

La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia

Alfonso Cassiani Herrera*



Las posibilidades de responder acertadamente a los interrogantes del presente y prepararnos adecuadamente para asumir los retos del futuro, están determinados por las capacidades de aprender del pasado

Palenquero

Resumen

La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia

Interculturality: a search from the educational proposals of afro-descendents communities in Colombia

El artículo trata sobre las dinámicas de construcción de relaciones entre las diversas culturas y grupos étnicos, que han encontrado en la etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos un escenario propicio para su fortalecimiento, en la lucha por el reconocimiento como parte de esa diversidad activa que ostenta la nación colombiana.

Abstract

This article deals with the dynamics of construction of relationships between diverse cultures and ethnical groups which have found in ethno-education and in the Lecture on Afro-Colombian Studies a scenario for the strengthening in the struggle for acknowledgement as part of the active diversity of the Colombian nation.

Résumé

L'article montre les dynamiques de construction de rapports parmi les diverses cultures et groupes ethniques qui ont trouvé dans l'ethnoéducation et dans la chaire d'Études Afro colombiens un scénario favorable pour leur encouragement, dans la lutte pour la reconnaissance comme partie de cette diversité active qui détente la nation colombienne.

Palabras clave

*Educación propia, multiculturalidad, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, interculturalidad.
Own education, multiculturality, Lecture on Afro-Colombian Studies, interculturality.*

* Historiador. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Coordinador Etnoeducación y Docente de la Universidad del Pacífico, Buenaventura, Valle del Cauca.

E-mail: kombilesa@colombia.com

Introducción

Este texto se constituye en un acercamiento al tema de lo que han sido las dinámicas de construcción de relaciones entre las diversas culturas y grupos étnicos, que han encontrado en la etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos un escenario propicio para su fortalecimiento. Así, se destacan los aspectos más significativos en el marco de la reclamación de derechos en torno a lo educativo, dejando en claro que éstos han estado ligados a la valoración positiva de la diferencia.

Se espera, básicamente, aportar elementos para enriquecer el debate y alimentar las múltiples inquietudes e interrogantes que ha generado el despertar de las comunidades afrodescendientes en Colombia, que en los últimos veinte años, a punta de ideas, propuestas, debates, conflictos, marchas y tomas, se ha venido abriendo espacios de carácter político, social y cultural, además de la lucha por el reconocimiento como parte de esa diversidad activa que ostenta la nación colombiana.

Innegables puntos de partida

Sin duda, el punto de partida de los diferentes procesos de construcción y exigencias de la *educación propia* desde las comunidades afrodescendientes, en la década del ochenta en Colombia, estuvo determinado por la búsqueda de una educación que le saliera al paso y como respuesta a un modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y del Estado, impartida en comunidades negras, tal y como en su momento se realizó en comunidades indígenas y campesinas. Esta educación oficial se impartía en forma indistinta y generaba, como consecuencias, fuertes procesos de aculturación entre la población de los grupos étnicos.

En contraste, se trató entonces, en un primer momento, de la búsqueda de procesos edu-

cativos pertinentes, contextualizados a partir de la cultura, las prácticas ancestrales y tradicionales, los fueros propios, la lengua propia —para el caso del Palenque de San Basilio—, todo lo cual fue tomando forma hasta conseguir incluso el fortalecimiento de la autonomía de ciertas comunidades. Pero, sobre todo, siempre giró en torno a una *educación para la identidad*.

Así, las comunidades exigieron el derecho de contar con profesoras y profesores pertenecientes a sus comunidades y conocedores de su cultura; se comenzó a desarrollar programas propios de educación como experiencias piloto que, posteriormente y debido a las luchas de las comunidades organizadas, fueron asumidas como políticas por parte del Ministerio de Educación Nacional, bajo la denominación de *etnoeducación*, la cual fue reconocida a partir de la Constitución Política de 1991 y reglamentada mediante la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En ésta se establece que

[...] se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos y comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ministerio de Educación Nacional, 1994: capítulo III).

