

Los retos de la etnoeducación en Colombia. Un análisis sobre el impacto de las políticas públicas en la educación de la población afrocolombiana

The challenges of ethnic education in Colombia. An analysis of the impact of public policies on the education of the Afro-Colombian population

Nancy Díaz Pinillos

RESUMEN

El presente texto se trata de un resumen informativo que abarca la discusión en torno a las cualidades de calidad, pertinencia y aplicabilidad de las políticas públicas en Colombia referentes a la etnoeducación, es decir, a la educación en contextos de predominancia de uno o varios grupos étnicos, en los cuales este factor incide de manera diferenciada en las necesidades y las demandas en esta esfera de la vida social y del desarrollo humano. Se desarrolla a partir de una metodología cualitativa que incluye un análisis histórico del panorama que antecede el estado actual de derechos y capacidades de la población afro en algunas zonas del país. También incluye una evaluación del marco legal institucional que cimienta las posibilidades de que exista una educación diferenciada por factores étnicos que está limitada a la población afrocolombiana, y que no sea una extensión de las instituciones etnoeducativas indígenas, que es uno de los principales problemas que pudimos identificar. Finalmente, se propusieron algunos puntos de análisis comparativo entre las políticas públicas vigentes en esta materia, atravesado por los alcances y las falencias en materia de calidad, pertinencia y aplicabilidad, que permite evidenciar que no existe un uso efectivo de la institucionalidad actual. Es por esto que se hace necesario plantear una nueva política pública de etnoeducación que permita resolver los conflictos y vulneraciones hacia la comunidad afrocolombiana desde sus cimientos estructurales y, como consecuencia, ofrecer garantías en el campo de la educación.

Palabras clave: Afrocolombianos, etnoeducación, pertinencia, calidad, aplicabilidad.

Nancy Díaz Pinillos 

Universidad Católica de Manizales - Colombia. nancydi67@hotmail.com

ABSTRACT

This text is an informative summary that covers the discussion around the qualities of quality, relevance, and applicability of public policies in Colombia referring to ethno-education, that is, education in contexts where predominates the presence of one or several ethnic groups, in which this factor has a differential impact on the needs and demands in this sphere of social life and human development. It is developed from a qualitative methodology that includes a historical analysis of the panorama that precedes the current state of rights and capacities of the Afro-descendant population in some areas of the country. It also includes an evaluation of the institutional legal framework that cements the possibilities of an education differentiated by ethnic factors that is limited to the Afro-Colombian population, and that is not an extension of indigenous ethno-educational institutions, which is one of the main problems that we could identify. Finally, some points of comparative analysis were proposed between the current public policies in this matter, crossed by the scope and shortcomings in terms of quality, relevance, and applicability, which allows us to show that there is no effective use of the current institutionality, since, despite legislative attempts to regulate and intervene in a timely manner in these contexts, much of this regulation does not go beyond nominal instances in debates and on paper. This is why it is necessary to propose a new public policy of ethno-education that allows resolving conflicts and violations towards the Afro-Colombian community from its structural foundations and, therefore, offers guarantees in the field of education.

Keywords: Afro-Colombians; ethnic education; propriety; quality; applicability.

1. Introducción

El presente artículo de investigación pretende ampliar la reflexión acerca de las políticas públicas en el marco de la educación en Colombia y su impacto en las condiciones de vida de la población afrocolombiana. Este interés surge por la constante victimización a la que se ve sometida una importante porción de la población afro en varias esferas de la vida humana, de las cuales, no se excluye la educación. En este sentido, visualizar una situación con tantas complejidades y conflictos como el desarrollo en función del bienestar humano en el contexto colombiano, da paso a la inducción en temas particulares como lo son la garantía de derechos para poblaciones vulnerables, la violencia estructural contra los grupos étnicos, los antecedentes y las contingencias en el presente entre las comunidades y los grupos armados por el control de sus territorios, entre otros factores que suponen mayores dificultades al momento de desarrollar sus diferentes capacidades, en tanto las personas involucradas en estas dinámicas generalmente se convierten en víctimas y son excluidas de los procesos educativos.

En el Censo Nacional (2005), se observa que la población afrocolombiana de la Región Pacífico muestra los resultados más bajos de acuerdo con los indicadores de bienestar que se aplican a todas las regiones del país, entre los que se incluye el acceso a bienes básicos como la alimentación y la vivienda, y también los derechos diferenciados como es la educación para los niños y jóvenes. Frente a este panorama, podemos identificar una correlación entre la escasez de recursos y garantías de bienestar, y el aumento de la dificultad para el acceso a la educación de calidad. Esto se debe a que existe una dinámica estructural de exclusión hacia las comunidades étnicas que responde a una construcción histórica y discursiva alrededor de significados que discriminan a estas

poblaciones de los bienes y servicios que deben brindar las instituciones de manera igualitaria, al menos si se trata de responder a una política internacional basada en la participación democrática y la redención de los derechos humanos, y una normativa doméstica que adapta estas regulaciones para garantizar su cumplimiento en el territorio nacional.

En esta medida, es importante entrar en el contexto jurídico político de toda esta construcción normativa. En Colombia, constitucionalmente la educación sí se concibe como un derecho fundamental, consagrado en su Artículo 67. Esta es obligatoria desde los 5 hasta los 15 años, es decir preescolar, básica primaria y secundaria. Esta ley general de educación da autonomía administrativa a las instituciones sin precedentes. Aquí se define la estructura del servicio educativo, clasificado en niveles. También se plantea la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación informal, la organización administrativa del servicio, la formación y capacitación de los educados, la carrera docente, la inspección y vigilancia del servicio y la financiación.

