



De la etnoeducación a la educación intercultural: la transición de los hijos de la etnoeducación universitaria*

Juan Diego López Fernández

Universidad del Cauca, Popayán (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-2634-6582>

Recepción: 22 de enero de 2025 | Aceptación: 22 de abril de 2025 | Publicación: 30 de septiembre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.7>

RESUMEN

El artículo aborda cómo las estructuras coloniales han permeado el sistema educativo colombiano y consolidado una educación colonial, racista y tradicional que reproduce lógicas excluyentes y discriminatorias hacia las diversidades. A partir de este panorama reflexiona sobre tres asuntos que funcionan como apuestas disruptivas de descolonización, dignificación y justicia social, pues responden política y pedagógicamente para tejer una educación y sociedad más equitativas e inclusivas: el primero es la *etnoeducación*, entendida como un proyecto étnico-político y una política educativa; el segundo es la *etnoeducación universitaria*, que se traduce como el surgimiento de los programas de licenciatura en etnoeducación; y por último, la *educación intercultural*, que es dinamizada por los etnoeducadores a partir de los principios y fundamentos de la etnoeducación. Este artículo reflexivo plantea que los etnoeducadores están trascendiendo de la etnoeducación hacia la educación intercultural, ya que la primera tiene un marco normativo que restringe su ejecución en contextos más diversos; por ende, la formación docente de los etnoeducadores es pertinente para abordar otro tipo de diversidades e identidades que traspasan las barreras de lo étnico-cultural-lingüístico y abrazan otras formas de ser de los estudiantes. Se destaca la importancia de pedagogías del reconocimiento y de la memoria para el diálogo intercultural con el propósito de repensar la escuela como un espacio libre de racismo y discriminación, capaz de liderar procesos de transformación social.

PALABRAS CLAVE

discriminación, diversidad, etnoeducación, identidad, interculturalidad.

* El presente artículo se deriva de la tesis para optar al grado de licenciado en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, titulada *Aportes de la educación intercultural para enfrentar los retos de la diversidad en la escuela a los maestros en formación de la ENSP*. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este artículo debe dirigirse a Juan Diego López Fernández (juanlopf@unicauca.edu.co).

From Ethno-Education to Intercultural Education: The Transition of the Children of University Ethno- Education

ABSTRACT

The article explores how colonial structures have permeated the Colombian educational system and consolidated a colonial, racist and traditional education that reproduces exclusionary and discriminatory logics towards diversity. From this perspective, it reflects on three issues that serve as disruptive bets on decolonization, dignity and social justice, since they respond politically and pedagogically to weave a more equitable and inclusive education and society: the first is *ethno-education*, understood as an ethno-political project and an educational policy; the second is *university ethno-education*, which translates as the emergence of bachelor's degree programs in ethno-education; and finally, *intercultural education*, which is performed by ethno-educators based on the principles and foundations of ethno-education. This reflective article proposes that ethno-educators are transcending ethno-education towards intercultural education, since the former has a regulatory framework that restricts its execution in more diverse contexts. Therefore, the teacher training of ethno-educators is pertinent to address other types of diversity and identities that cross ethno-cultural-linguistic barriers and embrace other ways of being of students. Here the importance of pedagogies of recognition and memory for intercultural dialogue is highlighted with the purpose of rethinking the school as a space free of racism and discrimination, capable of leading processes of social transformation.

KEYWORDS

discrimination, diversity, ethno-education, identity, interculturality.

Da etnoeducação à educação intercultural: a transição dos filhos da etnoeducação universitária

RESUMO

O artigo explora como as estruturas coloniais permearam o sistema educacional colombiano e consolidaram uma educação colonial, racista e tradicional que reproduz lógicas excludentes e discriminatórias em relação à diversidade. Nessa perspectiva, reflete-se sobre três questões que servem como apostas disruptivas na descolonização, na dignidade e na justiça social, uma vez que elas respondem política e pedagogicamente para tecer uma educação e uma sociedade mais equitativas e inclusivas: a primeira é a *etnoeducação*, entendida como um projeto étnico-político e uma política educacional; a segunda é a *etnoeducação universitária*, que se traduz no surgimento de programas de bacharelado em etnoeducação; e, finalmente, a *educação intercultural*, que é dinamizada por etnoeducadores a partir dos princípios e fundamentos da etnoeducação. Este artigo reflexivo propõe que os etnoeducadores estão transcendendo a etnoeducação em direção à educação intercultural, uma vez

que a primeira tem um arcabouço regulatório que restringe sua implementação em contextos mais diversos, portanto a formação de professores etnoeducadores é relevante para abordar outros tipos de diversidade e identidades que transcendem barreiras étnico-culturais-lingüísticas e abraçam outras formas de ser dos alunos. Destaca-se a importância das pedagogias do reconhecimento e da memória para o diálogo intercultural com o objetivo de repensar a escola como um espaço livre de racismo e discriminação, capaz de liderar processos de transformação social.

PALAVRAS-CHAVE

discriminação, diversidade, etnoeducação, identidade, interculturalidade.

Siempre que alguien con la autoridad de un profesor habla, describe el mundo en el que tú no estás incluida; siempre que esto ocurre, se da un momento de desequilibrio psíquico, como si miraras en un espejo y no vieras nada.

—Adrienne Rich, *Sangre, pan y poesía*

INTRODUCCIÓN

Colombia se independizó del dominio español hace más de doscientos años, pero sigue emanando la esencia fresca de su pasado colonial, pues la sociedad y la cultura colombianas están permeadas por estructuras de poder, de conocimiento y de discriminación consolidadas en ese periodo. Estas estructuras son lo que llamamos *colonialidades*¹ y se manifiestan en las distintas formas de desigualdades sociales y vulneraciones de derechos que afectan a las diversidades étnicas, lingüísticas, culturales, funcionales, sexuales y de género. Aquí la escuela juega un papel fundamental como institución que reproduce estas dinámicas, pues se convierte en un espacio en el que se refuerzan estereotipos y prejuicios racistas, discriminatorios e invisibilizadores de las identidades y diversidades, aunque también tiene la fuerza para liderar procesos de transformación social.

