

**LA ETNOEDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE RESISTENCIA Y
CONSERVACIÓN DEL SISTEMA DE SABERES Y CULTURA AFRO EN
COLOMBIA**

**PRESENTADO POR:
DAVID FIGUEROA AGUDELO
DIRECTOR DE TESIS:
LINA MARCELA MUÑOZ**

**PROGRAMA: LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD: EDUCACIÓN
TÍTULO PROFESIONAL: LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
SANTIAGO DE CALI - 2022**

LA ETNOEDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE RESISTENCIA Y CONSERVACIÓN DEL SISTEMA DE SABERES Y CULTURA AFRO EN COLOMBIA

David Figueroa Agudelo.

Universidad Santiago de Cali

davidfigueroaagudelo@gmail.com

Diplomado en Etnoeducación e Interculturalidad

Resumen

El presente trabajo se sustenta en la necesidad de concebir la etnoeducación dirigida a comunidades afrocolombianas, no como una concesión voluntaria y desinteresada por parte de los gobiernos nacionales sino, como una conquista que esta población ha logrado a través de luchas de resistencia y de disputas políticas frente a la institucionalidad, en donde los espacios de sociabilidad afro han tenido gran relevancia. Una vez reconocida la etnoeducación como un logro en materia jurídica por parte de los “grupos minoritarios”, el artículo se propone entenderla como una estrategia que permite a la población en cuestión visibilizar su cultura, sus lenguajes, sistemas de producción, valores y sistema de creencias y saberes, posicionándolos en una relación de horizontalidad frente al sistema tradicional de conocimiento occidental, propendiendo así una sociedad intercultural y democrática.

Palabras clave: Etnoeducación, afrocolombianidad, interculturalidad, resistencia.

Summary

The present work is based on the need to conceive ethnic education aimed at Afro-Colombian communities, not as a voluntary and disinterested concession by national governments, but as a conquest that this population has achieved through resistance struggles and political disputes. against the institutionality, where Afro sociability spaces have had great relevance. Once ethno-education is recognized as an achievement in legal matters by "minority groups", the article proposes to understand it as a strategy that allows the population in question to make visible their culture, their languages, production systems, values and system of beliefs and knowledge, positioning them in a horizontal

relationship against the traditional Western knowledge system, thus promoting an intercultural and democratic society.

Keywords: Ethnoeducation, Afro-Colombianity, interculturality, resistance.

Introducción

En la actualidad, es relativamente fácil escuchar o leer acerca de la etnoeducación. Ya sea como campo de conocimiento, o como modelo de educación dirigido a comunidades minoritarias, la etnoeducación ha venido ganando relevancia en territorios con poblaciones específicas, y también en los espacios académicos. Esto se evidencia en el reconocimiento de colegios como instituciones etnoeducativas, también en la oferta de licenciaturas y posgrados con este enfoque y en su implementación obligatoria en los planes de estudio de todos los establecimientos educativos del país (a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo).

De acuerdo con esto, el uso cotidiano de este término y su creciente importancia dentro del sistema educativo colombiano, hace menester la revisión de su discurrir histórico dentro del territorio nacional, a la luz de posibles aportes internacionales y regionales devenidos de procesos sociales y políticos. En este sentido, se trata, con el presente artículo de reflexión, situar la etnoeducación en un marco amplio de conflictos y disputas donde la historia y los valores hegemónicos occidentales se ponen en entredicho ante la aparición de nuevos actores sociales con demandas históricas de reivindicación de su historia, su cultura y sus aportes a la construcción de nación.

En el presente escrito se tratará exclusivamente la etnoeducación dirigida a las comunidades afrocolombianas, y se hará alusión a movimientos sociales y líderes que han tenido relevancia en la conquista del reconocimiento de una educación pertinente pensada desde y para ellas. Se acudió a la revisión bibliográfica, donde el artículo de Caicedo (2011), fue de gran importancia. Una vez reflexionado acerca del proceso en el que se fue delineando la etnoeducación afrocolombiana, se hizo lo propio acerca de sus implicaciones en la construcción de la interculturalidad. Finalmente, se expusieron las principales conclusiones.