En lo que respecta a la financiación de la educación en Colombia, ésta se realiza transfiriendo fondos del situado fiscal a las entidades territoriales certificadas (departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas), mediante el sistema general de participación. Estas están encargadas de administrar los fondos y de prestar el servicio educativo. Los recursos se asignan a partir del criterio de población atendida, que determina la efectividad del servicio. El Departamento Nacional de Planeación se encarga de distribuir los recursos, según lo consagrado en el Artículo 165 de la Ley 1753 de 2015, teniendo en cuenta los principios de población atendida, la población por atender en condiciones de eficiencia y el criterio de equidad, que se encuentran en el Artículo 16 de la Ley 715 de 2001.

La totalidad de los costos deducidos de las variables anteriormente descritas, deben cubrir los gastos del personal docente y administrativo de las instituciones educativas, junto con sus respectivas prestaciones sociales, dotaciones escolares, recursos para la conservación y acondicionamiento de infraestructura y cuota de administración departamental (Flórez, 2016, p. 323).

Del mismo modo, también es necesario caracterizar el contexto regional en términos de políticas públicas en materia educativa. A saber, se expide la Ley General de Educación de manera oportuna a nivel global y sobre todo en países latinoamericanos, ya que busca, mediante las dinámicas educativas, aportar a la ruptura del círculo intergeneracional de la pobreza. En este sentido, en esta ley, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política, se considera a la educación como un derecho de toda persona, resaltando su carácter de “servicio público”. Además, en el primer Artículo se enumeran los grupos poblacionales en los cuales se priorizará el desarrollo de programas educativos especiales, especificando la educación dirigida en la atención para: “adultos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social” (Ortega et al., 2018, p. 133).

En esta Ley 115 de 1994, en su Título III, Capítulo III, se hace referencia a la “Educación para Grupos Étnicos” o etnoeducación. Se define su concepto, sus fines y principios y en qué consiste la priorización de la educación bilingüe y la enseñanza de la lengua materna en los territorios diferenciados. También se plantean los parámetros para la selección de educadores en estos contextos. Esto se debe hacer en consonancia con las creencias y tradiciones de los grupos étnicos, y con principios como la interculturalidad, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad, y la continuidad de los programas educativos desarrollados por los grupos étnicos que se articulen a los planes educativos regionales y locales.

Específicamente en el contexto colombiano, la Ley 70 de 1993 se convirtió en el mecanismo de protección de la identidad cultural y de derechos de las comunidades afrocolombianas. Lo que se produce es una normativa que busca garantizar la igualdad real de oportunidades, lo que incluye su inclusión en el sistema educativo con los mismos alcances y facilidades que el resto de la población. En principio se incluyó, bajo la Ley 115 de 1994, en su Artículo 23, que era obligatorio ofrecer una Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de los aprendizajes del área de ciencias sociales. Esto no vino a regularse sino hasta el año 1998, mediante el Decreto 1122 de junio de 18, cuando se expidió la reglamentación para el desarrollo de tal disciplina en todas las instituciones educativas, “dando así cumplimiento al Artículo 7° de la Constitución Política, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (García, 2007, p. 2).

Es así como puede observarse que la manera de introducir la etnoeducación, en un principio, respondía especialmente a poner los saberes de las culturas afrocolombianas como constitutivos de los programas educativos en colegios y universidades, estando limitado a las condiciones que estas instituciones pudiesen brindarles en términos de aceptación y difusión. Esta cátedra sí hacía parte del programa para reivindicar los conocimientos y las prácticas de las comunidades históricamente excluidas a través del aprendizaje, pero debían responder a las determinaciones de los pensum y los paradigmas dominantes en las dinámicas escolares, ya que estas se trataban de puntos centralizados, medidos por estándares e indicadores generalizados y reduccionistas. Del mismo modo, es posible evidenciar que la nueva reglamentación que se incluye desde la Constitución Política de 1991, para el pueblo afrocolombiano en función de su integridad comunitaria y la garantía de sus derechos únicamente reproduce la normativa de aplicación hacia las comunidades indígenas, lo que ignora las profundas diferencias entre estos dos grupos, y la imposibilidad de lograr el bienestar imitando las mismas conductas. Esto se hizo evidente en el intento de aplicar la política educativa indígena a los palenques de San Andrés y sus dos lenguas africanas criollas, ya que no mostró ninguna consecuencia relevante o impacto en las oportunidades de las personas. Por ejemplo:

Si bien al grupo de etnoeducación creado en 1984 se integraron lingüistas de San Andrés y de los palenques, llevando a los grupos de docentes a trabajar el tema de la etnoeducación colombiana, este grupo de docentes que comienza a hablar de etnoeducación para sociedades negras en realidad copia de lo indígena a lo afro, cuando se trata de realidades totalmente diferentes. Así pues, los decretos estaban orientados hacia los indígenas, y la gente afro estaba ahí como agregada, de tal suerte que en realidad no se había desarrollado el concepto de etnoeducación

afrocolombiana. (García, 2007, p. 11)

Sin embargo, este enfoque falla en tanto reduce la afrocolombianidad a ciertos aspectos culturales e históricos y deja de lado los aspectos más pertinentes que están relacionados con las condiciones de vida y las dinámicas estructurales que resultan excluyentes en detrimento de las comunidades étnicas.

Por estos motivos, es importante que se profundice y se traigan resultados de la discusión alrededor de la etnoeducación en Colombia, puesto que, a pesar de existir una normatividad que abarca estas temáticas, esta está muy limitada, no es eficiente, y no responde a las necesidades y los deseos de las poblaciones. La violencia, las precarias condiciones de vida, la falta de oportunidades, la orfandad, el abandono estatal son condiciones que se correlacionan y se vinculan a las carencias en términos educativos, ya sea por materia de infraestructura, de cuerpo docente, de gestión administrativa o de falta de apoyo político. Estas condiciones afectan especialmente a las poblaciones étnicas, y, como veremos en este artículo, tiene un impacto muy alto en los afrocolombianos, por lo que se considera que debe ser una situación para intervenir de manera oportuna a través de la creación de una política pública etnoeducativa que cumpla satisfactoriamente con las cualidades de calidad, pertinencia y aplicabilidad. A pesar de que en este artículo no se plantea la propuesta per se, sí se brindan algunas interpretaciones y puntos de vista sobre lo que debería conformar este nuevo modelo en función de lograr una igualdad de condiciones en el área de la educación en Colombia.