En este escenario, la educación es un instrumento esencial para sanar las heridas coloniales que habitan en el tejido social, más aún, es el primer paso en el camino hacia la descolonización, ya que por medio de ella se puede abrazar las diversidades, así como reconocer la pluralidad de identidades, de saberes ancestrales y de distintas formas de existir en el mundo. Así, la etnoeducación y la educación intercultural se convierten en alternativas que desafían el modelo educativo tradicional. La etnoeducación, institucionalizada mediante

¹ La categoría de *colonialidad* fue propuesta por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992) para nombrar el patrón de dominación propio del sistema-mundo moderno capitalista, que tuvo origen en el siglo XVI con el colonialismo europeo y que se ha perpetuado hasta la actualidad—incluso cuando las colonias han alcanzado la independencia—reproduciendo las mismas lógicas de poder, control y subordinación en diferentes ámbitos como el político, económico, social, entre otros.

la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, tiene como objetivo reconocer la importancia de salvaguardar las tradiciones, lenguas y culturas de los grupos étnicos. En cambio, la educación intercultural incluye otros sectores sociales para fomentar un diálogo horizontal entre diferentes culturas e identidades.

Así las cosas, el presente artículo tiene como propósito analizar cómo los hijos de la etnoeducación universitaria han transitado de la etnoeducación hacia la educación intercultural. En efecto, se ha evidenciado que la etnoeducación, debido a su normatividad, no tiene cabida en todos los contextos, por lo que la educación intercultural ha extendido los brazos para acoger a aquella población que está por fuera de la matriz de la diversidad étnica-cultural-lingüística, pues también sufre discriminaciones y violencias estructurales. Por lo anterior, la sociedad hegemónica requiere con urgencia comprender la potencia decolonial y transformadora de la interculturalidad y asumir con compromiso político la tarea de interculturalizar, dignificar y hacer justicia en los ámbitos sociales y educativos para minorizar las desigualdades y brechas existentes.

Este texto muestra, inicialmente, cómo las diferentes colonialidades —del ser, del saber, del poder, del género y de la naturaleza— están presentes en el sistema educativo colombiano. Luego, pasa a presentar la etnoeducación como un hito disruptivo en la historia de la educación del país, pues se trata de una propuesta agenciada por los grupos étnicos que fisura el modelo tradicional. Como la propuesta no puede desarrollarse con la toda la población por restricciones en su ejecución, los etnoeducadores han dinamizado la educación intercultural para acoger otras esferas y promover el autorreconocimiento, la construcción de memoria, el ejercicio descolonizador y emancipador, y la justicia social y epistémica. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde se siembra la equidad, la diversidad y el respeto por la diferencia, para así poder cosechar una sociedad intercultural. Finalmente, se invita a cuestionar el rol de la escuela y del docente en la reproducción de las estructuras coloniales para pensar en otra forma de educar encaminada hacia la lucha contra el racismo, la discriminación y la exclusión; y se destaca la urgencia de trascender a la educación intercultural como una tarea impostergable.

LA HERENCIA COLONIAL EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

El estado actual de la educación en Colombia debe entenderse dentro del contexto de las estructuras coloniales que aún no han desaparecido por completo, sino que siguen vigentes como herida abierta. Estas estructuras se llaman *colonialidades*, son sistemas de dominación que van más allá del periodo colonial y que se manifiestan en la actualidad en diferentes espacios. Una de ellas es la *colonialidad del ser*, propuesta y desarrollada por autores como Maldonado-Torres (2007). Este concepto indica cómo ciertos grupos sociales han sido deshumanizados, racializados y sometidos a procesos de aculturación para subordinarlos y negarles así su identidad. En Colombia, esto se refleja en la discriminación hacia las comunidades étnica y culturalmente diferenciadas que viven situaciones permanentes de exclusión y violación de sus derechos. Históricamente, estas comunidades han sido marginadas tanto en espacios públicos como en las

políticas educativas, con lo cual se ha limitado su acceso a oportunidades de desarrollo integral y equitativo. Un ejemplo de esta exclusión se puede rastrear a través de los desafíos que enfrentan muchos niños y niñas de zonas rurales para acceder a una educación que respete y valore su cultura, lo que se evidencia en las tasas de deserción escolar².

Otra colonialidad es la *colonialidad del saber*, la cual Mignolo (2008) define como la imposición del conocimiento eurocéntrico que invisibiliza y deslegitima los saberes ancestrales, que obedece a que con la conquista se produjo un epistemicidio que aniquiló las formas de conocimiento propias del Abya Yala al mismo tiempo que posicionó a Europa como el único punto de referencia válido para cualquier tipo de producción intelectual. Este modelo se continúa sosteniendo en el sistema educativo colombiano, dado que los currículos raramente incluyen las formas de pensamiento indígenas, afrodescendientes u otras, y si lo hacen, su aproximación se desarrolla con estereotipos y prejuicios. Además, esta exclusión epistemológica también se propaga por la ausencia de materiales educativos bilingües y culturalmente apropiados, lo que limita la preservación de las lenguas nativas y saberes ancestrales, y crea un abismo entre la educación y la realidad. Por este motivo, es pertinente preguntarse lo siguiente: *¿El sistema educativo colombiano predominante incluye saberes de las comunidades cultural y étnicamente diferenciadas? ¿Aparte de las lenguas de poder se aprenden algunas bases de las 68 lenguas originarias que se hablan en el país? ¿En el currículo escolar se cuenta el otro lado de la historia o se presenta otro tipo de literatura que no sea la canónica?*

Por otro lado, se encuentra la *colonialidad del poder*. Según Quijano (2000), esta colonialidad organiza la sociedad en una jerarquía basada en criterios raciales y fenotípicos que perpetúan desigualdades sociales. En Colombia, este sistema estratificado posiciona a las comunidades étnicas en los niveles más bajos de la pirámide social, lo cual marca más la exclusión económica y política de estas poblaciones. Uno de los enfoques que refleja claramente esta estructura de poder es el acceso desigual a una educación de calidad para las comunidades marginadas, ya que es común que las élites releguen dichas poblaciones a instituciones educativas precarias, como se evidencia en aulas sin techos, falta de equipos y materiales básicos, e incluso docentes o personal psicopedagógico con poca formación para atender las necesidades de estos contextos³.