Este recorrido, cuyo punto de partida reciente —para efectos de la presente reflexión— se ha ubicado en la segunda mitad de la década del ochenta, orientado a partir de iniciativas locales y que evoluciona hasta convertirse en política de Estado, permite ser leído en cada uno de sus momentos por los que fue transitando desde lo propio, pasando por lo multicultural hasta la búsqueda de la interculturalidad.

La incansable búsqueda de lo propio

En Colombia,

[...] aun antes de la legalización de las innovaciones [con respecto a lo que hasta en ese momento venían siendo las prácticas educativas, fundamentadas básicamente en el modelo pedagógico tradicionalista de carácter homogéneo que había sido impuesto para el conjunto del territorio nacional] (Dec. 2647 de 1984), se venían presentando algunas experiencias espontáneas, orientadas a hacer modificaciones en el nivel de las prácticas y concepciones educativas predominantes. En este sentido, podemos encontrar modificaciones de tipo programático (inclusión de contenidos modernos, variaciones en la intensidad horaria de las materias, correlación de asignaturas, consideración de temas relacionados con el contexto, etc.), de tipo metodológico (nuevos sistemas pedagógicos o métodos de transmisión de conocimiento) y de tipo tecnológico (maquinas de enseñanza, instrumentos didácticos, libros, etc.) (Chávez *et al.*, 2004: 168).

Estas innovaciones eran una alternativa en relación con el sistema educativo tradicional y

[...] por ser cualitativamente diferentes de las formas existentes [...] han sido ideadas deliberadamente para transformar algún componente de sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales (Restrepo *et al.*, 1985:80).

Este tipo de transformaciones comenzó a construirse desde las diversas comunidades afrodescendientes, en la perspectiva de la búsqueda de lo propio, lo que se constituyó, durante más de diez años, en una incansable lucha por rescatar y fortalecer la identidad desde lo local. En términos puntuales, la *etnoeducación* se asumió como una educación contextualizada y pertinente para el rescate y

fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de la comunidad —hoy, de las comunidades—.

En términos de Jesús Martín Barbero,

[...] hablar de cultura es hablar de identidad. Hablar de identidad es hablar de lo nuestro e inmediatamente aparece como sujeto de eso nuestro, lo nuestro nacional; y cuando hablamos del trasfondo genuino en el plano cultural va a aparecer lo popular; esto es, la cultura pensada como la imagen de la identidad que nos queda libre del contagio externo y que hemos podido preservar de la invasión (1998: 28).

Dichas transformaciones se materializaron con el desarrollo de una serie de experiencias de innovaciones educativas, como las que se implementaron en el Palenque de San Basilio, en el caribe colombiano, iniciada hacia 1985; Villa Paz y Quinamayó, en el Municipio de Jamundí, al sur del departamento de Valle del Cauca, en 1988, y Casita de niño, en la subregión cultural del norte del departamento del Cauca, a comienzos de la década del noventa, las cuales, partiendo de problemáticas locales concretas, fueron capaces de posicionarse y dar origen a nuevas dinámicas educativas, al tiempo que aportaron al fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, diferenciándose de otras experiencias que no fueron capaces de superarse a sí mismas y no fueron más allá de su punto de partida, de manera que se quedaron como jardín o como colegio, alimentando incluso el discurso y los modelos tradicionales, tanto en la práctica como en su discurso.

Estas transformaciones, generadas desde las comunidades mismas en la perspectiva de la búsqueda de lo propio, se constituyeron, desde lo programático, lo metodológico y lo tecnológico, en los ejemplos a seguir por el conjunto de las comunidades afrodescendientes, asumiendo que hablar de etnoeducación es

hablar de educación contextualizada y pertinente para el rescate y fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades.