2. Desarrollo Metodológico

Con el fin de desarrollar un artículo que responda a la pregunta ¿cuáles han sido los alcances y limitaciones de las que históricamente se han planteado como políticas públicas etnoeducativas respecto a su impacto en las condiciones de vida de la población afro en el contexto colombiano? Elijo una aproximación de revisión histórica que consiste en la búsqueda de investigaciones y documentos acerca de las políticas públicas en materia de educación en Colombia desde que la población afro tiene acceso legal a ella, es decir, que el análisis parte, en una primera y breve instancia, de los hechos ocurridos desde 1851 tras la abolición de la esclavitud, y la apertura a la población afrocolombiana de participar en los espacios e instituciones educativas. Sin embargo, esta aproximación no se reduce a la caracterización de un marco normativo, sino que se instala en el espectro crítico, en tanto mantiene un juicio respecto a los hechos que se basa en presupuestos como los derechos humanos, la libertad y la búsqueda del bienestar humano y en distintos autores y fuentes.

También se enmarca en una metodología cualitativa, ya que a pesar de que se hará una especie de evaluación de la aplicación de políticas públicas educativas con distinción étnica en Colombia, esta no se basa únicamente en datos y porcentajes de los exámenes de medición a nivel nacional e internacional que tratan de reducir el aprendizaje a esos resultados. Al contrario, se hace una reflexión en la cual se incluyen las condiciones de vida de la población afrocolombiana y la

incidencia de estas políticas en ellas, acercándonos al panorama actual a través de los sucesos que en el pasado han marcado distintas instancias de progreso e inclusión de la población afro dentro de las dinámicas sociales en función de garantizar la disminución de las brechas de desigualdad y el bienestar general. Es decir, en lo que se indaga especialmente es la relación entre las políticas de Estado, sus cualidades de calidad, pertinencia y aplicabilidad, y los efectos sobre las formas de vida de la población afrocolombiana.

De esta manera, se introduce como autor principal, en cuestiones metodológicas, al pensador Hans-Georg Gadamer, quien propone la hermenéutica filosófica como un ejercicio que consiste en la interpretación y comprensión. En este sentido, el lenguaje adquiere el papel mediador de la realidad, la relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos se remonta a una cuestión lingüística a nivel de comprensión y expresión. Según Amador (2018), que hace una lectura de Gadamer en función de entender sus preconceptos y desenvolver el método hermenéutico. Esto además incluye el profundizar en los elementos del lenguaje y de los intercambios humanos, no solo teniendo en cuenta lo que se dice explícitamente, sino también las cuestiones implícitas y “ocultas” de las diferentes narrativas y experiencias. También consiste en buscar la justificación y las situaciones que anteceden toda práctica social. Esto, como se cita a Gadamer (1999), por Amador (2018):

También la comprensión de expresiones se refiere en definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión, sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto. Pero eso significa que uno se entiende con ello. En este sentido, vale para todos los casos que el que comprende se comprende, se proyecta a sí mismo hacia posibilidades de sí mismo. (p. 14)

En este sentido, la comprensión histórica se convierte en un medio para enlazar las contingencias, los cambios, continuidades y transformaciones en ciertos contextos, con las razones de fondo, las dinámicas internas y fuera de la normatividad, y las consecuencias reales de estos procesos en las poblaciones y los individuos. Cuando hablamos de la educación para la población afro en Colombia, específicamente en términos de políticas públicas, se hace pertinente este enfoque hermenéutico de comprensión e interpretación, pues si retomamos los documentos, los textos, las ponencias en el Congreso, y todo tipo de proceso que implique el establecimiento de estas normas etnoeducativas, no podemos reducir el análisis al sentido nominal de los discursos. Al contrario, lo importante es identificar en qué medida estos tienen un efecto en la población y, por lo tanto, si estos efectos suponen la intervención de unos beneficios a nivel comunitario, o si al contrario no responden a las necesidades de la sociedad.

Así pues, el artículo se desarrolla en tres niveles. El primero consiste en identificar los antecedentes a nivel internacional de las políticas públicas educativas con enfoque étnico, en tanto se considera que existe una fuerte relación entre las decisiones a nivel doméstico y las exigencias y

regulaciones a nivel internacional que recaen sobre las dinámicas sociopolíticas en Colombia. En este sentido, se amplía la información acerca de los procesos a nivel global a los que se ha adherido el país, sin embargo, y siguiendo el método seleccionado, esto será un análisis de las consecuencias reales y las implicaciones de aplicar estas normativas. El segundo momento consiste en una revisión de las políticas públicas educativas a nivel nacional desde el año 1851, cuando data la abolición de la esclavitud y la oportunidad de que las personas de comunidades afro participaran en la educación. Estas políticas aún no partían de la preconcepción de etnoeducación, pero sí sentaron las bases que permitieron un acceso más igualitario a ese derecho. Finalmente, se analiza el estado de cosas en términos de políticas públicas educativas en función de la implementación de la Constitución Política de 1991, retomando algunos de los elementos con los cuales ya se introduce este nuevo concepto al marco legal, y los alcances y limitaciones que han tenido sobre la experiencia de vida real de la población. Esto nos permite plantear algunas conclusiones y preguntas alrededor de este debate y de cómo podría mejorarse, asumiendo la reflexión a partir de las cualidades de calidad, pertinencia y aplicabilidad.