2 Según un informe sobre deserción escolar del Ministerio de Educación Nacional (2022), los estudiantes desertan en mayor proporción en las zonas rurales que en las urbanas. La tasa de abandono fue consistentemente mayor en entornos rurales entre 2015 y 2020: en 2015 fue del 10,3%, mientras que en zonas urbanas fue del 8,4%; para 2020 las tasas disminuyeron a 5,4% en el caso rural y a 3,6% en el urbano, con una brecha promedio del 2%. Igualmente, el informe de análisis estadístico no. 79 del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) (2023) evidencia que la problemática de la no asistencia escolar es mayor en áreas rurales: en 2022 el 23,7% de la población rural en edad escolar (5 a 21 años) no asistía a instituciones educativas, en comparación con el 17,9% en el caso urbano; esta diferencia es más pronunciada en los grupos de mayor edad, pues el 65,4% de los jóvenes rurales entre 17 y 21 años no asistía, frente al 46,8% de su contraparte urbana en el mismo rango de edad.

3 En el informe de análisis estadístico no. 98 del LEE (2024) se constata que, en cuanto a acceso a servicios básicos en 2022, el 15,5% de las sedes educativas rurales no tenía electricidad, en departamentos como Vichada y La Guajira el 68% de las sedes rurales no tenía este servicio. Igualmente, solo el 40% de las sedes rurales contaba con agua potable constante y gratuita, comparado con el 70% de las urbanas. El 69,4% de las sedes rurales carecía de acceso a internet (en el 2021, el porcentaje fue de 79,8%), en contraste con el 9,3% de las sedes urbanas. Este informe también indica la falta de docentes cualificados y capacitados, debido a las limitaciones de presupuesto para ampliar o formar a la planta docente. Son relativamente pocos los docentes calificados dispuestos a trabajar en áreas rurales bajo condiciones inadecuadas y en contextos de conflicto. Además, casi la mitad de los colegios rurales reportó no contar con profesionales para brindar acompañamiento psicosocial a los estudiantes.

A este grupo de manifestaciones coloniales se suma la *colonialidad de género*, introducida por Lugones (2008). La noción analiza cómo el patriarcado instituyó un sistema binario y heteronormativo que oprime a las mujeres y a las disidencias sexuales y de género. En el contexto colombiano, las escuelas son espacios donde se reproducen normas heteropatriarcales que invisibilizan y marginan a estudiantes LGTBIQ+. Esto se demuestra en las prácticas pedagógicas que promueven la heterocisnormatividad a través de mecanismos y dispositivos que impiden el desarrollo pleno, con su gran potencial, de los estudiantes, a la vez que refuerza lógicas de exclusión y violencia. Así mismo, la poca educación sexual que se imparte en las escuelas gira en torno al modelo heterosexual como el único referente que puede ser objeto de enseñanza en ellas, lo que explica que los planes de estudio invisibilicen otras formas de entender la sexualidad y el género.

Por último, Walsh (2008) propone la *colonialidad de la madre naturaleza o cosmogónica* para abordar cómo la explotación de los recursos naturales se justificó bajo un paradigma europeo que consideraba a la naturaleza como un objeto destinado al control y al uso humano. Esta visión sigue vigente en las prácticas extractivistas que devastan el medioambiente en Colombia ignorando las formas de relación armónica con la naturaleza propias de las comunidades ancestrales. En la educación esta colonialidad se puede evidenciar en la ausencia de temas ambientales abordados desde la perspectiva intercultural y en la exclusión de prácticas locales sostenibles en los currículos. En las comunidades étnicas la relación con la Madre Tierra, el medioambiente y sus ecosistemas es una parte intrínseca de sus culturas; las escuelas deberían ser un lugar donde se aprenda la conservación ambiental desde lo propio y no solo desde un enfoque occidentalizado.

HACIA UNA EDUCACIÓN DISRUPTIVA

La historia de la educación colombiana está marcada por las luchas de los movimientos sociales y, en este caso en especial, por las luchas de los movimientos étnicos que buscaron durante décadas ser reconocidos como parte de la nación y, por ende, de las escuelas. Estas reivindicaciones han sido claves para abrir un debate sobre la inclusión de otras formas de conocimiento, culturas y lenguas en el sistema educativo, lo que ha favorecido pensar una educación descolonizadora que rompa su herencia colonial, como se ha mencionado anteriormente. Es lo que Castillo (2006) ha denominado *otras educaciones*, aquellas “experiencias de orden cultural, comunitaria, pedagógica y política agenciadas por poblaciones y grupos étnicos durante la segunda mitad del siglo XX, quienes inventaron otras escuelas y otros territorios para la pedagogía colombiana” (p. 41). Tales experiencias fruto de las demandas de los grupos étnicos dan como resultado el surgimiento de la etnoeducación, lo que representa un hito significativo en la construcción de un modelo educativo más diverso e incluyente, pero su camino no siempre ha sido fácil, pues no está libre de retos y tensiones.

La etnoeducación busca hacer visible y valorar las identidades culturales de los pueblos étnicos ayudándolos a ser reconocidos como comunidades culturales y autores históricos y políticos. Este reconocimiento implica la lucha contra la discriminación étnica y cultural; la protección de los territorios y los recursos naturales; la recuperación, revitalización y fortalecimiento de las lenguas originarias; y la promoción de prácticas comunitarias que también fortalecen el tejido

social. En otras palabras, la etnoeducación pretende descolonizar y transformar en espacios de resistencia y empoderamiento aquellas estructuras educativas tradicionales que durante años han marginado a estos pueblos.

La consolidación de la etnoeducación como un proyecto étnico-político y una política educativa se dio principalmente a través de la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, y del Decreto 804 de 1995. Estas normas establecen los principios de la etnoeducación y buscan garantizar una educación apropiada para los pueblos étnicos respetando y fortaleciendo sus culturas, lenguas y tradiciones. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996), la etnoeducación se define como

[e]l proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. (pp. 34-35)

Así mismo, el Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002) expresan que, con la etnoeducación, “componentes vitales como la lengua, la historia y la memoria, el sentido de pertenencia y la identidad entran en un franco proceso de recuperación y fortalecimiento vertiginoso ganando en la comunidad la confianza en el camino de activar lo propio” (pp. 64-65). Para la construcción de este otro modelo educativo que se confiere a la etnoeducación se tienen algunos fundamentos que sustentan estos procesos; si bien es cierto que el proyecto nació inicialmente para las comunidades indígenas, no significa que no pueda aportar algunos criterios a la educación afrocolombiana, pues cada comunidad los reinterpreta de acuerdo con sus particularidades, procesos históricos y necesidades. Dentro de los fundamentos se encuentran la cosmovisión, la territorialidad, la diversidad, la pedagogía y los usos y costumbres.