Etnoeducación: De los procesos de resistencia a la normatividad de las aspiraciones de la población afrocolombiana

No es posible concebir la etnoeducación como un modelo educativo pensado desde la institucionalidad y los gobiernos de turno. Si bien es cierto, que una mirada desprevenida a los documentos normativos que reglamentan estas políticas públicas puede llevar a pensar en una construcción unilateral, voluntaria y desinteresada de los mismos, lo cierto es que son el resultado de luchas y demandas históricas de reconocimiento y reivindicación. Luchas en donde los espacios y los tiempos globales, regionales y locales han confluído en relaciones de poder verticales, en donde los discursos oficiales occidentales han sometido a los discursos de la diversidad étnica.

Detrás de “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Colombia C. N., Constitución Política de Colombia [Const], 1991); o de “El Estado reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales” (República C. N., Congreso Nacional de la República, 1993. Ley 70. Artículo 32); o de cualquier enunciación oficial que involucre derechos “otorgados” a las comunidades étnicamente diferenciadas, hay, en realidad, sólo una reglamentación tratando de ser coherente con la realidad sociocultural y epistémica de las poblaciones que el Estado colombiano pretende ordenar y de los territorios en los que se inscribe. Coherencia que es propendida gracias a la descontextualización o pérdida de vigencia de la normatividad preexistente. En este caso en particular, se podría hacer referencia a la Constitución Política de Colombia de 1886, cuyo discurso de “unidad nacional” pasa por alto la diversidad de cosmovisiones, culturas, lenguas y procesos de producción propios de comunidades históricamente invisibilizadas.

Una perspectiva que permite entender el modelo educativo dirigido a comunidades étnicamente diferenciadas como el producto de procesos históricos de larga duración relacionados a violencia institucional y estructural y movimientos de resistencia y

reivindicaciones, se encuentra en Caicedo (2011), cuando, refiriéndose al concepto de diáspora africana, centrado al contexto afrocolombiano, menciona que con la incursión forzada de pobladores africanos al continente americano, se tejió una historia de dominación violenta ejercida desde Europa que ha legitimado y legitima una versión parcial de la historiografía. Con este enfoque diaspórico se explica la confluencia histórica de los tiempos y espacios de Europa, África y América: el establecimiento de unas relaciones de poder que han provocado no solo el secuestro de cuerpos humanos de un lugar a otro, sino la dispersión de sistemas de valores, creencias y conocimientos, así como tradiciones y costumbres por geografías ajenas, pero en las que las poblaciones africanas van a tener que empezar a reinventarse y diversificarse.

Esta noción (la de diáspora africana), permite no solo conocer el pasado y las características de estas relaciones de poder entre africanos y europeos, sino también la violencia presente encarnadas en figuras como el racismo, la invisibilización y el reduccionismo folclórico del que fueron y han sido objeto los individuos y comunidades afrocolombianas. Según el autor, ante estas expresiones de violencia, estas comunidades no adoptaron posturas pasivas sino que, por el contrario, a pesar de los nuevos espacios geográficos y las nuevas condiciones de vida que atentaron contra su tejido social, estas respondieron con procesos de rupturas y continuidades que reinventaron sus culturas a la vez que les permitía pervivir. Todo esto teniendo el referente, ahora lejano de sus territorios africanos.

Los conflictos devenidos de estas relaciones de poder no se solucionaron con la abolición de la esclavitud en 1851. Por el contrario, a la esclavización y al sometimiento físico siguió una violencia estructural evidenciada en el racismo e invisibilización de la historia, la cultura y los aportes de las comunidades, entonces llamadas negras, a la conformación de la nación. Un capítulo importante dentro de esta violencia cotidiana, y que es central dentro del presente escrito, tiene que ver con el aspecto epistémico, situación que atañe al papel de la escuela y su rol como institución legitimadora de los discursos hegemónicos occidentales. Esto gracias a las “(...) imágenes, discursos y rituales que han hecho de lo negro y/o afrocolombiano, un rasgo de inferioridad y subalternidad, haciendo legítima la idea de la supremacía de la blanquitud y el legado cultural de la hispanidad” (Caicedo, 2011, pág. 11). De esta manera, las escuelas en Colombia se han erigido como espacios

oficiales desde donde se construyen conocimientos parciales de la historia nacional, donde el encubrimiento o negación de la otredad de individuos y comunidades diferenciadas, fortalece los discursos de exclusión a favor de ideas “unitarias”. De acuerdo con el autor referenciado, la identificación de lo blanco con lo “bueno” y “deseable”, y de lo negro con lo “malo” y “subdesarrollado”, ha sido el resultado de una escuela pensada en reproducir en niños, niñas y jóvenes, ideas y valores racistas que ya traen desde casa.