3. Construcción de una Nación Afrodescendiente: Los Inicios de la Población en las Dinámicas Educativas

En primer lugar, para abrir el análisis acerca de la población afrocolombiana afectada por las políticas públicas educativas, se debe retomar un poco la interpretación histórica de algunos autores acerca de la esclavitud como institución que surgió, se transformó y fue abolida en el tiempo, pero que permeó, no solo las condiciones de vida de las personas esclavizadas, sino un despliegue de paradigmas y creencias religiosas y sensibles, que han condicionado la representación de las comunidades afro y la identidad de los individuos pertenecientes a ellas. En primer lugar, Navarrete (2002), hace un análisis de la posición de los esclavos dentro del marco legislativo en los siglos XVI y XVII, durante la colonia, para describir las dinámicas a las que eran sometidos a través de la legitimidad opresora de la ley. Trae a colación a Frederick Bowser, pues éste hace un análisis acerca de las capacidades y limitaciones de las personas negras durante la esclavitud, y una de sus interpretaciones es que:

...hay evidencia de que muchos negros delincuentes eran esclavos inteligentes y talentosos, con un considerable conocimiento del mundo español, que se volvían delincuentes al comprender que su vida no ofrecía esperanzas de premio al servicio leal y la buena conducta... Un esclavo que tomaba este camino se volvía, en ocasiones, en un estorbo y una fuente de gastos para su propietario que quería enajenarlo y de esta manera rescatar al menos su valor. (Navarrete, 2002, p. 34)

En este primer momento puede verse que, durante la esclavización de personas negras, se limitaba en gran medida el desarrollo de sus capacidades porque las cualidades que se esperaba que tuvieran no estaban nunca relacionadas con su potencial intelectual, estético e ingenioso, sino a sus habilidades en términos de fuerza física y resistencia para trabajos pesados. En este sentido, se

puede evidenciar que, al ser la educación una dinámica de formación integral entre conocimientos y virtudes del espíritu, la población negra era completamente excluida, en función de mantener el paradigma colonial que cobija y justifica la posición de inferioridad de los afrodescendientes, quienes se consideran incapaces de cualquier intervención racional y, por lo tanto, no aptos del aprendizaje, manteniéndose relegados a la falta de criterio y capacidad de decisión.

Así pues, los colonizadores tomaban provecho de los saberes y el conocimiento ancestral de los afros que llegaron a Colombia por Cartagena de Indias, pero simplemente para distinguirlos como mano de obra cualificada, y destinada especialmente a la ganadería, la agricultura y la minería (Maya, 1997). Estos conocimientos veían arraigados al sentido de un territorio, al que se vinculaban por su pertenencia étnica y su cultura, y es importante tenerlos en cuenta, ya que este condicionamiento, en cierta medida, justifica la necesidad de una educación con diferenciación étnica, pues estas comunidades guardan autonomía en cuestiones que preceden las dinámicas educativas. Esta manipulación por parte de los colonizadores se sostuvo en que existían diferencias naturales entre lo que analíticamente se entiende como *raza*, y se explica de la siguiente manera:

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (Quijano, 2019, p. 203)

En esta medida, fueron estructurándose y transformándose las relaciones entre personas racializadas, creando una identidad en la cual conviven los conocimientos y disposiciones culturales arraigadas a su cultura y su etnia, junto con las representaciones de exclusión y el sentido de inferioridad que social y políticamente se les otorga a los elementos relacionados con la herencia afro. En un afán de legitimar las relaciones de dominación, la raza se convirtió en el “modo básico de clasificación social universal de la población mundial” (Quijano, 2019, p. 204), y esto también determinó las actividades económicas y las prácticas de los afrocolombianos dentro del sistema socioeconómico, reproduciendo una relación de dominación/explotación que se traducía en las cuestiones étnicas y las labores que debían ser asignadas.

De esta manera, se extiende la esclavitud como un periodo que culmina en el año 1851, el día 21 de mayo, don la Ley Institucional de la Abolición de la Esclavitud en el gobierno liberal de José Hilario López, lo que significa un primer paso hacia la liberación del pueblo negro colombiano y su inclusión en las dinámicas sociopolíticas, cada vez de manera más igualitaria. En este

sentido, hacerse libre implica que ahora las acciones propias y de los demás estarán cobijadas por las políticas públicas, así como el acceso a los derechos que debería brindar el Estado y garantizar la sociedad. En general, el proyecto que suscitan las políticas públicas consiste en “el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional” (Herrera e Infante, 2004, p. 77).

A partir de 1850 surgen una gran cantidad de cambios políticos, sociales y económicos, ya que se trataba de implementar el nuevo paradigma democrático a esta nueva República. En este sentido, la educación también tomó un rumbo más liberal, y se ampliaron las oportunidades para convertir las escuelas en un tipo de empresa, por lo que también sería ofrecida como un servicio en la libre competencia del mercado. Como indican Cifuentes y Camargo (2016), mediante la

Ley de libertad de Enseñanza, el congreso autorizó por primera vez a todos los colegios provinciales o particulares el otorgamiento de grados académicos con el mismo valor de los conferidos en las universidades. Pero no solo fue la abolición de las universidades lo alcanzado por la ley de 1850 sobre la Instrucción Pública. En el nivel de la educación privada, las reformas de 1850 facilitaron el surgimiento de diversos establecimientos, y convirtieron a la educación en una empresa de libre competencia (p. 28).