Pese a ello, aún persisten experiencias que parecen ancladas en el tiempo, asumiendo en forma casi mecánica adaptaciones discursivas, con su dinámica y cotidianidad anquilosada en el jardín, el colegio o la escolita. De hecho, sus preocupaciones siguen referidas a la Junta de Acción Comunal, la Junta Administradora Local, y en el mejor de los casos, a la Secretaría de Educación, las que incluso tienen como principal innovación el cambio de razón social, consistente en la inclusión del término “etnoeducativo” o “comunitario”, sin trascender más allá de ello, y sobre las cuales pareciera no haber preocupación alguna.

Por el contrario, la búsqueda de lo propio se presenta como movimientos de inconformidad por la baja calidad de la educación que se ofrecía, agravada por la falta de oportunidades de acceso a la escolaridad, la deserción, la repitencia y abandono, todo lo cual estaba determinado por el tristemente célebre “currículo único” para todo el país, que generaba, a la vez, programas descontextualizados, aislados, sin ningún tipo de articulación con las expectativas comunitarias.

Así, la identidad se constituyó en eje rector no sólo de los ejercicios comunitarios en torno a la escuela, sino también de reflexiones académicas y de la construcción de los distintos discursos identitarios.

La multiculturalidad como novedad

El reconocimiento oficial en Colombia de la diversidad étnica y cultural en el Artículo 7 de la Constitución Política de 1991, introdujo

a la nación por las sendas de la pluriétnicidad y del multiculturalismo.

El multiculturalismo se constituye entonces en una opción que posibilita adentrarse en el fortalecimiento de relaciones interculturales e interétnicas, sin que éstas impliquen la idea utópica de la búsqueda forzosa de una nueva y extraña mezcla humana amalgamada, que se identifica y se reconoce como perteneciente a todas las culturas y a todos los grupos étnicos.¹

El fortalecimiento del multiculturalismo implica la creación de nuevos sujetos o, en el menor de los casos, la reconceptualización de lo alterno, que pasa a ser un soporte fundamental en la práctica política, social y cultural. Como lo señalan Rojas y Castillo,

[...] la emergencia del multiculturalismo como hecho social global, [implica] un cambio operado en los discursos sobre la diferencia cultural, que redefine concepciones y prácticas ubicadas en diferentes ámbitos institucionales, académicos y políticos y que resulte de nuevas formas de hacer y entender la política (2005: 50).

La multiculturalidad se presenta entonces como un complemento básico y necesario de lo que hasta ese momento habían sido las propuestas etnoeducativas en comunidades afrodescendientes en Colombia. En esas circunstancias, se dio la lucha por lograr que aquéllas se constituyeran en políticas de Estado y aportar con ello a superar, de una vez por todas, los obstáculos generados por la terquedad y el desconocimiento de algunos funcionarios e incluso algunos docentes que tras quince y diez años de experiencia respectivamente, veían en las propuestas etnoeducativas más trabajo y sobre todo más exigencias que

1 Es indispensable diferenciar entre relaciones *interculturales* e *interculturalidad*, los cuales constituyen dos fenómenos distintos que, por demás, no son complementarios entre sí; de hecho, en determinados contextos podrían ser opuestos.

irrumpían, en forma arbitraria, en su relajada cotidianidad, determinada por la implementación mecánica del manual, la guía o de los temas que traían los textos escolares.

El desarrollo de este momento tuvo como centro el proceso de concertación y surgimiento de la Ley 70 de 1993 y el conjunto del marco normativo que soporta las políticas educativas para comunidades afrodescendientes en Colombia, orientadas básicamente a posibilitar el reconocimiento, la aceptación y el respeto del otro, que, como tal, es una herramienta del multiculturalismo. Esto se complementa posteriormente con lo enunciado en la Ley General de Educación, cuando señala, dentro de los principios y fines de la educación para grupos étnicos, el que ésta

[...] tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (Ministerio de Educación Nacional, 1994: Art. 56, Cap. 3.).

Con la perspectiva multicultural se enfatiza en el reconocimiento del otro, al tiempo que la posibilidad de que ese otro reconozca la diversidad, con lo que se comienza a ampliar la mirada y a evidenciar la necesidad de masificar la etnoeducación y, sobre todo, de hacerla extensiva al conjunto de la sociedad, lo que se materializa mediante el diseño, construcción y puesta en práctica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, uno de los principales logros para fortalecer los procesos de reconocimiento cultural y valoración positiva de la diferencia.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

En el Decreto 1122 de 1998, reza que

[...] la Cátedra de Estudios Afrocolombianos 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 [...]