Si la violencia dirigida a grupos étnicos se ha ejercido de diversas maneras y seguido distintas estrategias, también es justo decir que la respuesta de dichas comunidades a esa violencia ha seguido la misma ruta. Es decir, a la violencia cotidiana e institucional se ha contrapuesto estrategias de luchas políticas, jurídicas y epistémicas por la reivindicación y conquista de valores como la justicia e igualdad. En consecuencia (y siguiendo con el punto central de esta reflexión), desde las luchas de resistencia epistémica, que rechazan las políticas del conocimiento occidental hegemónico, las comunidades afrocolombianas, han señalado las limitaciones de la escuela al concebirla como un lugar donde los conocimientos tradicionales de las comunidades afro son reducidos a simple folclore, y los conocimientos sobre su cultura e historia han adquirido una connotación de subalternidad y negación frente a los conocimientos e historia oficial de la “mayoría” blanco-mestiza.

Ante esta situación, y hablando de los riesgos de un modelo de educación históricamente racista, Camacho et al. (2020) plantea que “una de las principales inquietudes de quienes integran estas comunidades es el menoscabo del aspecto cultural en su población joven, pues al ingresar como estudiantes a las instituciones educativas, las enseñanzas que en estas reciben podrían llevar al abandono de su identidad afro” (Camacho, L., Guzmán, L., Velandia A. (2019), 2020, pág. 20). Esta inquietud ha acompañado desde siempre a estas comunidades “minoritarias”. Pero también los debates y las gestiones que estas mismas han entablado y desarrollado han sido clave para su pervivencia como cultura.

Estos intentos por visibilizar en los espacios de formación escolar los aportes de la cultura afro a los procesos históricos que han constituido la nación colombiana, así como la necesidad de conocer la historia del continente africano, dieron origen a debates en torno al problema de la exclusión epistémica, en la segunda mitad del siglo XX. Según los autores referenciados, es a partir de este momento cuando se inicia, por parte de las comunidades

afro en Colombia, intentos denodados por generar cambios normativos en el país referente a la educación y a la conquista de derechos sociales. Estos debates iban a devenir, luego de varios años, en el reconocimiento de Colombia como un país multiétnico con diversidad de culturas; la etnoeducación; el derecho a la propiedad colectiva de ciertos territorios, y en todo tipo de reglamentaciones (Decretos, leyes...) para que las comunidades afrocolombianas (y demás comunidades étnicas), puedan pensar una educación y una organización social, política y económica pensada desde y para sus comunidades.

De esta manera, se entiende que los antecedentes de la normatividad que reglamenta la educación dirigida a los grupos étnicos en general y a las comunidades afrocolombianas en particular, se pueden rastrear en los años 70's del anterior siglo. Esto, cuando intelectuales, estudiantes, docentes y académicos afrocolombianos acusaron, por medio de debates, que la historia nacional oficial era un discurso y un conocimiento incompleto de la realidad (Caicedo, 2011). La lucha de estos grupos por visibilizar lo afro y posicionarlo a la par con la historia y conocimientos occidentales, dieron origen a los Estudios de la Cultura Negra, un intento por oficializar los estudios de esta etnia en los planes de estudio de las escuelas de todos aquellos países que contaran con el aporte cultural afrodescendiente en la construcción de sus naciones y por criticar la marginación cultural y social de los pueblos negros tras los procesos de colonización y esclavitud.

