

# **Formación docente intercultural y educación antirracista en Colombia<sup>1</sup>**

**Elizabeth Castillo Guzmán**  
Universidad del Cauca, Colombia  
Email: [elcastil@unicauca.edu.co](mailto:elcastil@unicauca.edu.co)

**Jose Antonio Caicedo Ortiz**  
Universidad del Cauca, Colombia  
Email: [joseortiz@unicauca.edu.co](mailto:joseortiz@unicauca.edu.co)

Recibido / Received: 09/02/2025  
Aceptado / Accepted: 27/08/2025

**Resumen:** La formación del profesorado constituye uno de los ámbitos centrales donde se reproduce el racismo epistémico. En el caso colombiano existe una influencia de vieja data en cuanto a la representación negativas y/o estereotipada de las poblaciones de la alteridad étnica. Con el advenimiento del multiculturalismo de finales del siglo XX surgieron varios programas universitarios relacionados con la etnicidad y la interculturalidad en la educación superior bajo la modalidad de Licenciaturas en Etnoeducación. En estos escenarios ha surgido un embrión de la “educación antirracista”, como resultado de planes de estudio, investigaciones y prácticas formativas ocupadas de revalorizar la diferencia cultural, visibilizar el aporte de la diáspora africana y resaltar el papel del pensamiento y las lenguas indígenas. Todos estos planos de formación han hecho posible que al interior de algunas universidades el debate sobre el racismo y la discriminación tenga un sitio hoy día. Esto tiene mucha más relevancia si reconocemos que la discusión se localiza especialmente en el terreno de las facultades donde se forma el profesorado. Este artículo analiza algunos antecedentes históricos y conceptuales relacionados con el racismo en el sistema educativo colombiano y luego abarca la experiencia de las Licenciaturas en Etnoeducación con el fin de mostrar sus aportes a la educación antirracista.

**Palabras clave:** formación docente, interculturalidad, racismo, indígenas, afrocolombianos, justicia curricular, Etnoeducación.

**Abstract:** Teacher training is one of the central areas where epistemic racism is reproduced. In the Colombian case, there is a long-standing influence on the negative and/or stereotyped representation of populations of ethnic otherness. With the advent of multiculturalism at the end of the 20th century, several university programs related to ethnicity and interculturality emerged in higher education under the modality of Bachelor's Degrees in Ethno-education. In these scenarios, an embryo of “anti-racist education” has emerged as a result of curricula, research and training practices aimed at revaluing cultural difference, making visible the contribution of the African diaspora and highlighting the role of indigenous thought and languages. All these training plans have made it possible for the debate on racism and discrimination to have a place in some universities today. This is all the more relevant if we recognize that the discussion is located especially in the faculties where professors are trained. This article analyzes some historical and conceptual background related to racism in the Colombian educational system and then covers the experience of the Ethno-education degree programs in order to show their contributions to anti-racist education.

**Keywords:** Teacher Training, Interculturality, Racism, Indigenous People, Afro-Colombians, Curricular Justice, Ethnoeducation.

## **1. El embrión del racismo en la educación colombiana del siglo XX**

Como veremos a continuación la relación racismo-educación en el caso colombiano es estructural y de vieja data. La escuela pública surge a finales del siglo XIX en un

1. Este artículo retoma algunos resultados de dos estudios realizados por los autores: “Interculturalidad y Educación Superior en cinco países de América latina. Experiencias de América Latina. Retos y lecciones aprendidas para la formación docente” y “Memorias de la Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez Murillo” en la Universidad del Cauca”. Los testimonios y microrrelatos que se presentan en algunos apartados hacen parte de archivo de dichos proyectos.

ambiente político marcado por conflictos internos en la naciente República de Colombia y bajo el influjo del racismo científico y el determinismo geográfico, un paradigma que sustentó las formas de gobernar las culturas, las poblaciones y los territorios. Sus ideas sobre la relación entre el clima y el carácter de las personas fueron un legado del sabio Caldas, figura prominente del proceso independentista<sup>2</sup>. En su obra *Del influjo del clima sobre los seres organizados* (1808) sustenta una visión racializada y de inferiorización de los pobladores de las zonas de climas tropicales. Estos elementos se convirtieron en referentes fundamentales de representación de las culturas indígenas, afrodescendientes, campesinas andinas y mestizas.