En esencia, es una propuesta educativa para pernear, con los propósitos de visibilización de la etnia afrodescendiente en Colombia, los planes de estudios, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y todas las actividades curriculares, e impregnar el conjunto de la vida escolar y con ésta, a la sociedad en general.

En otros términos, es esa parte de la etnoeducación mediante la cual se busca dar a conocer, al conjunto de la sociedad colombiana, los aportes que las comunidades afrodescendientes han hecho a la construcción de la nación, así como la importancia de vivir la pluriétnicidad y la multiculturalidad. Más aún, los lineamientos curriculares establecen como uno de los objetivos de la implementación de la Cátedra,

[...] aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo (MEN, 2001).

Llama la atención que, en su conjunto, la perspectiva intercultural no se refleja con mayor fuerza en ninguna de las ocho dimensiones consideradas para la implementación de la Cátedra.² Sin embargo, la Cátedra, por sus características mismas y por la fuerza de los hechos sociales, se constituye en un puente hacia la construcción de relaciones intercultural-

2 Éstas son: 1) político-social, 2) pedagógica, 3) lingüística, 4) ambiental, 5) geohistórica, 6) espiritual, 7) investigativa y 8) internacional.

rales, en forma cotidiana y procesual, con lo cual se abre paso el tercer momento en el que nos encontramos inmersos, en el que se trata de fortalecer la multiculturalidad en la perspectiva del reconocimiento del otro, y la aspiración de la interculturalidad.

La era de la interculturalidad

De entrada, es indispensable asumir que

[...] la interculturalidad está presente de hecho, es decir, es innegable por el tipo de población atendida en las instituciones, por el carácter de las mismas y la intencionalidad de los PEI [y los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios, PEC, de las experiencias catalogadas por el Ministerio de Educación Nacional como significativas]. Sin embargo lo que ocurre con este tema es que al interior de las instituciones no hay discusión, ni parece haber reflexión teórica de los docentes sobre la forma como se asumen las relaciones interculturales, ni sobre la manera como se debe concebir la propuesta en la vida cotidiana para fortalecer la identidad de todos los que allí conviven (Enciso, 2004).

Ante tales vacíos y la ausencia de reflexiones y discusiones al interior de la escuela sobre las relaciones interculturales de carácter cotidiano, lo que abundan son una serie de valoraciones en torno a la interculturalidad, que han generado diversas propuestas, las cuales no rompen con los parámetros del multiculturalismo, como lo señalan Rojas y Castillo, al referirse ellas:

[...] con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuen-

cia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad “mayoritaria” en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de dos saberes que se aprenden en la escuela (2005: 140),

siendo ésta la forma más entendida de asumir la interculturalidad y es precisamente a eso a lo que desde la educación se ha venido aspirando.

Sin embargo, dicha aspiración está situada en un filo de muy difícil tratamiento, en tanto que, por un lado, la interculturalidad se presenta como una justa y plausible aspiración de las sociedades y culturas, de manera que responder a los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad que proclama la Ley General de Educación, permitirá avanzar en forma significativa hacia la construcción colectiva de una sociedad más integral y equitativa.

Pero, por otro lado, teniendo en cuenta la realidad y circunstancias sociales económicas y políticas y, sobre todo, el marco de la dinámica de globalización —caracterizado por la insistencia en la firma y concreción de los Tratados de Libre Comercio (TLC)— en la que se desenvuelve la sociedad y a la que no escapa la educación, la interculturalidad, en forma impajaritable, está impregnada de asimilación y termina por conducir hacia la homogeneidad, en tanto está determinada por las relaciones de poder. Como lo dejó ver el proceso de concertación para la selección de los etnoeducadores y etnoeducadoras,³ es claro que no existen las condiciones y, al parecer, tampoco la voluntad política suficiente para esta-