Posteriormente, la Reforma Instruccionista de 1870 se hizo en un esfuerzo por universalizar la educación primaria obligatoria y laica, además de aumentar el cubrimiento del servicio para niños entre 5 y 15 años. Sin embargo, puede decirse que esta intención no pudo culminarse, ya que la ley fue rápidamente derogada y, además, al no contar con una caracterización particular y una diferenciación en la intervención para garantizar la educación pública, esa disposición de convertirla en algo universal e incluyente no puede realizarse, pues existen muchas condiciones materiales y sociales que preceden las necesidades, intereses y deseos de las personas, y ya que no ha existido en Colombia nunca un sistema que permita esta igualdad, las políticas públicas que pretendan ser generalizables tampoco van a ser efectivas y su aplicación va a ser compleja e insatisfactoria. Este panorama muestra una población negra, ya liberada legítimamente de la esclavitud, pero aún encadenada a la pobreza y la falta de oportunidades, pues aún predomina el paradigma de la superioridad del hombre blanco, obligando a algunos incluso a volver a las condiciones de esclavitud, con tal de sanear sus necesidades básicas. Podría decirse que la cualidad de *calidad* no puede medirse aún aquí en la población afro en Colombia, ya que ni siquiera se puede hablar de una participación significativa. Sin embargo, puede evidenciarse que la pertinencia y la aplicabilidad no permean el sistema educativo de la época, en tanto no responde a las demandas del contexto sociopolítico en el que quiere implementarse.

También es importante, dentro del periodo comprendido, hablar de la Regeneración con Rafael Núñez. “Se dio la vuelta a un sistema nacional de educación, a través de la centralización del sistema educativo, empezando por la escuela primaria. La consigna era tener una sola escuela supervisada por el Gobierno a través del Ministerio de Instrucción” (Cifuentes et al., 2016, p. 29).

Luego, el Plan Zerda fue otro mecanismo para reproducir y mantener este mismo sistema en términos educativos. Entre 1903 y 1930, fue muy extenso el control de la Iglesia sobre la educación, quienes aprovecharon el soporte legal de la Ley 39 de 1903 para consolidar una instrucción pública a través de la enseñanza del catolicismo.

Sin embargo, entre 1930 y 1957 se determinó que el orden social, la moralización de la población y el progreso económico serían los principales fines de la educación pública, por lo que se dieron diversas transformaciones en esta materia.

Las reformas de la educación pública durante la República liberal entre 1930 y 1946, que se caracterizó por intensos debates sobre la educación pública, por la experimentación pedagógica y por las reformas legales orientadas a la apropiación selectiva en el país de las prácticas de la pedagogía activa. Las reformas de la educación pública entre 1946 y 1956 se dieron en dos partes: 1. El discurso del desarrollo y la recatolización de la educación pública: 1946-1953 y 2. Populismo, internacionalización y tolerancia partidista de 1953 a 1957 (Cifuentes et al., 2016, p. 30).

En lo que respecta a la educación primaria y secundaria durante el periodo entre 1957 y la legislación de la nueva Constitución de 1991, esta pasó de ser una articulación conceptual de la educación, y se convirtió en el núcleo de las estrategias de desarrollo de la sociedad, la planificación global de planes de estudio y las estrategias de incremento de la cobertura y eficiencia, la posterior planificación de la enseñanza de los docentes y la actividad escolar de los estudiantes. Por ejemplo, entre 1957 y 1964 se asumió el compromiso de educación primaria en la IX Conferencia General de las Naciones Unidas, evidenciando la progresiva vinculación a la política internacional. A partir de 1969 se estableció una enseñanza diversificada, y en la década posterior se inscriben dentro de la noción de educación fundamental el SENA, la ACPO y el Fondo de Capacitación Popular (Cifuentes et al., 2016). Tomando como referente la dirección de la UNESCO, se implementó desde 1975 la educación rural e indígena y el programa de Escuela Nueva.

Como puede observarse, no existe una correlación entre las transformaciones de las políticas públicas a nivel de educación y la inclusión de unos principios de diferenciación para la aplicación del componente étnico en función del bienestar y el desarrollo de la población afrocolombiana hasta finales de los años setenta. Cendales y Muñoz (2013), mencionan que no existe en este periodo una forma de medir la calidad, pertinencia y aplicabilidad como cualidades prescritas a la educación, ya que hay pocos registros de la participación de la población afro en estas instituciones. Todo lo que implica el acceso a los conocimientos y saberes, durante muchos años estuvo vinculado con la educación popular, incluyendo el trabajo con organizaciones y movimientos sociales que se salen de la lógica predominante para el aprendizaje y empiezan a construir espacios de nuevas subjetividades que confluyen en acciones colectivas, así como la praxis política de los movimientos populares. Así pues, a manera de introyección, las comunidades aprehenden esos saberes desde una posición crítica y de opresión. “La educación popular genera un movimiento de ideas, símbolos y representaciones mentales que acompaña y constituye la protesta, la movilización o la construcción de sentidos alternos a los dominantes” (Cendales y Muñoz, 2013, p. 49).

4. El Renacimiento del Pueblo Negro: La Inclusión del Concepto de Etnoeducación y el Aumento de Oportunidades desde la Constitución de 1991

Se puede decir que, en la actualidad Colombia sigue atendiendo los intereses económicos de políticas de gobierno y de los organismos internacionales como la OCDE y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Flórez (2016), a través de un enfoque institucional y una metodología cualitativa interpretativa donde priman la ciencia política y la administración pública, propone una argumentación en torno al papel de estos organismos en las diferentes contingencias a nivel institucional en materia educativa en Colombia. Esto parte de que las reformas educativas en Colombia son el resultado de la importación de diversas políticas formuladas por organizaciones y organismos internacionales, específicamente la OCDE, que responden a la consolidación de un modelo económico neoliberal que guarda como principal objetivo la privatización de los servicios públicos, fenómeno de que está fuertemente ligado a la tercerización de la prestación de los servicios (Flórez, 2016, p. 312).