Caldas concentró su argumento sobre la inferioridad del hombre de la costa y, en especial, su ausencia de equilibrio y de control sobre sus instintos, en su discurso comparativo entre la sexualidad de andinos y la de costeños. El costeño es bestializado al asimilarlo en sus metáforas emocionales a un ser "sanguinario y feroz". El mulato que habitaba las tierras ardientes aparecía animalizado en las imágenes que construyó Caldas a lo largo de este ensayo: asociado siempre a la intrepidez, a la lucha con las fieras, a una vida en estado natural salvaje sin pertenencia a una sociedad civil, instintivo, libre y siempre proclive a los excesos, era por naturaleza un ser indisciplinado.

La escogencia del mulato de las costas como el ser que encarnaba en sus formas más extremas los efectos negativos de un clima ardiente en la conducta de los seres humanos no es casual en la obra de Caldas. Su acogida entusiasta e incondicional del pensamiento científico europeo en boga lo llevó a reproducir las teorías racistas más extremas sobre las cuales se fundamentaba la superioridad natural del hombre de Occidente y se caricaturizaba hasta lo indecible la humanidad de los negros africanos (Múnera, 1998: 41)

De esta manera, Caldas instala una visión sesgada y racializada del ser humano que habita la Nueva Granada. Las virtudes, los vicios, las costumbres y los gustos se asocian con el determinismo climático, situando la moral como consecuencias de la región en que habitan las personas. Su perspectiva científica contribuyó a sustentar la superioridad moral de la región andina y sus culturas, así como a barbarizar las regiones y poblaciones de selva, costas y llanuras. Este pensamiento perduró por varias décadas al punto de reflejarse en los planes de estudio y los textos escolares del siglo XX como lo veremos más adelante.

Entre 1920 y 1930 surge en Colombia una vertiente del movimiento eugenésico conocida como las teorías de la degeneración de la raza. Este enfoque resonó de manera fuerte en el campo de las políticas educativas de la época, en especial en el terreno de la formación docente toda vez que varios de sus exponentes ocuparon lugares centrales en la dirección de las Escuelas Normales y el Ministerio de Educación<sup>3</sup>. Esta ideología científica influyó de modo importante en el ámbito de las políticas educativas, especialmente en la formación docente. Con esta "narrativa racial", las elites colombianas insistieron en el carácter periférico e inferior de ciertas poblaciones dadas sus características socio-raciales y la influencia del clima y el ambiente en ciertas regiones del país.

2. Francisco José Caldas Tenorio Gamba Arboleda (Popayán, 4 de octubre de 1768 - Santafé, 28 de octubre de 1816) fue un científico, ingeniero, militar, geógrafo, botánico, astrónomo, naturalista y periodista neogranadino, prócer de la independencia de Colombia. Participó en la insurrección armada contra Nariño en 1813. Después de que la causa rebelde fracasara huye a Antioquia. El 28 de octubre de 1816 fue fusilado en Santafé de Bogotá acusado de traicionar la Corona Española.

3. Este debate tuvo en los médicos psiquiatras Luis López de Mesa y Miguel Jiménez López dos de sus mayores exponentes y promotores. Según la visión de este grupo de intelectuales la "raza colombiana" era resultado de una contaminación biológica por la mezcla entre lo hispano, lo indio y lo negro.

Surgieron medidas higienistas en el sistema escolar y una pedagogía moderna ocupada de combatir el atraso de la nación. Se trataba de una política con la cual educación y mejoramiento de la raza se fundieron en el ideal del progreso. Del mismo modo, este discurso eugenésico sufrió una suerte de transposición al campo educativo de la forma que se fue consolidando en “política nacional”. Los defensores de la ideología del progreso y la modernización estaban convencidos que mediante sus ideales de formación y saberes modernos iban a ayudar a mejorar las condiciones materiales, sociales, culturales y espirituales de una raza enferma, asunto que encontraba un foco especial entre la población negra, indígenas y de clases populares (Runge y Muñoz (2012). La escuela colombiana actuó durante este período como plataforma de la identidad nacional no solo en Colombia sino en toda la región<sup>4</sup>. Lo mismo ocurrió al interior de los programas de formación docente en Escuelas Normales y las Facultades de Educación recién creadas.