3 Lo que inicialmente se perfilaba como una concertación entre las comunidades afrodescendientes y el Estado al interior de la Comisión Pedagógica Nacional, terminó ratificando la actitud impositiva del Gobierno, al decretar de manera unilateral (basado en un decreto que era asumido como una propuesta borrador) lo convocado mediante Decreto 3238 del 2004 (modificado mediante Decreto 3755 del 2004). El Ministerio de Educación Nacional determi-

blecer procesos equitativos, concertados y dirigidos conjuntamente por los diferentes actores sociales, ni se consideran las aspiraciones de las comunidades étnicas hacia la interculturalidad, más allá de las relaciones interculturales que de hecho tienen lugar en las instituciones educativas y principalmente en las zonas urbanas, que concentran la mayor población afrodescendiente en Colombia.

Se hace necesario llamar la atención sobre la persistencia de relaciones interculturales que no constituyen prácticas interculturales y que, en muchas ocasiones, se dan en forma accidental, sin que sus protagonistas se percaten de las mismas. En ese sentido, es indispensable destacar que el proceso de construcción de interculturalidad, en términos sociales, se desarrolla en diversos escenarios, que en su mayoría actúan en forma paralela y generalmente sin relacionarse entre sí, muchas veces de manera natural, otras desde perspectivas claramente ideológicas.

Asimismo, son diferentes los escenarios en los que se desarrolla los ejercicios de interculturalidad desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes:

1. *El escenario de la cotidianidad.* Éste tiene como centro los espacios locales, al interior de las instituciones, en el que se dan relaciones interculturales de hecho, en la práctica y sobre todo entre grupos étnicos y culturas, sin que éstas sean orientadas ni dirigidas; simplemente se dan.
2. *El escenario político,* evidenciado en los ámbitos regional y nacional. Es el epicentro de las luchas por hacerse a un puesto dentro de las estructuras de poder institucionales, y por el reconocimiento y

visibilización. En este escenario, las posibilidades de interculturalidad se presentan a veces como exigencias y se convierten en un instrumento de quien ostenta la toma de las decisiones finales; es el escenario de mayor tensión entre los diferentes actores, pues las políticas de reconocimiento generan tensiones y muchas veces incomodidades, sobre todo para la cultura o etnia que ostenta el dominio de poder.

Desde esta perspectiva, generalmente se reclama, por las diferentes expresiones organizativas de las culturas y grupos étnicos, dejar de lado las posturas desde la diferencia y retornar a la perspectiva de la igualdad, argumentando cierto sentido nacional. Aquí se alimenta la utopía de construir un ciudadano o ciudadana que se identifica con todas las culturas y con las etnias.

3. *El escenario cultural,* que se aprecia desde lo local y regional, pasando por lo nacional hasta lo internacional. En él, los medios de comunicación desempeñan un papel determinante, en general apoyando o confrontando uno de los dos escenarios anteriores. Aquí las dinámicas alternativas se hacen fundamentales.

El abordaje hacia la interculturalidad, desde cualquiera de los escenarios propuestos, requiere que antes se hayan desarrollado y madurado ejercicios de multiculturalismo, en los que los diferentes actores sociales hayan avanzado significativamente en la valoración positiva de la diferencia y en el reconocimiento del otro, al tiempo que las actitudes que caracterizan y materializan a las sociedades pluralistas se multiplican en forma espontánea y en las que han desarrollado amplios diálogos e interactúan diversas lógicas de carácter étni-

nó reglamentar el procedimiento de selección y vinculación de docentes y directivos docentes afrocolombianos y raizales mediante concurso, pero en sus procedimientos y pasos quedaron excluidas la valoración y las aspiraciones de la comunidad afrocolombiana, pese a los múltiples hechos y acciones de resistencia colectiva de parte de las comunidades. Más de tres años después, el proceso no ha concluido, hallándose incluso empantanado en varios municipios y departamentos.

co, religiosas, culturales, generacionales, políticas, de género, entre otras.