Al mismo tiempo, la etnoeducación como una educación disruptiva que busca introducir los valores culturales de las comunidades étnicas en el proceso educativo se orienta a partir de una serie de principios, que no solo responden a las necesidades específicas de los pueblos, sino que también están encaminados a asegurar “una educación que respete la diversidad, promueva la equidad y reconozca la riqueza cultural de los pueblos. Con el objetivo de dimensionar más este tipo de educación disruptiva se desarrolla cada uno de estos principios a continuación:

- **Integralidad:** se refiere a la visión propia que cada pueblo tiene del mundo, una forma de ver que permite un equilibrio y reciprocidad entre las personas, su entorno social y la naturaleza. Para los grupos étnicos, esta visión no es una idea teórica o abstracta, sino una experiencia y realidad cotidiana que vincula la educación con las prácticas culturales y las tradiciones que forman parte de su vida. Por ejemplo, la relación con la Tierra, el respeto por el medioambiente y la armonía con los recursos naturales son aspectos que dan forma a cómo se entiende y se practica la educación. En este sentido, la normativa etnoeducativa reconoce que la educación no puede desvincularse de las creencias, tradiciones y procesos productivos propios de cada comunidad. Estos componentes son vitales porque presentan la educación como una herramienta para preservar la identidad cultural y promover un desarrollo sostenible que respete los valores ancestrales.

- **Diversidad lingüística:** refleja las distintas formas en que los pueblos étnicos interpretan y construyen su realidad, dado que las lenguas no son solo un vehículo de comunicación, sino también expresiones de identidad. En el ámbito educativo, esto se traduce en la incorporación del factor bilingüe o trilingüe en el currículo escolar. Tal práctica puede ayudar a hacer de las escuelas un lugar donde las lenguas y culturas originarias sean reconocidas y valoradas, lo que promueve el fortalecimiento identitario de los estudiantes y los prepara para interactuar y enfrentarse a un mundo social y culturalmente diverso y complejo. Además, la diversidad lingüística fomenta el respeto mutuo y la comprensión intercultural, elementos esenciales en la construcción de una sociedad más inclusiva.
- **Autonomía:** este principio les otorga a los grupos el derecho a dirigir sus procesos educativos de acuerdo con sus propias necesidades y tradiciones. También significa tener la capacidad de tomar decisiones para el fortalecimiento comunitario, es decir, con sus propias formas de organización, resolución de conflictos y gestión de recursos.
- **Participación comunitaria:** se manifiesta en la capacidad de los pueblos étnicos para involucrarse activamente en la planificación, negociación, desarrollo y evaluación de los procesos etnoeducativos. Esto permite que las comunidades tengan la oportunidad de incluir sus valores culturales en los proyectos educativos para asegurar su pertinencia. La participación va más allá de un ejercicio de consulta; es un proceso de cocreación en el que las comunidades toman la iniciativa, lo que permite tener más sentido de pertenencia y empoderamiento en las propuestas educativas. Además, a través de la participación comunitaria se fomenta una educación equitativa e inclusiva.
- **Interculturalidad:** es la capacidad de conocer diferentes culturas, valorarlas y dialogar con ellas para establecer un intercambio recíproco que enriquezca a todas las partes. Este principio ha sido clave para cambiar la perspectiva de la escuela en las comunidades étnicas. Hacer de la escuela un espacio intercultural les brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la cultura dominante sin perder su identidad, es decir, actúan como puentes uniendo su comunidad con el resto de la sociedad.
- **Flexibilidad:** es un componente indispensable de la etnoeducación, ya que hace posible ajustar y desarrollar los procesos educativos adecuados a las características específicas que conforman cada una de las comunidades. Esto implica respetar los valores culturales, las necesidades, particularidades y circunstancias de cada grupo étnico. Sin este componente no sería posible implementar una educación verdaderamente diferenciada y pertinente.
- **Progresividad:** se refiere al carácter dinámico y en constante evolución de los procesos etnoeducativos, debido a que la educación debe adaptarse y responder continuamente a los cambios y avances sociales, culturales y científicos. La investigación es fundamental para este proceso, ya que puede articular de manera coherente los conocimientos ancestrales y contemporáneos.
- **Solidaridad:** se manifiesta en la unidad de los grupos étnicos, arraigada en las experiencias compartidas y la capacidad para fortalecerse colectivamente. Este principio no solo permite que las comunidades perduren, sino que también facilita la colaboración y el respeto entre diferentes grupos sociales, lo cual ayuda a crear una sociedad más inclusiva e intercultural, donde las diferencias culturales se vean como una fortaleza en lugar de un obstáculo.

Estos principios buscan evitar la fragmentación de los contextos sociales de las comunidades étnicas y favorecer una visión integral de la educación. La autonomía, la participación comunitaria y la interculturalidad son las principales herramientas para fortalecer ese vínculo de los pueblos étnicos con los otros grupos sociales; mientras que la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad hacen posible que los procesos educativos sean relevantes y estén adaptados al contexto cultural. Al incorporar estos principios en el sistema educativo se abre la posibilidad de crear una educación disruptiva que respete, valore y reconozca las diferencias y diversidades, y así preparar a los estudiantes para ser agentes de transformación social.

¿Etnoeducación para todos?

Un factor muy importante en el ámbito de la práctica de la etnoeducación está regulado por el Decreto 804 de 1995, que indica que esta no puede implementarse fuera de los territorios étnicos. Esto quiere decir que la etnoeducación no fue pensada para desarrollarse en contextos campesinos, urbanos o mestizos; por ende, toda acción pedagógica que se lleve a cabo fuera de territorios étnicos debe ser considerada una experiencia de *educación intercultural*, la cual está estrechamente relacionada con los principios y fundamentos de la etnoeducación y debe concebirse como una práctica educativa innovadora cuyo objetivo es superar los modelos tradicionales para adaptarse al contexto específico y a la diversidad que albergan dichos escenarios.