Para el período de 1900 a 1950 los manuales escolares de ciencias sociales hicieron con sus narrativas e iconografías, de la teoría de la superioridad un saber escolarizado, según la cual “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003). Prevalció una visibilidad estereotipada de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, así como su negación en los discursos sobre la independencia y la fundación de la nación. Reducidos a posiciones de subordinación, en los textos y cartillas se enseñaba a identificar el territorio nacional tal como lo había concebido el Sabio Caldas. Se trató de un dispositivo con el cual se legitimó “un discurso racista nacionalista” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003).

Por su parte, la profesionalidad establecida en la Constitución de 1886 promovió en el campo educativo la imagen del maestro como un ser religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza, obediencia y devoto amor pedagógico; un maestro para la escuela católica que el estado nacional promovía fervientemente. Durante las primeras décadas del siglo XX el influjo del nacionalismo pedagógico (Álvarez, 2010) en las políticas de formación docente reprodujo y mantuvo la representación “monocultural” del país y su historia, dando lugar con ello a la invisibilidad o visibilidad estereotipada de las poblaciones consideradas como “no nacionales”, indígenas y pueblos afrodescendientes, fundamentalmente.

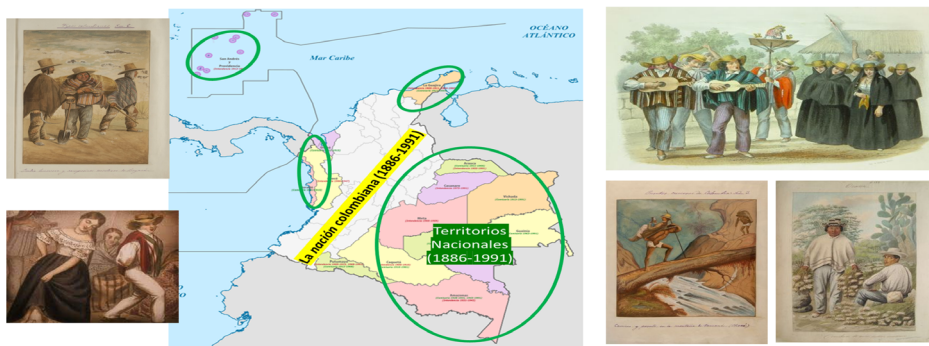


Figura 1: Segregación geográfica en Colombia (1886-1991).

4. La mayoría de los sistemas educativos oficiales del continente formaron a las nuevas generaciones en el paradigma de la blanquitud y el mestizaje.

Entre 1960 hasta 1980 ocurre una gran transformación en la formación docente en Colombia, caracterizado por la modernización del sistema educativo, el debilitamiento de las Escuelas Normales, el fortalecimiento de las Facultades de Educación y el surgimiento del primer Estatuto Docente. Estos cambios buscaban “profesionalizar la docencia” bajo criterios más cercanos a las teorías económicas que la pedagogía (Jiménez, 2019; Zambrano, 2012). El Decreto 088 de 1976 modernizó el sistema educativo, estableciendo la educación formal y no formal. Este decreto también promovió la creación de nuevos programas de licenciatura en pedagogía infantil y educación especial en las Facultades de Educación. Al tiempo se vivió el debilitamiento de las Escuelas Normales pues el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Decreto 1419 de 1978, que cambió el título de maestro por el de “bachiller pedagógico”.

Durante los años ochenta del siglo pasado, la formación docente en Colombia estuvo influenciada del conductismo, enfoque proveniente de Norteamérica. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó este enfoque a un diseño instruccional y lo elevó a modelo para todo el país. El maestro se veía como un ejecutor de un proceso “científico”, experimental, controlable y medible (Ríos Beltrán & Cerquera, 2013; Zambrano, 2012). Las políticas de esta época le ubicaron como un técnico encargado de aplicar un currículo preestablecido, y su labor reducida a la instrucción y los aprendizajes para la transformación de conductas. La pedagogía se veía más como una técnica que como una ciencia que estudiaba el desarrollo humano.