En ese mismo sentido, se requiere abordar la tensión entre las posibilidades de profundizar las dinámicas de educación propia con miras a la autonomía, frente a las posibilidades que brindan las dinámicas de etnoeducación que, en parte, por la mediación institucional y la oferta de económica revestida de proyectos, desplazan las iniciativas propias.

La educación propia, ante todo, se constituye en una propuesta política, de la que la etnoeducación es una parte, en tanto está determinada por las dinámicas institucionalizadas, en el marco de la concertación y dialogo entre las comunidades y el Estado, e incluso por las imposiciones de éste, contrario a la dinámica autónoma de las comunidades a la que corresponde la educación propia. En ese sentido, tal como lo planteó el Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación:

[...] desde el momento en que se piensa en construir una educación diferente y adecuada a las necesidades de los grupos étnicos, se le está dando sentido a la [educación propia], porque se estudian desde un punto de vista investigativo las formas de organización y pensamiento que subyacen en cada cultura.

Por eso se proponen acciones educativas para la construcción de una realidad social en donde se tengan en cuenta las distintas maneras de vivir, de comprender el universo, de dimensionar el tiempo, de ocupar el espacio, de ordenar y cuidar la naturaleza, de creer e interrogarse por la vida y por la muerte, de apropiarse y construir saberes desde lo propio hasta lograr la concatenación con los saberes externos (Palechor, 2000).

Y es ahí en donde se inicia la materialización y practica de la interculturalidad.

A manera de síntesis

Las diferentes propuestas desde las comunidades afrodescendientes para la construcción de la educación propia y la etnoeducación han tenido como eje inicial el fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades afrodescendientes como grupo étnico, y paulatinamente han ido avanzando por los camino del multiculturalismo.

En el marco de la dinámica multicultural, el énfasis ha estado puesto en las dinámicas de reconocimiento y valoración positiva de la diferencia, en la búsqueda de la aceptación y respeto a las características específicas de cada comunidad, grupo o colectivo.

La interculturalidad es, ante todo, un proceso en construcción que está atravesado y generalmente determinado, en el escenario político, por la estructura de poder dominante.

En el marco de las posibilidades de construcción de interculturalidad, desde las dinámicas organizativas de comunidades afrodescendientes se requiere enfatizar en el fortalecimiento de la autonomía, paralelo al de las identidades capaces de estimular y sostener diálogos interétnicos, intergeneracionales e interregionales, atendiendo a las especificidades de género, clase, religión y pertenencia política.

Uno de los más graves vacíos que actualmente enfrentan las dinámicas educativas de las comunidades afrodescendientes y, en su conjunto, el movimiento social, es la definición de acuerdos y pautas claras para hacer frente a las dinámicas de globalización y apertura a que están expuestas las diversas sociedades y, sobre todo, el riesgo de ser asimilados cultural, política y socialmente.

Referencias bibliográficas

Barbero, Martín Jesús, 1988, "El concepto de la modernización", conferencia dictada en el coloquio: "Lo

cultural como espacio de la creación”, Facultad de Educación, Universidad del Valle, Cali.

Chávez, Ceneida *et al.*, 2004, *Curriculum y comunidad. Una experiencia de innovación educativa*, Cali, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.

Enciso Patiño, Patricia, 2004, *Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales sobresalientes en etnoeducación afrocolombiana*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, 1994, *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994.

Palechor P., Imelda, 2000, “Etnoeducación y globalización”, en: *Memorias Segundo Congreso Na-*

cional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales, Popayán, Universidad de Cauca, CEAD.

Restrepo G., Bernardo *et al.*, 1985, *La innovación educativa. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquia*, Medellín, Copiyepes.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo, 2005, *Educación a los otros. Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Cali, Editorial Universidad del Cauca.

Ministerio de Educación Nacional, 2001, *Serie Lineamientos Curriculares. 2001. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Referencia

Cassiani Herrera, Alfonso, “La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 97-105.

Original recibido: marzo 2007

Aceptado: mayo 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