En este sentido, uno de los principios en que se basa la etnoeducación, y el más fuerte, es la interculturalidad: “la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias” (MEN, 1996, p. 40). Según Fornet-Betancourt (2021), la interculturalidad, desde la perspectiva de la filosofía intercultural, se entiende como una práctica y una respuesta para superar la hegemonía de la concepción occidental del ser humano. Se trata, así, de un asunto propio del mundo contemporáneo, dado que la interculturalidad tiene un propósito transformador y está orientada hacia una convivencia más amplia y humana para expandir nuestra comprensión de los demás y fortalecer nuestra conexión con ellos trascendiendo las fronteras culturales.

Hay que decir que la interculturalidad quedó normativamente circunscrita al ámbito de la etnoeducación, de manera que en la mayoría de los casos son los sujetos étnicos quienes deben asumir la tarea de ser interculturales. Esto significa que ellos deben transitar constantemente entre lo propio y lo impuesto, lo cual plantea un dilema inevitable: por un lado, los diferentes grupos étnicos hacen su mejor esfuerzo para equilibrar estos dos ámbitos y, por el otro, la sociedad hegemónica parece estar exenta de este compromiso. Sin embargo, “la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas ‘minorías’” (Castillo Guzmán y Guido Guevara, 2015, p. 40). De modo similar, García Rodríguez (2025) expone que la interculturalidad no es un asunto exclusivo de los sujetos indígenas, por ello propone la idea de *sujetos heterogéneos* para ampliar este paradigma y plantear que el sujeto de la interculturalidad es “heterogéneo, radicalmente histórico y diverso, diferente, no determinado” (p. 111).

Trasladar el principio de la interculturalidad a la implementación de la educación intercultural demanda profundizar en el potencial transformador que tiene esta noción. Es conveniente resaltar en este punto la diferencia entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Corbeta *et al.* (2018) han definido la primera como aquella que no desafía las estructuras de poder existentes y busca gestionar la diversidad sin cambios profundos, mientras que la segunda hace referencia a un proyecto ético-político que cuestiona cómo la colonialidad sigue operando, para analizar y transformar las desigualdades históricas y actuales entre grupos culturales. Esta distinción es central para el desarrollo de la educación intercultural, debido a que, como debe ser disruptiva, requiere de un enfoque crítico.

Así, la interculturalidad no ha de interpretarse solo como una cuestión étnica y cultural, sino más bien como un marco mucho más amplio que involucra otros tipos de relaciones y de identidades. En efecto, hablar de interculturalidad es también hablar de *identidad*, entendida como algo heterogéneo y único en el entramado social, que se construye individualmente, que no es estática, sino que por el contrario está en constante transformación adoptando patrones de otras identidades o manifestaciones culturales. Lo anterior quiere decir que la identidad se va generando a través de la diferencia: como afirma Hall (2003), “solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta” (p. 18).

En este orden de ideas, la educación intercultural aborda mucho más que la diversidad étnica y cultural. Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015) subrayan que el modelo interculturalista “sobrepasa lo étnico al interesarse también por las relaciones de género y etarias, además de las de clase y raza. Se fundamenta en la identificación de grupos y sus problemas sociales, así como en la conquista de sus derechos” (p. 25). De igual manera, Dietz (2012) sugiere tres paradigmas que estructuran la educación intercultural: desigualdad, diferencia y diversidad⁴. Estos paradigmas se centran en las identidades basadas en etnia, cultura, edad, (dis)capacidades, género y orientación sexual, y promueven una pedagogía intercultural transformadora que valora el diálogo, la justicia social y la pertinencia educativa. Además, este enfoque busca diversificar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para adaptarse mejor a la diversidad presente en el aula.

Aunque el concepto de interculturalidad precede al de etnoeducación, esta última ha asumido un carácter decisivo para hacer viable una educación intercultural en las distintas geografías del país. A pesar de las limitaciones normativas que restringen la aplicación de la etnoeducación en otros escenarios, esta representa un esfuerzo disruptivo y necesario para transformar el sistema educativo colombiano. Juan de Dios Mosquera (1999), uno de los pensadores de la etnoeducación afrocolombiana, destacó la importancia de abrazar la etnoeducación:

4 Esta triada ofrece una visión multidimensional de la educación intercultural. El primer enfoque de *desigualdad* se centra en un análisis vertical, es decir, en la jerarquización social y económica que ha dado lugar a modelos educativos asimilacionistas y monoculturales, lo que limita la diversidad cultural, algo propio del Estado-nación. El enfoque de *diferencia* se basa en un análisis horizontal, influenciado por los nuevos movimientos sociales y las políticas de la identidad para reivindicar las distintas diferencias (étnicas, culturales, de género, etc.), pero, al enfatizar la identidad de cada grupo de manera aislada, ignora desigualdades estructurales, lo que deriva en un multiculturalismo esencialista con identidades fijas e inmutables. Por último, el enfoque de *diversidad* critica el monoculturalismo asimilador y el multiculturalismo esencialista de los anteriores paradigmas para reconocer que las identidades no son estáticas, frente a lo cual propone un análisis intercultural e interseccional que examine cómo interactúan diversas dimensiones identitarias en el contexto.

Gobierno, docentes y comunidades organizadas deben asumir la etnoeducación como un camino que los colombianos debemos recorrer en la lucha por una democracia que sepa reconocer a todos los ciudadanos(as) condiciones de vida con equidad, dignidad, identidad y convivencia en paz.

[...] El propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación.

La etnoeducación debe desarrollar en la conciencia nacional un proceso de información, respeto y valoración de los grupos étnicos colombianos, facilitando la acción del Estado en cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, y adoptar medidas especiales en pro de su desarrollo con dignidad e identidad y la eliminación de la discriminación racial. La etnoeducación debe generar en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y las diferencias étnicas y culturales. (pp. 21-24)

De esta manera, Mosquera (1999) presenta la etnoeducación como una herramienta necesaria en el sistema educativo hegemónico mismo, es decir, que no solo se implemente en las comunidades étnicas. La propuesta requiere, así, democratizar la etnoeducación como política educativa. Por eso, Grueso Vanegas (2024) resalta que se precisa superar la visión de la etnoeducación como algo exclusivo para territorios étnicos y avanzar hacia una educación intercultural en territorios urbanos con diversas comunidades culturales para cuestionar las desigualdades existentes y transformar las prácticas pedagógicas y curriculares, con el objetivo de lograr una verdadera justicia social en los contextos educativos.