Como una expresión de rechazo a esta reforma surge en 1982 el Movimiento Pedagógico con la reivindicación del maestro como intelectual de la educación y la pedagogía como su campo de saber. Surgieron iniciativas de autoformación, publicaciones y una gran movilización nacional. En 1982 reivindica el papel del maestro como un intelectual de la cultura y la pedagogía como un campo de saber propio, y cuestionaba el enfoque conductista. El MP fue un acontecimiento central en la historia de la formación docente en Colombia durante las dos últimas décadas del siglo XX. A pesar de ello, los debates sobre la diversidad y la diferencia cultural en el sistema educativo colombiano estuvieron ausentes hasta 1989, cuando las viejas demandas educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes y sus luchas por otro tipo de escuela encontraron en la Etnoeducación el escenario para una política del reconocimiento de la multiculturalidad de la nación colombiana. De este modo, nociones como interculturalidad, diversidad lingüística y educación propia llegaron de a mano de estas luchas al Ministerio de Educación Nacional.

## **2. Multiculturalismo y Etnoeducación Universitaria (1995)**

El multiculturalismo colombiano se configuró en un primer momento con los artículos establecidos en la Constitución Política de 1991 mediante los cuales se reconocen la existencia de la etnicidad indígena y los derechos colectivos de sus culturas. Posteriormente, en 1993, y como resultado de la presión política de las organizaciones de comunidades negras, afrocolombianas y palenqueras, se expide la Ley 70 de comunidades negras, la herramienta jurídica que abre el camino a los derechos colectivos de estas poblaciones y su estatus como parte de los grupos étnicos de la nación.

El multiculturalismo educativo tiene en el enfoque etnoeducativo su primera forma normativa y conceptual. Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994,

se incorpora la noción de Etnoeducación<sup>5</sup> entendida como aquella “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. De este modo, surge por primera vez en la historia educativa colombiana un enfoque ocupado de la diversidad étnica. En junio de 1995 se expide el Decreto 804, norma con la cual se reglamenta la Etnoeducación como parte del servicio educativo en las entidades territoriales con presencia de GE. Con una promisorio normatividad que dota de herramientas y espacios de concertación al país y sus entidades territoriales para poner en marcha el enfoque etnoeducativo, el Decreto 804 de 1995 establece ocho principios como constitutivos de la Etnoeducación (integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad). Como lo ha señalado Castillo (2024), buena parte de esta fundamentación retoma las ideas que el CRIC venía impulsando en su proyecto de educación propia. Otro aspecto importante para resaltar es que a partir de este momento la interculturalidad quedará localizada en el terreno de la Etnoeducación de forma casi definitiva. Poco a poco la idea de la interculturalidad se configura en su descripción como un rasgo constitutivo de las educaciones de los grupos étnicos (indígena, afrocolombiana, palenquera, raizal y rom) como su “capacidad para interactuar con otras cultura” y un rasgo de los procesos etnoeducativos (Castillo y Caicedo 2021). De esta manera en el campo de la educación colombiana la interculturalidad y de los etnoeducadores. Para el resto de la educación oficial el asunto de la diferencia cultural, racial y/o étnica no hace parte del currículo, tampoco de la práctica pedagógica y mucho menos de los programas de formación docente. Esta política produjo segregación, de tal modo, que la Etnoeducación no se articuló con el resto de las experiencias educativas colombianas. La consecuencia de ello es que en la actualidad el enfoque intercultural solo se contempla en los programas de Licenciaturas en Etnoeducación

Entre 1994 y 1995 surgen los tres primeros Programas de Licenciaturas en Etnoeducación (PLE) en la Universidad del Cauca en Popayán, la Universidad Tecnológica de Pereira en Pereira y la Universidad de la Guajira en Riohacha. Es un modelo de formación del profesorado con enfoque intercultural denominado por Castillo (2009) Etnoeducación Universitaria<sup>6</sup>. Este proceso se abrió paso para atender en un comienzo las necesidades de profesionalización de docentes de las comunidades indígenas, pero con el paso de los años este enfoque se fue ampliando hacia las comunidades afrocolombianas, mestizas y/o campesinas.

Durante tres décadas estos programas de Etnoeducación Universitaria y sus equipos docentes se han ocupado de hacer posible el derecho a la educación superior de docentes, líderes y agentes comunitarios de pueblos indígenas, campesinos y afrocolombianos. Recientemente se suman a esta trayectoria la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2010) de la Universidad de Antioquia y la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (2018) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)<sup>7</sup>.

En el año 2024 el país contaba con 6.493 egresados de los Programas de

5. Este concepto resulta de la apropiación del enfoque del Etnodesarrollo propuesto por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla en 1984. El etnodesarrollo es una metodología que se fundamenta en la teoría del control cultural. Para ampliar este aspecto y su implicación en el surgimiento de la Etnoeducación en Colombia ver Castillo y Caicedo 2021.