En esto consisten las Reformas Educativas Globales (REG), las cuales se institucionalizan a nivel mundial, condicionadas por las disposiciones de países con la mayor influencia en la economía y el mercado globales, así como los organismos con amplia posibilidad de acción y decisión. Así pues, la normatividad de orden gerencial que se pretende imponer a través del sistema actual es la designación de la educación como *servicio* y no como *derecho*, el cual presta tanto el Estado como el sector privado. Esto significa que, en la misma medida en la que crece la cobertura en educación e incluso los estándares de calidad, también se ha fortalecido el vínculo entre el sector privado y los clientes, aumentando así la competitividad en utilidad y resultados, al igual que otros servicios comerciales. Esto responde a que las personas que desean acceder a la educación necesariamente deben hacer parte de una relación con el sector privado que permita financiar sus proyectos y aumentar sus oportunidades, por lo que asumen créditos privados para obtener los beneficios de la educación en el desarrollo humano. De esta manera, también se debe a las REG que:

Comprometen directamente la financiación de las instituciones educativas, fomentando asociaciones con el sector privado, mecanismos de rendición de cuentas que midan la rentabilidad de las instituciones, aplicación de pruebas de competencias y desempeño a los maestros que guardan una relación directa con la vigencia de su contrato e implementación de incentivos a los docentes, puesto que consideran que estos son agentes utilitaristas cuya eficiencia laboral dependerá de la expectativa económica que ofrezcan las instituciones educativas. (Flórez, 2016, p. 315)

En esta medida, se constituyen algunos ejes primordiales que condicionan la calidad y la pertinencia de la educación en los diferentes contextos sociopolíticos, y responden a una intención de globalizar los principios que direccionan el acceso al conocimiento. Sin embargo, estos ejes parten

de la base de una concepción más utilitarista del *servicio* educativo. En primer lugar, adquiere un papel importante las responsabilidades que le son otorgadas a los proveedores del servicio educativo, en tanto estas deben ser ejercidas satisfactoriamente ante los clientes y deben optar necesariamente por prestar la mejor opción. Esto aplica para proveedores públicos del Estado, y prestadores de servicios privados como universidades y colegios. Sin embargo, este nuevo paradigma de la política pública educativa implica que, al entrar a la competencia de la prestación del servicio educativo, todas las instituciones deben mantener su autonomía en términos de manejo de recursos y toma de decisiones, en función de la libre competencia entre centros educativos y el mayor grado de discrecionalidad. Finalmente, se implementa una política de incentivos, que consiste en aumentar los beneficios y disminuir los costos de la labor de los docentes con el fin de que sean responsables de su desempeño, a través de pago por rendimientos o cumplimiento de metas.

Otro concepto que viene directamente ligado a este es el de la tecnificación de la educación, lo que se define como la formación de personas que sean útiles para realizar una labor de carácter técnico u operativo de manera especializada y continuar formándose y actualizando, dependiendo de las necesidades corporativas del contexto.

Por lo que, la idea de una formación casi vitalicia del individuo seduce enormemente a las REG, y sustenta gran parte de sus objetivos. La creación de expectativas laborales por parte de los empleadores y la exigencia cada vez más común de nuevas competencias a los profesionales, hacen que el mercado de la denominada formación continua sea una fuente considerable de ingresos para las instituciones. De modo que, estas competencias, estarán sujetas a unas necesidades si se puede llamar, corporativas, cuyo término será el que determine la demanda laboral en determinado lugar y momento (Flórez, 2016, p. 316).

No obstante, no en todos los países del mundo se implementan estos principios en el área de las políticas públicas educativas de la misma manera. Los procesos de adhesión y regulación mediante los cuales este paradigma se vuelve efectivo en la sociedad y en la formación académica y moral de los aprendientes están condicionados por las características políticas, sociales y económicas del contexto, así como por las prácticas y las creencias que predominan en el territorio. Al ser Colombia un país que desde hace más de un siglo reproduce un discurso y se vincula a unas instituciones provenientes del bloque occidental y, especialmente, de Estados Unidos, este ha adoptado también la normatividad en términos educativos y la filosofía liberal de ofrecerlo como un servicio. Esto se ha dado mediante dos organismos con fuerte incidencia en el contexto colombiano: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

El primero se trata de un organismo que nace en los años 80 y se encarga de regular las relaciones económicas y el libre mercado entre sus estados miembros. Esto consiste en asesorar y elaborar recomendaciones de política económica para los miembros asociados. La relación que mantiene la OCDE con la política pública de educación en el mundo y concretamente en Colombia, se consolida por medio de la práctica de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar) (Flórez, 2016). Estas se consolidan como el más importante indicador

y máximo órgano consultivo en la formulación de políticas educativas en los Estados del mundo, a partir de un modelo de gobernanza propuesto por las élites financieras. Se encarga de medir el rendimiento académico con los resultados de unas pruebas para dar indicios de la posición de un país dentro del panorama de competitividad en términos de capital humano y oportunidades en el mercado laboral.

Por su parte, el FMI se caracteriza por su predominante participación en la formulación de políticas educativas a nivel global. Como cuerpo internacional, se encarga de salvaguardar los intereses del sistema financiero mundial. Es decir, controla todos los procesos relacionados con los pagos entre Estados, los cambios de divisas, la asesoría financiera para los gobiernos. También se encarga de prestar asistencia financiera a través de mecanismos como las concesiones de crédito y las opiniones consultivas. De esta manera, garantizan la mediación de los intercambios financieros entre países tomando como base las directrices de la corriente normativa que plantean. Estas son:

- Cambio de fondos públicos de niveles superiores a niveles inferiores de educación, ya que la educación superior es mucho más costosa.
- Se podría entonces, subvencionar la prestación del servicio educativo en niveles inferiores como consecuencia de la abolición de los subsidios para educación superior, dando por hecho que, las familias tienen la capacidad económica para pagar por una educación superior de carácter privado. Esta, es la lógica neoliberal de las reformas educativas globales (Flórez, 2016, p. 319).
- Privatización de la secundaria y la educación superior
- Reducción de costos por estudiante en todos los niveles de enseñanza.

