85), 31-44.

Moreno García, V. H. (2018). Implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en Quibdó

Oñate, R. (2016). El método hermenéutico en la investigación cualitativa. DOI:./RG

Ortiz Ocaña, A. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso descolonizante FAIA, 7.

Palacios, J y otros (1984). La cuestión escolar. Barcelona: Editorial Laia

Parte, I. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/Pacto-Internacional-de-Derechos-Econ%C3%B3micos-Sociales-y-Culturales.pdf>

Pastrana, C. y Villamil. S. (2019). Una mirada crítica a la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el programa de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba. [Trabajo de grado, licenciatura en ciencias sociales]. Universidad de Córdoba.

psiquiatría, 49(2), 127-133

Rebolledo (2021). Afrohuilenses oprimidos: cuestiones para la organización política y una educación libertadora desde las comunidades afro en el Huila. Revista Paideia Surcolombiana , (26), 307-331.

- Rebolledo., & Osorio, (2023) Impacto psicosocial de la pandemia y estallido social sobre las poblaciones afrodescendientes del Huila. Editorial UNAD.
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. A. Rojas, Cátedra de estudios afrocolombianos: aportes para maestros, 192-204.
- Restrepo, Eduardo (2013). Estudios afrolatinoamericanos: posibles aportes desde estudios culturales a los estudios afrolatinoamericanos. En Guzmán, Florencia y Geller, Lea Cartografías Afrolatinoamericanas. Perspectivas situadas para análisis transfronterizos. Buenos Aires (Argentina): Editorial Biblos.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Currículo sem Fronteiras, 12 (1), 157-173.
- Restrepo, Eduardo. (2021). “¿Negro o afrodescendiente? Debates en torno a las políticas del nombrar en Colombia”. Perspectivas Afro, 1/1, 5-32. <https://doi.org/10.32997/pa-2021-3541>
- Riera, J.C. (1970) Políticas Educativas, Dialnet. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056854>
- Rodelo, M. (2017). Los componentes estructurales que integran la cátedra de estudios afrocolombianos. Revista Cedotic, Vol. 2, No 1. Universidad Rafael Belloso
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o Educación Intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, págs, 233-242.
- Rousseau, J. (1959). Obras selectas de Juan Jacobo Rousseau. Argentina: Editorial Ateneo.

- Salazar, D. F. Q., & Rivas, M. E. (s.f) Pertinencia de la aplicación de la " Cátedra de Estudios Afrocolombianos" en los procesos de enseñanza y aprendizaje para las estudiantes del grado quinto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Misional Santa Teresita de Tumaco, Nariño, Colombia.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22.
- Silva, C., & Santiago, E. (2016). Historia y cultura afro-brasileña: una política curricular de afirmación de la población negra en Brasil. Educación, 25(48), 53-66.
- Sistema educativo colombiano. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Tobón, Sergio; Gonzalez, Lourdes; Nambo, Juan Salvador y Vazquez, José Manuel. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. Paradigma, 36(1), 7-29.
- Torres, D. A., & Torres, H. A. H. (2012). Entre políticas gubernamentales y políticas públicas: análisis del ciclo de las políticas de desarrollo del gobierno del Estado de Michoacán, México, 2003-2010. Capítulo II.
- Torres, M. L. M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. Revista de Paz y Conflictos, 8(2), 243-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5307824>
- Unesco. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>

- UNESCO. (2021). "La afroeducación como medio para la inclusión y el empoderamiento."
Informe sobre educación inclusiva y diversidad.
- Vargas, A. (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas, Bogotá: Edit. Almuneda.
- Vega, I. P. N. (2023). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 127-141.
- Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. *Antropologías del sur*, 4(8), 81-103.
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad". *Signo y Pensamiento*, 26(51), 228-239.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala". Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). "Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'others' in the Andes". *Cultural Studies*, 21(2-3), 224-239.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2012). "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir)". Quito: Ediciones Abya-Yala.

Whitten Jr., Norman y Nina S. de Friedemann. (1974). La cultura negra del litoral pacífico ecuatoriano y colombiano: un modelo de adaptación étnica. *Revista Colombiana de Antropología* XVII

Zeballos Puccherelli, A. L., & Castro Mantilla, M. D. (2018). Reflexión sobre el proceso de aprobación del currículo regionalizado afroboliviano (Doctoral dissertation, Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Antropología y Arqueología).

Apéndices

Apéndice A.

Guía de entrevista docente

Fecha:

Hora:

Nombres y apellidos:

Edad:

Cargo:

Formación académica:

Años de experiencia:

Tiempo en la institución actual:

Área a la que pertenece:

Asignaturas en las que enseña:

Grados en los que orienta:

¿Cuáles son los temas y conocimientos que promueve la interculturalidad desde su área?

¿Conoce la CEA, el decreto que la reglamenta y estrategias que precisan su implementación?

¿Qué conoce de la CEA?

¿Considera usted que la CEA se incluye en el currículo de la institución?

¿Cuál considera que es el propósito principal del CEA?