6. Concepto propuesto por Elizabeth Castillo (2009) para denominar el conjunto de Licenciaturas orientadas a la formación de profesorado con enfoque intercultural, comunitario y etnoeducativo.

7. La UAIIN fue reconocida como una universidad pública de carácter especial comunitaria por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2018.

Licenciatura en Etnoeducación<sup>8</sup>. Una comunidad de docentes ejerciendo a lo largo y ancho del territorio nacional, tanto en el sistema educativo oficial, como en los procesos de educación propia que administran las organizaciones indígenas y de etnoeducación afrocolombiana. Del mismo modo, su desempeño abarca labores como gestores culturales, líderes comunitarios, dinamizadores sociales y profesionales de política social. El panorama es muy potente en la medida que se trata de más de seis mil profesionales atendiendo las educaciones de esa “Otra” Colombia de la ruralidad y las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas. Los datos de la tabla que exponemos a continuación, ofrecen un panorama global de la contribución de los PLE en las regiones históricamente segregadas y cuyas poblaciones fueron representadas como los “otros” de la nación.

Tabla 1: Panorama de Licenciaturas en Etnoeducación (2024) Elaboración propia.



Nombre de la Universidad y fecha de creación del Programa Licenciatura en Etnoeducación	Número Estudiantes (2024)	Zona geográfica de Cobertura	Perfil multicultural del estudiantado
Universidad del Cauca 1994	152	Cauca, Huila, Caquetá, Nariño, Putumayo y Valle del Cauca	Sus estudiantes pertenecen a los pueblos Nasa, Misak, Yanacona, Kamentsa, Inga y Tororez; comunidades afrocolombianas de la costa, norte y sur del Cauca, comunidades campesinas y mestizas
Universidad de La Guajira 1994	362	Guajira, Magdalena y Cesar	Sus estudiantes pertenecen a los pueblos Wayuu, Kankuamos y Wiwas, Zenúes, Campesinos y Afrocolombianas
Universidad Tecnológica de Pereira 1995	122	Risaralda y Chocó	Sus estudiantes pertenecen al pueblo Emberá, comunidades afrocolombianas y mestizas, rurales y urbanas.
Universidad Pontificia Bolivariana 1999	615	Toribío (Cauca), Puerto Asís (Putumayo), Valle del Sibundoy (Putumayo) y Medellín, a la que asisten representantes de más de 48 etnias. También en Vaupés, Amazonas y Vichada.	Sus estudiantes pertenecen a 48 pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes de las zonas de cobertura.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD 1999	1336	Todo el territorio nacional	Sus estudiantes pertenecen a comunidades mestizas urbanas, campesinas, afrocolombianas, raizales y de 25 grupos indígenas de todo el país.

### 3. El embrión antirracista en la formación docente intercultural

Uno de los mayores aportes de estos programas de formación docente intercultural es el referido a los procesos de justicia curricular promovidos al interior del sistema universitario en las últimas tres décadas. Nos referimos a las políticas del conocimiento implementadas en los planes de estudio que incluyen cursos, literatura y autores relacionados con la diversidad étnica, lingüística y epistémica del país. Esta política se materializa en redes de conocimiento en las cuales se resaltan los saberes

8. De acuerdo con los datos proporcionados por las docentes vinculadas a la Red de Licenciaturas en Etnoeducación, para julio de 2024 se contaba con 3.851 egresados de la Universidad de La Guajira; 687 de la Universidad del Cauca; 519 de la UTP; 615 de la Universidad Pontificia Bolivariana y 1.091 de la UNAD, para un total de 6493 a nivel nacional.

invisibles, ausentes y/o estereotipados sobre las culturas y las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Este horizonte curricular se ha nutrido de autores como Fals Borda, Dussel y Wallerstein quienes plantean la urgencia de descolonizar las formas de conocimiento que se validan en el sistema educativo. También de las demandas de los movimientos sociales étnicos en el sentido de la descolonización epistémica.