Se trata entonces de una política multifuncional, predominantemente económica, que promueve la medición de competencias educativas y la eficiencia administrativa de las instituciones. En este sentido, adquiere protagonismo la vinculación de conocimientos prácticos, alentados a la cultura del consumo y la mercantilización de la educación (Flórez, 2016). Esto surge de la influencia de las organizaciones de carácter internacional, las cuales, por su influencia en las políticas económicas de los países, también se han adjudicado la autoridad para diseñar, modificar y cuestionar el modelo educativo de cada Estado, especialmente si se trata de un país en vía de desarrollo, como en el caso de Colombia. El problema surge cuando estos intereses que se plantean como principios globales no responden a las necesidades y deseos de los países y sus poblaciones, por lo que la aplicación de forma inadecuada de este tipo de prácticas no siempre se traduce en beneficios, y menos de carácter comunitario.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se hace pertinente adentrarnos un poco más en las políticas públicas de educación con enfoque diferencial étnico, ya que estas han tomado un rumbo más inclinado hacia la protección de la autonomía y la diferenciación cultural indígena, como el

grupo de etnoeducación que se creó en 1984 orientado a la conservación de las lenguas indígenas, pero no se incluyó hasta la Constitución de 1991 a los afrocolombianos como grupo étnico.

Dentro de la estructura del Ministerio de Educación se creó, en 1991, la División de Etnoeducación, de la que dependía la Subdirección de Grupos Poblacionales, en la que, sin embargo, tampoco se incluía a los afrocolombianos. Ambas dependencias desaparecieron en el año 2003 para dar paso a la Subdirección de Poblaciones, con lo que desapareció también el concepto de grupos étnicos.

En 2009, se estableció la Dirección de Cobertura y Equidad, con la Subdirección de Acceso y Permanencia, con lo que se eliminó por completo el concepto de etnoeducación en el Ministerio de Educación y se empezó a hablar de grupos vulnerables, de poblaciones vulnerables, conceptos que no aparecen ni en la Ley 115 ni en la Constitución Nacional (García, 2017, p. 11).

Esto quiere decir que, a pesar de contar con diferentes normatividades para la regulación de la educación para grupos étnicos, no existe la calidad en la educación étnica, ya que los criterios de medición, las limitaciones y alcances de sus métodos, los indicadores de evaluación y las condiciones sociales y de infraestructura no permiten que se obtengan buenos niveles de aprendizaje y enseñanza. Tampoco es posible identificar la pertinencia y aplicabilidad hasta ahora, ya que todas estas regulaciones legales van deberían ir de la mano de un plan de desarrollo para los contextos de mayor vulnerabilidad, que permita aplicar adecuadamente cualquier proyecto de ley educativo y ampliar las oportunidades para la población afrocolombiana. Así pues, se hizo necesario que las comunidades afro fueran reconocidas bajo la categoría de etnicidad, en tanto estas requerían un estudio de caso especial para la adecuación del sistema educativo a sus necesidades como comunidad. A saber, el 27 de agosto de 1993 se expide la Ley 70, donde se decreta, en su Artículo 1:

La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

A partir de esto, se dispone en 1994 el Decreto 804, el cual reglamenta la atención de la educación para los grupos étnicos. En 1995 se da el Decreto 2249, donde se da origen a la Comisión Pedagógica Nacional, que tiene como función “asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación y la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades, intereses o expectativas de las comunidades negras” (Artículo 4, Numeral 1 del decreto 2249 de 1995). Así pues, entra un importante concepto de Alex Rojas (2011), el de gubernamentalización de la cultura, dentro del cual se concibe la etnoe-

ducación como “un proyecto que define quiénes son considerados *otros*, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la cultura, los conocimientos y las políticas en relación con los cuales son considerados *otros*” (p. 179).

Según el mismo autor, es también importante señalar que el reconocimiento de las comunidades negras como grupo étnico mediante la Ley 70 de 1993 tiene importantes afectaciones, tanto en los mecanismos de control y el tratamiento del Estado a quienes empiezan a reclamar este estatus, como en la reinterpretación de los proyectos educativos que ya se estaban ejecutando. Paralelo a esto, cabe destacar que la noción de grupo étnico no solo determina el *ser* y el *deber ser* del otro, sino que lo hace tomando como base un molde indígena, es decir, que evoca la disposición hacia lo otro desde un referente particular donde se evoca la diferencia, que es la interculturalidad indígena. A partir de esto ya puede empezar a hablarse concretamente acerca de la *calidad* en la educación, ya que existe un criterio particular y es cuál ha sido el alcance de la educación en contextos étnicos. Según Robinson (2002):

La calidad de los procesos etnoeducativos está asociada a la posibilidad de avanzar en la construcción de nuevos modelos pedagógicos capaces de reflejar la diversidad étnica y cultural en currículos, planes de estudios, manuales de convivencia, materiales educativos, la investigación, el diseño y el desarrollo de planes educativos y propuestas curriculares, y la elaboración y producción de materiales educativos (...) formación de docentes que puedan liderar la construcción de proyectos educativos comunitarios –PEC– con enfoque etnoeducativo, o desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, mediante el apoyo técnico-pedagógico a escuelas normales y facultades de educación que adelanten procesos de formación de etnoeducadores. (p. 60)

En 1998, mediante el Decreto 1122 se reglamentó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Artículo 39) y solo se publicó una primera propuesta en el año 2001. Esta situación evidencia también el lugar que ocupa la población negra dentro de la lógica del Estado, en la cual se vincula directamente a una representación “oficial” de la otredad, que es la de los indígenas, por lo que no son eficientes en configurar normativas acordes a las necesidades e intereses particulares de las comunidades afro, ni tampoco indagar sobre sus saberes, cultura e historia para la creación de una Cátedra completa y con un componente crítico importante y alejado de la razón occidental, que es la que permea el método oficial de enseñanza en Colombia. (Rojas, 2011). A partir de esto, los conflictos se siguieron transformando, algunos profundizando y otros empezaron a solucionarse, pero los efectos de esta falta de calidad, pertinencia y aplicabilidad de las políticas etnoeducativas para la población afrocolombiana aún están presentes y condicionan toda la vida de las comunidades, desde sus niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas, hasta los discursos mediante los cuales crean sus identidades y se identifican dentro de un marco social, legal y político.