Aquellos debates y las mencionadas críticas y demandas, se dieron en el marco del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en la ciudad de Cali en el año 1977, y corresponden con el discurso inaugural del médico, antropólogo y escritor afrocolombiano Manuel Zapata Olivella. Es importante subrayar que a partir de este punto y de este tipo de congresos internacionales se fue poco a poco oficializando los estudios sobre los negros en Colombia y se hicieron mayores las opciones de ampliar el debate sobre la situación de estas comunidades en este país y en el resto del continente americano.

Sin embargo, estos debates no tuvieron como punto de partida la voluntad de intelectuales, estudiantes universitarios y académicos. Los debates sobre el racismo en Colombia y la reivindicación de la historia africana y afrodescendiente en los pénsums de las escuelas del país estuvieron permeados por luchas y movilizaciones a escalas global y regional. En Rojas, A. (2008), se lee que “Inicialmente, este proceso gira en torno a las organizaciones

urbanas de reivindicación de los derechos civiles, inspiradas en el movimiento negro estadounidense, el movimiento de las negritudes y los procesos de descolonización africanos (...)” (Rojas, 2008, pág. 221). De esta manera, la conformación de congresos preocupados por la educación impartida en las escuelas del país, y la organización de movimientos y movilizaciones afrocolombianas en las décadas del setenta y ochenta del anterior siglo, estuvieron permeadas por conflictos y procesos más amplios y profundos que iban desde el rechazo a la ocupación violenta de potencias imperialistas en el continente africano, hasta las denuncias en Estados Unidos y el resto de América por la violencia directa y cotidiana que ponían a la población afrodescendiente alrededor del mundo en situación de pobreza económica y social y sin respaldo político.

La idea anterior, referente a la reivindicación de los afro en el territorio nacional es respaldada por el ya mencionado Caicedo (2011), cuando dice que “De este modo, las movilizaciones en el orden internacional se convirtieron en referentes políticos para escritores, artistas poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban que en los centros universitarios no había cursos orientados al conocimiento de su historia” (Caicedo, 2011, pág. 12). Así pues, los conflictos internacionales y las luchas de resistencia de intelectuales y movimientos afro alrededor del mundo tomaron forma, en el contexto nacional, en la preocupación por la educación. Este hecho posiciona el problema de la pertinencia de la formación escolar y académica como una forma de acercarse a la resolución de conflictos que desde antaño aquejan a las poblaciones étnicamente diferenciadas, pues una transformación epistémica y, por tanto discursiva, de la historia de estas comunidades, podía justificar y respaldar las transformaciones sociales, políticas y culturales que desde estos actores oprimidos se estaban perfilando en Colombia y en el mundo.

En este sentido, los intentos desde el siglo pasado por delinear e implementar una educación “completa” de la historia nacional, donde se lograran visibilizar los actores (líderes, rebeldes, mártires) históricamente invisibilizados, así como las gestas de hombres, mujeres y comunidades que, con ideas y proezas aportaron en la construcción de lo que hoy entendemos por nación colombiana, deben concebirse en una doble acepción: primero,

como el resultado de transformaciones políticas y sociales alrededor del mundo en torno a la ascensión de nuevos actores sociales y procesos de reafirmación de soberanía; y segundo, como una estrategia epistémica obligada orientada a oficializar historias, hechos y “verdades”, así como formas de ser y estar diferentes a las occidentalizadas.

Esta lucha de resistencia epistémica, que también fue política, por lo demás, adquirió cuerpo en movimientos como el Círculo de Estudios de la Problemática de las Comunidades Afrocolombianas (SOWETO), fundado en Pereira; el Movimiento Nacional Cimarrón; y el Movimiento de la Negritud en Colombia. Estos movimientos desempeñaron una doble función: primero, como medios desde los cuales se difundieron dentro del territorio colombiano los procesos de rebeldía internacionales y, segundo, como focos de ideas que repensarían la educación colombiana a través de una militancia intelectual (Caicedo, 2011).