Se ha producido una innovación curricular en la formación docente en especial de las ciencias sociales escolares dado que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de las diversidades y diferencias étnico-culturales. Un gran porcentaje de cursos y asignaturas de las mallas curriculares implementadas por los PLE están en relación directa con grandes debates de las ciencias sociales como las identidades, los territorios, las culturas y las memorias. Estos ejes abarcan una mirada crítica e interdisciplinaria de la realidad histórica y política de la diversidad y la diferencia cultural en Colombia. Estamos frente a una transformación epistémica centrada en la construcción colectiva de conocimiento como experiencia social e histórica de las sociedades.

La Etnoeducación Universitaria inauguró a finales del siglo XX una formación docente intercultural en la cual los asuntos de la identidad, la memoria, la cultura y el territorio se constituyen en ejes centrales para pensar el currículo que se requiere en los centros educativos. Eso ha llevado a que en todos los PLE las y los estudiantes realizan prácticas de investigación que inician con su autobioetnografía y luego pasan al ámbito de la historia local, educativa, cultural y territorial de su comunidad de pertenencia. Son estas dinámicas de indagación las que sirven como sustento para sus propuestas educativas enmarcadas en lo que se conoce como prácticas pedagógicas escolares y/o comunitarias en las cuales se pone en juego todo este conocimiento recogido de la investigación con las familias, los líderes y sabedores de los diferentes pueblos.

En sus diferentes planes de estudio, estos Programas han logrado durante treinta años una experiencia de descolonización epistémica. Han puesto en marcha un nuevo enfoque epistémico al incorporar conocimientos sobre la historia, la cultura, las lenguas y el pensamiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como una visión crítica de las ciencias sociales. En otro plano, produjeron un importante fenómeno de reconocimiento de la pluriversidad y el diálogo de saberes al vincular en sus planes de estudio la enseñanza de las lenguas por parte de expertos y sabedores de los pueblos indígenas. Del mismo modo, varios programas han contado en sus equipos docentes con profesores y profesoras indígenas y afrodescendientes. pedagogía, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas. Todos estos elementos en conjunto han contribuido a una renovación curricular intercultural en la manera de adelantar la formación de las nuevas generaciones de docentes.

El trabajo curricular de los PLE ha contribuido como superficie de emergencia del antirracismo en las universidades. Los eventos, congresos, investigaciones y publicaciones que realizan sus equipos han permitido a dignificar el reconocimiento de la multiétnicidad, con estatus y valoración epistémica. De otra parte, ha contribuido a visibilizar los problemas de exclusión y discriminación histórica que estas poblaciones han vivido. En tal sentido, la Etnoeducación Universitaria ha sido una estrategia muy potente para confrontar y erradicar los prejuicios establecidos con el viejo discurso de la degeneración de la raza al cual nos referimos al inicio de este texto. Para cerrar

esta reflexión damos un espacio a las voces de quienes han sido protagonistas de primera línea de esta experiencia en la Universidad del Cauca, con el fin de señalar algunos rasgos del impacto de la formación docente intercultural en sus vidas. Abrimos esta pequeña ventana para analizar la construcción de una subjetividad intercultural capaz de reflexionar críticamente sobre la historia personal y asumir posturas propositivas con relación a la diversidad y la diferencias étnico-cultural.

Cuando empecé a estudiar Etnoeducación no sabía bien de que se trataba. En los cursos del primer año caí en cuenta que algunas situaciones que me pasaban con las demás personas eran racismo. Eso de los apodosos y de burlarse del pelo de nosotras las afro yo lo veía normal, pero no, eso estaba mal y caí en la cuenta de todo el daño que eso nos causa. Entendí que muchas vivencias en la escuela me habían marcado negativamente. Empecé a dejar crecer mi cabello de forma natural, sin alisármelo. Hoy me siento orgullosa de mi negritud y de mi pelo como es. Uno se forma en esta carrera de Etnoeducación para ayudar a que las escuelas no repitan más esas prácticas que humillan a las niñas y a los niños afro. Yo tengo una hija de cinco años y estoy muy pendiente de que en el preescolar no le vayan a decir “la negrita” o que la hagan sentir mal por ser la única afro en el grupo de estudiantes. Estoy terminando mi práctica profesional en Popayán. Realizo un proyecto pedagógico de implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en una institución educativa donde la mayoría de los estudiantes son mestizos. Creo que eso es lo que debemos hacer para que la gente aprenda a valorar y respetar nuestra etnia. Al principio tenía como miedo, pero he logrado que me valoren como Etnoeducadora (Marly, estudiante de PLE Unicauca, 2024)