Sin duda, la apuesta política de transformación al sistema educativo por parte de la etnoeducación es uno de los grandes debates que se han hecho en la historia de la educación colombiana, pues sus principios y fundamentos quebrantan el modelo tradicional para desarrollar una educación libre de discriminaciones y racismo. Sin embargo, como se ha mencionado arriba, la etnoeducación no es para todos, pues el Decreto 804 de 1995 condiciona su ejecución dentro de la comunidad, el territorio y la cultura de los grupos étnicos. No se puede seguir forzando la idea de introducir la etnoeducación en todas partes, porque tiene restricciones en su aplicación. Ello no significa que sus principios no se puedan desarrollar en otros espacios: de hecho, esto es lo que da lugar a la pertinencia de las experiencias pedagógicas interculturales. La contribución de la etnoeducación al desarrollo de la educación intercultural es indiscutible.

¿Quiénes dinamizan la interculturalidad en la escuela?

La formación docente en Colombia ha enfrentado retos significativos frente a la diversidad cultural y étnica del país, pues los sistemas tradicionales de enseñanza en las escuelas siguen dominados por modelos pedagógicos estandarizados que no reflejan la pluralidad social. Esto ha perpetuado prácticas educativas que rechazan la heterogeneidad y dejan a un lado la riqueza

cultural de comunidades indígenas, afrodescendientes, entre otras. Se trata de una problemática que no solo es suscitada por el currículo escolar, sino también por la formación de los maestros. Tal como lo exponen Caicedo y Castillo Guzmán (2022),

la formación docente en facultades de educación, institutos docentes y escuelas normales superiores colombianas, salvo contadas excepciones, tiene una responsabilidad muy grande, toda vez que sigue formando a los maestros y las maestras en los modelos pedagógicos de la homogeneidad cultural, la ideología del blanqueamiento y la estandarización de sus conocimientos. (p. 21)

En este sentido, para responder a este problema estructural de la educación colombiana “se requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar” (Castillo Guzmán *et al.*, 2005, p. 42). Por ello, el surgimiento de las licenciaturas en etnoeducación, es decir, lo que Castillo (2015) ha denominado *etnoeducación universitaria*, ha representado un avance de gran relevancia al desafiar las estructuras tradicionales del sistema educativo, pues estos programas han desempeñado un papel crucial en la formación de docentes con una perspectiva intercultural. A los etnoeducadores se les ha otorgado un rol comunitario, un rol pedagógico, un rol político y un rol étnico-cultural, los cuales reflejan su misión constituida por estas cuatro esferas:

La primera [alude] a las funciones que se aspira [que] desempeñe el etnoeducador en tanto agente de procesos comunitarios en su contexto; este rasgo tiene una centralidad en el conjunto de los programas de licenciatura que se desarrollan en el país y retoma parte del ideal comunitario desde el cual ha sido representada e imaginada la población indígena. En segundo término, el rol pedagógico se refiere a las prácticas promovidas por el etnoeducador en el ámbito escolar, fundamentalmente. En tercer lugar, se encuentra el rol político del etnoeducador, ligado a la consideración de su compromiso con un proyecto emancipatorio en el nivel local y global. En último lugar, el rol étnico-cultural [...] se localiza fundamentalmente en el carácter intercultural del etnoeducador en tanto sujeto capaz de interactuar e interpretar las lógicas culturales locales y globales, presentes en la vida de las comunidades. (Castillo, Hernández y Rojas, 2005, pp. 51-52)

De este modo, son las y los licenciados en etnoeducación quienes son formados para dinamizar la interculturalidad en el mundo escolar. Su formación contrasta con la de otras licenciaturas del país, pues los planes de estudio de las licenciaturas en etnoeducación se centran en aspectos comunitarios, territoriales, lingüísticos, etnográficos, antropológicos, de recuperación de memoria, entre otros. Aunque estos programas nacieron para responder a la política etnoeducativa, sus egresados han sido visionarios al darse cuenta de que por fuera de los territorios étnicos es urgente una educación alternativa para promover pedagogías que reconozcan y valoren la diversidad o, mejor dicho, diversidades.

[E]s conveniente decir que quienes se educan o son hijos de la *etnoeducación universitaria* están haciendo que la etnoeducación entre a un proceso de metamorfosis, ya que están llevando sus postulados para ir consolidando el campo de la educación intercultural, con el fin de construir otra escuela y hacer de esta un lugar para ser y seguir siendo. (López Fernández, 2024, p. 55)

En este orden de ideas, la tarea más grande que tienen los etnoeducadores es transitar de la etnoeducación a la educación intercultural, dado que, al ser parte de las denominadas *otras educaciones*, esta se erige como una apuesta política y transgresora que va más allá de combatir el racismo y la discriminación. Para Parneth Pareja *et al.* (2019), la educación intercultural se encuentra articulada al problema de la desigualdad social, la garantía de los derechos de los pueblos y la autodeterminación en sus formas organizativas, lo que la convierte en una invitación al diálogo como campo de posibilidad para romper con los determinismos históricos y procurar la igualdad en la diferencia. A esta perspectiva educativa se le suman dos propósitos fundamentales: el primero es dinamizar pedagogías de reconocimiento para fomentar el autorreconocimiento como una herramienta para valorar la diversidad; un ejercicio que implica profundizar en las raíces históricas y culturales para comprender y fortalecer la identidad individual y colectiva. El segundo propósito consiste en las lecciones que ha dejado el informe final de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad (CEV) (2022), un documento fruto de un riguroso proceso de investigación, análisis y sistematización de las violaciones de derechos humanos ocurridas a lo largo del prolongado conflicto armado interno colombiano. Entre los once tomos del informe final se destaca el segundo, titulado *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*, que resulta especialmente relevante para entender la importancia de trabajar en pedagogía de la memoria y la paz. Este enfoque busca que en el país se incentive la cultura de paz y se propicie la creación de espacios educativos dedicados a construir memoria, convivencia y la reconciliación en las comunidades, por ello se ha impulsado una línea de acción pedagógica que lleve estos temas a las aulas como un medio para sensibilizar a los estudiantes y docentes.