5. Conclusiones y Recomendaciones

Puede decirse después de este análisis de la educación para la población afrocolombiana y los condicionamientos sobre los cuales ha tenido que desarrollarse y mejorar, que aún se conserva algo de la lógica colonial, en tanto es desde ahí que surgen muchos de los prejuicios y justificaciones de la discriminación y la falta de oportunidades para este grupo étnico. Sin embargo, desde la Constitución del 91 se asumieron varias regulaciones que ampliaban la oferta y demanda de este derecho, solo que ahora iba a ser visto como un servicio, y podía ofrecerse desde distintas instancias tanto públicas como privadas. Por este motivo, la dinámica de la etnoeducación para la población afro en Colombia es una combinación de prejuicios y actos de rechazo sin ninguna sustentación o legitimidad, y la intromisión de normas a nivel internacional que traen ideas de libertad y desarrollo.

A pesar de los intentos por desarrollar una política de educación para grupos étnicos a lo ancho del territorio nacional, hace falta el reconocimiento como oprimidos y la disposición a la acción por parte de las comunidades. Pero esto se debe a que en su mismo predecir histórico se han creado imaginarios dentro de los cuáles es natural la posición de inferioridad que el Estado y la sociedad blanca y mestiza pretende otorgarles. Como lo manifiesta Frank Fanon, (1952): “el despertar de todo el pueblo no se hará de un solo golpe, el desaliento instalado muy hondamente en el cerebro por la dominación colonial siempre está a flor de piel” (p. 54).

En cuanto a las cualidades de calidad, pertinencia y aplicabilidad en la población afrocolombiana, a nivel general, ha habido un avance significativo. Sin embargo, esta carece de los elementos necesarios para brindar unas condiciones de vida dignas a partir de esa educación, ya que aún deja de lado su dimensión ancestral. Edgar Morín (1997), dice:

Entendemos que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético, en que vemos cada vez más que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales, que sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales. (p. 9)

En este sentido, la afrocolombianidad debe ser parte de los componentes del proyecto educativo institucional, que debe ser ajustado y nutrido en su componente teórico, legal y en elementos como los manuales de convivencia y los pensum escolares. Del mismo modo, es importante que el proyecto de educación afrocolombiano se base en la conmemoración de la etnia, con el fin de mantener abierta la reflexión y el debate acerca de todo lo que permea esta identidad. También es importante incluir el componente ambiental, ya que las prácticas culturales y saberes han permitido el sostenimiento de ecosistemas en Colombia como el litoral Pacífico y parte del Atlántico (García, 2007). Del mismo modo, es importante la adecuada partición de recursos, con una cantidad orientada específicamente a las comunidades étnicas y su desarrollo educativo, así como a la

conservación de su cultura mediante el aprendizaje. El Ministerio de Educación debe plantear una cátedra en función del beneficio de los grupos étnicos, especialmente los afrocolombianos, pero también se debe extrapolar el alcance estatal a mejorar las condiciones de vida de estos grupos, que es lo que no permite que sean aplicables y efectivas las políticas públicas en este contexto.

Queda la tarea de reconocer al otro como personas que se configuran mediante una relación holística con el mundo, como hombres y mujeres, como seres vivos, como seres sensibles, pensantes y reflexivos, completamente relacionados en la vida. Teniendo en cuenta que los conflictos sociales entre grupos, comunidades y Estados-naciones son causados principalmente por la falta de valores. Esto fortalece el irrespeto, la inequidad y la exclusión. Por este motivo, las políticas de educación deben estar fundamentadas principalmente en el respeto por la diversidad de culturas. Es una misión disponer de nuevas formas para asumir las relaciones interpersonales en un contexto social diverso, que posibilite circuitos y relaciones consigo mismo y con los otros, es decir, incorporar al otro en términos de vecindad y visitancia. Desde esta perspectiva, lo ideal es la formación de un ser humano integro, que adquiera la convivencia en armonía con todos los seres de la naturaleza. Por lo que las políticas educativas deberían estar orientadas a formar esa persona centrada en introyectar ciertos principios.

Referencias

- Bech, J. A. (2019). Hans-Georg Gadamer: la historicidad de la comprensión de la historia. *Estudios Políticos*, (46), 13-40.
- Cendales, L., Mejía, M., y Muñoz, J. (Eds.). (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones desde abajo.
- Cifuentes, J., y Camargo, A. (2016). *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).
- DANE. (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.
- García, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación*, 8(15), 1-21.
- Herrera, M. C., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-84.
- Ley 70. (1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 31 de agosto de 1993. D. O. No. 41.013.
- Maya, L. A. (Ed.). (1997). *Geografía humana de Colombia – Los Afrocolombianos*. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Navarrete, M. C. (2002). Los avatares de la mala vida. La trasgresión a la norma entre la población negra, libre y esclava. *Historia y Espacio*, (19), 21-67.

Quijano, A. (2019). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.

AUTORA

Nancy Díaz Pinillos. Candidata a doctora en la Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación y licenciada en Español y Literatura. Especialista en Gerencia Educativa. Amplia experiencia en la docencia en todos los niveles educativos primaria, bachillerato y universidad. La profesora Nancy, ha laborado en las Universidades del Cauca, Tecnológica del Chocó, Universidad de Magdalena, Universidad del Cesar y Universidad del Pacífico. Es docente titular de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros.

DECLARACIÓN

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A

Nota

El artículo es producto de un trabajo de investigación para obtener el título de doctora en Educación, titulado: "Políticas públicas educativas calidad, pertinencia y aplicabilidad "territorio de vida de la población afrocolombiana".