Durante muchos años, las demandas postuladas por las poblaciones afrocolombianas no encontraron ningún sustento normativo que las oficializara. Ante la aparición de nuevos actores sociales, nuevas reclamaciones y movilizaciones, los tomadores de decisiones prefirieron dar la espalda ante las nuevas exigencias de la época. Fue sólo a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, cuando las necesidades de esta población empezaron a tener un desarrollo normativo. La promulgación de esta Carta Magna y la posterior normatividad que la desarrolla, hace parte de un proceso de atender las exigencias de reivindicación de derechos antes ignorados. De esta manera, es el resultado de un esfuerzo constitucional originado desde finales del siglo XX, gracias a la necesidad de responder a la crisis (violencia armada, exclusión, racismo, pobreza) que había hasta ese momento. Podría decirse, por lo tanto, que esa crisis devino en una nueva Constitución en la que se fundamentan los principios liberales y democráticos del reconocimiento de la diversidad, pluralidad y de su protección.

Una vez hecho el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural dentro del territorio nacional y de comprometerse a protegerla, el Estado, según el artículo transitorio 55 de la Constitución política de 1991, reconoce, así mismo, el derecho a la propiedad colectiva a las comunidades que han ocupado zonas rurales ribereñas en la Cuenca del Pacífico. De esta manera, el reconocimiento, protección y derecho a la propiedad colectiva devinieron

necesariamente en unos mecanismos orientados a garantizar dichos derechos, así como a fomentar la identidad cultural de las comunidades étnicas y su desarrollo socio-económico. El mecanismo que establecería el Estado para garantizar los derechos, reconocimiento y protección de las comunidades étnicas, sería, desde entonces, la educación.

Este hecho se evidenciará en el año 1993, con la expedición de la Ley 70, pues, a partir de entonces se hará el primer esfuerzo por definir el concepto y modelo de etnoeducación. Si bien no se hace referencia directa a este término, se establecerá que la educación dirigida a estas comunidades debía ser pensada desde su identidad, medioambiente y procesos sociales, culturales y productivos. Con esta reglamentación, se empezaría a vislumbrar una educación pertinente y contextual para las comunidades afrocolombianas. Va a ser en la Ley 115 de 1994, en el artículo 55, cuando por fin se nombre dicho modelo de educación con el término de “etnoeducación”, respaldando, de paso, las características que se habían expuesto en la Ley 70 de 1993.

Para terminar este apartado, debe entenderse que los documentos jurídicos citados y mencionados, no nacen como resultado voluntario por parte de los funcionarios públicos de pensar una modalidad educativa con un enfoque étnico. Por el contrario, responde a las necesidades y exigencias de las comunidades, y son solo una manera de tramitar desde la institucionalidad, dichas necesidades. Como se ha resaltado a lo largo del capítulo, son las luchas por la resistencia y reivindicación de la población afrocolombiana, las que han promovido la conquista de estos derechos.

Etnoeducación e interculturalidad

De acuerdo con lo anterior, es posible decir que la etnoeducación en general, y la etnoeducación dirigida a las comunidades afrocolombianas en particular, es un medio obligado para la construcción de una sociedad intercultural. Según la UNESCO, se entiende por interculturalidad “(...) la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005, pág. 139). De acuerdo con esto, no es posible pensar la interculturalidad al margen de posiciones horizontales entre expresiones constitutivas de diferentes comunidades. Esta relación de horizontalidad es la que permite concebir valores como el diálogo y el respeto.

Pues bien, los procesos de lucha por parte de la población afrocolombiana por la reivindicación de sus derechos sociales, así como por la visibilización de sus aportes históricos-culturales a la conformación de la nación, podría entenderse como un esfuerzo por ayudar a construir las bases de un país intercultural. Esto gracias a que dichos procesos de resistencia postularon la necesidad de superar la relación vertical existente entre los mal llamados grupos “mayoritarios” y “minoritarios”, a cambio de relaciones de igualdad social.

En el caso específico de la etnoeducación, este modelo planteó la posibilidad de conciliar la diferencia cultural con los elementos que nos unen como miembros de una nación. Así mismo, este modelo de educación propende la necesidad de visibilizar historias, actores y conocimientos oprimidos y negados por la historia oficial. Esto último es importante en la medida en que “Cuando se habla de interculturalidad se parte de la valoración de la diversidad de culturas que existen en el mundo, pero también, del reconocimiento de que las relaciones entre pueblos no siempre han sido armónicas ni justas” (MEN, 2018, pág. 5). Precisamente, el contexto en el que se plantea la necesidad de una educación acorde con los intereses y necesidades de las comunidades afrocolombianas, evidencia, en gran medida, las relaciones de poder en las que estas comunidades fueron y han sido sometidas históricamente.