Impulsar una educación intercultural requiere un enfoque descolonizador, un diálogo horizontal y una justicia epistémica como un camino hacia la justicia social. Por este motivo resultan relevantes la propuesta de *justicia curricular* de Torres Santomé (2013) y, por otro lado, pero en la misma línea, la *justicia cognitiva* planteada por Santos (2013). Ambas ideas abogan por el rescate, la producción y la valorización de los saberes tradicionales y alternativos, a la vez que se posicionan en contra de las lógicas capitalistas, coloniales y excluyentes que han dominado históricamente los sistemas educativos y de conocimiento. Por lo tanto, es vital “asumir que los etnoeducadores deberían ser esos ‘nuevos maestros’ que se requieren en las escuelas públicas donde aún no se enseña el valor de nuestros pueblos o la grandeza de sus poetas, artesanos, sabedores, etnobotánicos, curanderos, músicos y científicos” (Castillo, 2015, p. 28).

La educación intercultural busca educar para la vida y, por ello, se basa en las múltiples diversidades que componen la sociedad, tales como la diversidad funcional, cultural, étnica, lingüística, sexual y de género desde un enfoque interseccional⁵. Esta dimensión permite

5 La interseccionalidad es un término acuñado por Kimberlé Crenshaw para referirse a una herramienta o enfoque analítico que permite entender las dinámicas sociales y las múltiples dimensiones de la identidad para abordar y estudiar las diferentes formas de opresión, discriminación y privilegio que se entrelazan. En este orden de ideas, los sujetos están atravesados por las encrucijadas que destaca esta noción, lo que posibilita comprender que los

comprender cómo los diferentes factores de privilegio y opresión interactúan en el marco de las relaciones sociales y, de esa manera, se hace posible contrarrestar las numerosas formas de discriminación que enfrentan las identidades y los sujetos históricamente marginados. Lo anterior cobra relevancia en el caso de la escuela colombiana, pues en su configuración no solo carga un legado racista, sino que también reproduce prácticas capacitistas, cisheteropatriarcales y elitistas. Este panorama evidencia la necesidad urgente de transformar el sistema educativo adoptando prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad, no como obstáculo, sino como una fortaleza para la convivencia social.

Ahora, el sistema educativo colombiano enfrenta retos significativos para adaptarse a las demandas de una sociedad en transformación, pues el surgimiento y reconocimiento de diversidades e identidades exigen una profunda revisión en las prácticas educativas, comenzando con el rol del docente. Este debe replantearse como un agente de cambio, capaz de innovar en sus estrategias pedagógicas y de adoptar una enseñanza activa, emancipadora y contextualizada. En este proceso, la pedagogía del reconocimiento y de la memoria promueven espacios escolares basados en la equidad, la empatía y el respeto.

Las escuelas, como instituciones primordiales en la formación de ciudadanos, deben acoger una educación intercultural que garantice los derechos de los estudiantes promoviendo el reconocimiento de las diferencias y construyendo un ambiente libre de estereotipos y prejuicios. La implementación de la educación intercultural beneficia a los estudiantes principalmente y también contribuye a transformar las dinámicas sociales al sentar las bases para una sociedad más justa; por eso, debe iniciar por la visibilización y valoración de las múltiples identidades.

[Este tipo de educación permite] ampliar nuestro proyecto en la posibilidad de construir una perspectiva común no solo a la educación para los diferentes, sino a un proyecto educativo común para toda la sociedad [...] Nuevos proyectos de vida, más comprometidos con una visión de mundo en la que la diversidad no es una amenaza, sino una oportunidad para caminar hacia una sociedad más democrática. (Rojas Martínez, 2001, p. 127)

Un país marcado por la violencia y el *colonialismo interno*, como lo diría González Casanova (2006), necesita de una herramienta poderosa como lo es la educación intercultural para analizar, criticar y reflexionar las formas de pensar, actuar, ser y relacionarse en sociedad. Por lo tanto, este tipo de educación se convierte en un motor indispensable para la transformación social al preparar a los estudiantes no solo para interactuar en una sociedad diversa, sino también para liderar cambios trascendentales que promuevan la convivencia pacífica y el respeto mutuo. Este modelo educativo propone, en última instancia, una reconciliación entre el pasado y el presente para crear las condiciones de un futuro más inclusivo, justo y libre de violencias y discriminaciones.

individuos tienen diversas identidades y pueden sufrir distintas represiones de manera simultánea. “La subordinación interseccional es necesariamente intencional; de hecho, frecuentemente es consecuencia de la imposición de una carga que interactúa con otras vulnerabilidades preexistentes, para crear más desempoderamiento” (Crenshaw, 2012, p. 95). Así, este enfoque favorece el análisis de las desigualdades en términos de identidad de género, etnia, religión, edad, orientación sexual, clase social, nacionalidad, discapacidad, entre otras.

EL CAMINO SIGUE...

Para concluir, aunque este tema aún requiere mayor análisis y desarrollo, es importante resaltar que los hijos de la *etnoeducación universitaria* están promoviendo una transformación significativa en materia educativa. Este proceso, que puede concebirse como una transmutación, lleva los fundamentos y principios de la etnoeducación a un marco más amplio y diverso: el de la educación intercultural, la cual no solo busca fortalecer las raíces culturales, sino también abrir nuevos caminos para construir una escuela que sea un espacio de encuentro, de continuidad y de reafirmación identitaria en sus múltiples dimensiones.

La educación intercultural ya no puede funcionar como una mera idea que se asume como una utopía ni se puede seguir pensando que esta es solo para grupos étnicos, por el contrario: debe convertirse en una práctica dinámica y transformadora puesta en marcha como una nueva forma de hacer escuela; por ello, es esencial integrar pedagogías que trabajen la memoria histórica, desafíen esquemas coloniales y promuevan el reconocimiento de las diversidades. Estas pedagogías pueden revalorar los saberes ancestrales, visibilizar las narrativas marginadas y ofrecer herramientas para cuestionar y desmontar estructuras que perpetúan la inequidad, el racismo y las distintas formas de discriminación. La memoria se convierte, entonces, en un medio para recuperar el otro lado de la historia, mientras que los enfoques decoloniales y de reconocimiento contribuyen a deconstruir y reconstruir relaciones sociales más justas y equilibradas. A esto se agrega lo que hooks (2021) ha propuesto como *enseñar a transgredir*, una idea clave que concibe la educación como herramienta para la libertad, capaz de romper brechas raciales, sexuales y de clase. En este sentido, la educación intercultural tiene un carácter profundamente político, pues se trata de un ejercicio de transformación social y, sobre todo, de dignificación.