¿Se enseña desde su asignatura algo sobre los pueblos afrodescendientes?

Si la respuesta es sí. ¿Qué y cómo se enseña?

¿Recibieron formación para la implementación de la CEA? ¿Qué tipo de formación?

¿Considera que dicha formación ha sido suficiente para el desarrollo de la CEA dentro del aula?

¿Ha trabajado con docentes etnoeducadores en esta IE?

¿Esta IE necesita o requiere docentes con formación en Etnoeducación?

¿Cuál es el enfoque del PEI de su institución? Descríbalo.

¿Cómo relaciona el enfoque institucional explicitado en el PEI con su área y/o asignatura?

¿Qué experiencias curriculares o pedagógicas se llevan a cabo en la institución para promover el reconocimiento de la diversidad cultural colombiana?

¿Considera o sabe si está integrada la CEA en el currículo de la IE?

¿Qué tan efectivas han sido dichas acciones que permiten la implementación de la CEA en la IE?

¿Considera importante enseñar la CEA desde su área/asignatura? ¿Por qué?

¿Cómo debería enseñarse la CEA desde su asignatura de acuerdo con los cursos que orienta?

¿Considera que su formación ha sido suficiente para el desarrollo de la CEA dentro del aula?

¿Cómo han incluido el discurso intercultural en el aula de clases?

¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas han utilizado dentro del plan de estudio para el discurso intercultural?

¿Cuáles considera que son los desafíos de trabajar la CEA y la educación intercultural dentro del aula?

¿Qué contenidos considera que posibilitan incorporar la CEA en el aula?

Como factor que fomente y promueva las prácticas interculturales desde el campo de conocimiento

de las ciencias sociales, ¿cuáles considera que son los desafíos de trabajar la CEA en el aula?

¿Conoce algún tipo de material referente a la CEA? ¿en la IE existen materiales o elementos que permitan cumplir los objetivos de la CEA?

¿Cuáles han sido los desafíos en la implementación de la CEA en el aula?

¿Cuáles han sido los logros en la implementación de la CEA en este contexto educativo en cuanto

a lo formativo, educativo?

¿De qué forma vinculan la interculturalidad en el aula?

experiencias de implementación de la CEA para mejoras de esta en la IE? ¿Por qué? ¿Cómo y cuándo se han desarrollado?

¿Cuál considera que han sido los aciertos y desaciertos de la secretaria de educación respecto a la CEA?

¿Conocen los lineamientos curriculares de la CEA, cual ha sido la gestión de la secretaria de educación para que las IE los cumplan y como se ha implementado la CEA en el departamento?

¿En el departamento se encuentra conformada la Comisión Pedagógica regional de comunidades negras? SI__ NO____

Si la respuesta es NO, ¿por qué?

Si la respuesta es SI, ¿Quiénes la conforman? ¿Cuál es su función?

de la CEA?

¿Realizan acompañamiento y orientación para el desarrollo efectivo de la CEA?

¿Cuál cree que son los retos y desafíos que enfrenta la CEA en su implementación?

¿Cómo creen que la CEA aportaría a la educación intercultural y a su comunidad?

¿Cómo la organización ejerce veeduría y seguimiento para la implementación de la CEA?


¿En el departamento se encuentra conformada la Comisión Pedagógica regional de comunidades negras? SI__ NO_____

Si la respuesta es NO, ¿Por qué?

Si la respuesta es SI, ¿Quiénes la conforman? ¿cuál es su función?

Apéndice D

Tabla de revisión documental

					
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Trayectoria de la política educativa afrocolombiana en el municipio de Neiva					
Núm. de guía:				Nombre:	
Título del documento:					
Tipo de documento:					
Descripción general:					
ÁSPECTO CONSIDERADO	ESTADO DEL ÁSPECTO				OBSERVACIONES
	PRESENTE		INEXISTENTE	NO APLICA	
	Implícito	Explícito			
Cuál es el modelo pedagógico del PEI - enfoque, función, relación con la interculturalidad					
Que Competencias se desarrollan desde el PEI y las ciencias sociales en relación con la CEA					
Que Estrategias metodológicas se desarrollan desde el PEI y las ciencias sociales en relación con la CEA					
Que Habilidades desarrollan los docentes relacionadas con el PEI (enfoque intercultural)					
El PEI tiene en cuenta (algunos de)					

los objetivos planteados por la CEA plan de estudios, DBA, Lineamientos, Malla, metodologías					
Se incluyen alguna de las dimensiones propuestas por la CEA (Sociopolítica, lingüística, investigativa, ambiental, espiritual, geopolítica y pedagógica).					
Se utiliza alguna de las opciones metodológicas de aplicación que propone la CEA.			x		
Se promueven los saberes afrodescendientes o interculturales.					
Promueve o propone la realización de actividades específicas respecto de la CEA.					
Se relacionan los temas o contenidos con la CEA.					
Formas en las que se trabaja la CEA					

Nota. Descripción de los elementos a analizar en los documentos tales como PEI, documentos oficiales que dan cuenta de procesos de implementación de la CEA. *Fuente.* Autoría propia.