De acuerdo con lo anterior, si la etnoeducación y el proceso que antecedió su reglamentación, permitió visibilizar conocimientos, prácticas y valores oprimidos, a la vez que logró posicionarlos jurídicamente en un mismo nivel de importancia que otros conocimientos y expresiones culturales, es menester concebir este modelo educativo como medio o estrategia en la conformación de valores interculturales. Mejor aún, la etnoeducación permite pensar en términos de interculturalidad, en la medida en que no representa una ruptura respecto al modelo educativo dirigido a la población blanca-mestiza. Por el contrario, se trata de visibilizar la identidad de las comunidades étnicas para tender puentes que ayuden a estas comunidades entablar relaciones de igualdad frente a la población “maroritaria”, y pueda gestarse así, un reconocimiento y respeto mutuo que permita un verdadero intercambio cultural igualitario.

Conclusiones

Finalmente, el presente escrito abordó la etnoeducación para las comunidades afrocolombianas como un modelo de educación pensado y construido a partir de las luchas de resistencia y reivindicaciones, donde las comunidades afrocolombianas, por medio de movimientos, movilizaciones y congresos de intelectuales y académicos, han tenido un papel protagónico. De igual manera, el ejercicio de reflexión ayudó a hacer una revisión crítica de los intereses que desde la institucionalidad motivaron la reglamentación de esta política educativa dirigida a las comunidades étnicas del país. Por último, se reflexionó sobre la relación de la etnoeducación como estrategia de conservación y reivindicación de la historia y cultura afrocolombiana y como un espacio de posibilidades para la construcción de relaciones interculturales en el país.

A través de la revisión bibliográfica se pudo dar cuenta de la estrecha relación entre el reconocimiento y desarrollo normativo de este modelo de educación con procesos sociales y políticos de escala internacional. A lo largo del escrito se logra evidenciar que a la violencia cotidiana e institucional emprendida por los gobiernos hegemónicos y occidentalizados contra la población afrodescendiente alrededor del mundo, siguieron, como contrapeso estrategias sociales, políticas y epistémicas de esta población oprimida e invisibilizada. Colombia, como vimos, no fue ajena a esta lucha de poderes, y las demandas por el reconocimiento y visibilización de los aportes culturales heredados del continente africano a la construcción de la nación, adquirió cuerpo en intelectuales, académicos, estudiantes universitarios y movimientos afro, a lo largo y ancho del país. La resistencia epistémica, que rechazó la historia parcializada devino en propuestas educativas acordes a los contextos de estas comunidades minoritarias, y su implementación práctica, a pesar de no contar con respaldo normativo, se convirtió en los antecedentes de la etnoeducación.

Varias deudas tiene el presente escrito a saber: no profundiza en los canales de comunicación entre los movimientos afrocolombianos y los movimientos afro en el resto del mundo, ni las formas en que los procesos sociales y las luchas políticas internacionales, permearon en el contexto nacional. Así mismo, han quedado pendiente los aportes intelectuales específicos de los principales líderes y movimientos sociales que ayudaron a visibilizar la pobreza económica y social de las comunidades afrocolombianas. Son estas

limitaciones, oportunidades de seguir ampliando las fronteras del conocimiento de la historia del pasado y del presente de la sociedad colombiana.

Bibliografía

- Caicedo, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 9-21.
- Camacho, L., Guzmán, L., Velandia A. (2019). (noviembre de 2020). La Cátedra de Afrocolombianidad a través de la ética intercultural basada en el Ubuntu. Bogotá D.C, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Colombia, C. d. (1991). *Constitución Política de Colombia [Const]. 1991, Artículo 7*).
- MEN. (2018). *Redes Colombia Aprende*. Obtenido de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- República, C. N. (s.f.). Congreso Nacional de la República, 1993. Ley 70. Artículo 32.
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- UNESCO. (2005). *Convención de 2005 sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* . París: UNESCO.