No obstante, el camino hacia este ideal plantea preguntas que invitan a una reflexión crítica y colectiva: *¿Estamos preparados para abandonar la comodidad de las utopías y asumir el reto de hacerlas realidad? ¿Estamos dispuestos a abrazar y reconocer la riqueza de las diferencias y diversidades? ¿Qué tan lejos podemos llegar para romper las barreras y desigualdades que nos separan? ¿Podemos transformar nuestros espacios educativos y sociales en verdaderos escenarios interculturales?* Estas preguntas desafían no solo a quienes han dedicado su vida al sector educativo, sino a la sociedad en su conjunto, porque la construcción de una educación intercultural requiere un cambio profundo en las prácticas, actitudes y estructuras actuales.

Finalmente, este desafío nos invita a descolonizar la educación, nuestras perspectivas, formas de relacionarnos y modos de construir conocimientos para imaginar y crear una escuela que no sea homogeneizadora, sino un espacio de diversidad y diálogo donde todas las voces encuentren resonancia. Solo a través de un compromiso con la interculturalidad podemos transformar las utopías en realidades tangibles y tejer una sociedad en la que el respeto por las diferencias sea la regla y no la excepción. Por eso, es fundamental seguir trabajando en la construcción de la educación intercultural, ya los etnoeducadores han cimentado este camino visibilizando y dignificando la diversidad étnica-cultural-lingüística, ahora están emprendiendo un nuevo tránsito para abordar las otras diversidades, pues la interculturalidad no es asunto exclusivo de las minorías y tampoco debe ser un trabajo propio de los licenciados en etnoeducación, ¿o acaso

las otras licenciaturas no pueden formar en la interculturalidad? Es urgente que la comunidad educativa se preocupe por ampliar este campo de otro modelo educativo, lo que significa reflexionar, problematizar y profundizar más en la formación docente y en las relaciones en la escuela con las distintas dimensiones identitarias de los estudiantes, pues no debe incomodar encontrarse con niñas y niños disidentes sexuales, migrantes, etc. Estos campos se están tratando recientemente. Hay mucho camino por andar, apenas empieza esta tarea.

REFERENCIAS

- Caicedo, J. A., y Castillo Guzmán, E. (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Editorial Universidad del Cauca.
- Castillo Guzmán, E. (2006). Culturas y territorios: ideas para pensar las otras educaciones como región pedagógica. En Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional Superior de Pedagogía (comps.), *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 39-56). Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Guzmán, E. (2015). 20 años de etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Javeriana*, (216), 21-28.
- Castillo Guzmán E., y Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E., y Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 38-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.7716>
- Comisión de la Verdad (CEV). (2022). *Hay futuro si hay verdad: informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Tomo II: Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*.
- Corbeta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Crenshaw, K. W. (2012). Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. Platero (ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. (1995, 18 de mayo). *Diario Oficial*, CXXXI(41853), 18 de mayo de 1995.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fornet Betancourt, R. (2021). Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. *ETD- Educação Temática Digital*, 23(3), 581-591. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664068>
- García Rodríguez, E. G. (2025). Educación y sujetos de la interculturalidad. En C. A. Cruz Cruz, D. Y. Ávila Camargo, V. L. Hernández y S. Granda Merchán (coords.), *Educación intercultural desde Abya Yala: discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 89-115). Abya Yala.
- González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno [una redefinición]. En A. A. Boron, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

- Grueso Vanegas, C. I. (2024). *Diversidad cultural en contextos educativos de territorios urbanos. Análisis desde un enfoque de educación intercultural en un estudio de caso en la ciudad de Pereira*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita la identidad? En S. Hall y P. du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia* (Informe Análisis Estadístico LEE no. 79). Pontificia Universidad Javeriana.
<https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-79>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2024). *Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: un camino por recorrer* (Informe Análisis Estadístico LEE no. 79). Pontificia Universidad Javeriana.
<https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-98>
- Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. (1994). *Diario Oficial*, (41214), 8 de febrero de 1994. Colombia.
- López Fernández, J. D. (2024). *Aportes de la educación intercultural para enfrentar los retos de la diversidad en la escuela a los maestros en formación de la ENSP* [tesis de pregrado, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/9580>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Ministerio de Cultura e Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002). *Palenque de San Basilio. Obra maestra del patrimonio intangible de la humanidad*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). *Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas afrocolombianos*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica*.
- Mosquera, J. de D. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana: guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Docentes Editores.
- Perneth Pareja, L. L., Ortiz Fonseca, J. P., y García Becerra, A. (2019). *De encuentros y desencuentros: reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe colombiano*. Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP).
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. En H. Bonilla (comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-449). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Ediciones Libri Mundi.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 9(2), 342 - 386.
- Rojas Martínez, A. A. (2001) La educación intercultural en tiempos de globalización: desafíos de la educación en la construcción de sentidos sociales. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 5(2), 117-128.

- Santos, B. de S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Torres Santomé, J. (2013). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
<https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>

.....

Juan Diego López Fernández

Licenciado en Etnoeducación. Estudiante del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Cauca. Investigador del Centro de Memorias Étnicas. Integrante del semillero de investigación Género y Literatura – Generatura, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Tallerista literario en el marco de las ferias del libro Popayán Ciudad Libro y Quilichao Ciudad Libro. Sus temas de interés son las otras educaciones, las pedagogías del reconocimiento y la literatura intercultural. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los artículos “El racismo escolar: debates educativos y crónicas” (2025), publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, (95), <https://doi.org/10.17227/rce.num95-19001>; y “Letras en forma de espiral de la Colombia insular: las narrativas de Hazel Robinson Abrahams y Cristina Bendek” (2025), publicado en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (40), <https://doi.org/10.15648/cl..40.2024.4523>.