Cuando uno se forma como Etnoeducador está más pendiente de enseñar temas relacionados con la diversidad cultural. En mi escuela yo trato de que mis estudiantes conozcan lo de las lenguas y las culturas indígenas. Eso sirve para que estas nuevas generaciones no sigan creyendo que se trata de pueblos atrasados o que no tienen conocimiento. La discriminación que tuvimos que vivir muchos de nosotros cuando éramos niños es algo que lo deja a uno marcado. Yo tuve que aprender a valorarme y cuando en la Licenciatura en Etnoeducación nos pusieron a investigar sobre nuestros territorios y nuestra familia, a mí eso me ayudó mucho a sentirme orgulloso de mi origen, pues mi familia materna es Nasa. Aunque yo no hablo la lengua indígena, ni me criaron como indígena, me siento una persona especial por tener esa herencia. Ahora que soy maestro trato de inculcarle ese amor propio a los niños. Que no avergüencen de ser campesinos o afros. Eso es lo que hace uno como Etnoeducador, ayudar a que valoren y conozcan si su propia cultura y no sientan que son inferiores (Luis, Egresado de PLE Unicauca, 2024)

En el plano de la justicia curricular, como lo plantea Connell (1997) podemos señalar que la experiencia de las Licenciaturas en Etnoeducación ha contribuido a una redistribución del conocimiento y del reconocimiento, a una forma de promover la justicia social en la educación superior. Esto se logra integrando la diversidad de saberes y experiencias de los estudiante. Por esta razón su praxis configura un embrión de la educación antirracista en el sistema oficial colombiano. Esto ocurre en tres planos fundamentalmente. En primer lugar, por la visibilización y dignificación de los conocimientos sobre los pueblos indígenas, afrocolombianos, palenqueros y raizales en el ámbito de los planes de estudio. Aspecto que incluye cursos, seminarios, procesos de investigación, publicaciones y prácticas pedagógicas. Los

equipos docentes de las PLE y su comunidad de egresados representan un ámbito de producción de saber intercultural divulgado en artículos, tesis de grado, cartillas, manuales escolares, artefactos, multimedia y un sinnúmero de materiales educativos que sirven para que la sociedad colombiana conozca los legados de los pueblos y las culturas de la alteridad étnica como elemento sustancial de las identidades nacionales. Gran parte de las investigaciones que se adelantan en los PLE han contribuido a que la historia, las culturas, los procesos políticos, organizativos, las formas de violencia y otras experiencias de esta poblaciones, tengan un sitio en la enseñanza universitaria. En segundo lugar, se ha promovido un proceso de descolonización epistémica al involucrar sabedores e intelectuales indígenas y afrodescendientes en los diferentes procesos formativos. Se trata de una experiencia que ha creado reconocimiento y valoración del conocimiento que se produce por fuera de los dispositivos académicos y de las universidades convencionales para dar paso a pensadores, poetas, lingüistas, parteras, escritoras e investigadores de las culturas de la alteridad étnica. Su presencia ha enriquecido el mundo de las Licenciaturas en Etnoeducación y ha contribuido a construir escenarios de pluralismo epistémico en varias universidades. A esto se suma que en la actualidad se cuenta con profesores indígenas y afrodescendientes en la planta docente de estos programas. Un tercer elemento se refiere a las acciones educativas antirracistas promovidas al interior de estos procesos de Etnoeducación Universitaria y que podemos identificar en dos vertientes. De una parte, se encuentran todas las dinámicas de valorización de la diversidad lingüística al interior de los planes de estudio de los PLE y la revitalización de las lenguas nativas como una praxis que se articula con el trabajo pedagógicos de los estudiantes en las escuelas y sus comunidades. De otra parte, la mayoría de los PLE han implementado cursos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)<sup>9</sup> para ofrecer una perspectiva concreta de la educación antirracista propuesta por el movimiento social afrocolombiano desde finales del siglo XX. La CEA es una propuesta que apunta a que en todas las escuelas del país se enseñe la historia y la cultura de los pueblos afrodescendientes a la nación. Se trata de un dispositivo que busca combatir el racismo del currículo de las ciencias sociales escolares. En tal sentido, ocuparse de formar a los etnoeducadores en esta perspectiva, es un aporte fundamental a la educación antirracista.

## Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2010). *Formación de Nación y Educación*. Siglo del Hombre.
- Caicedo Ortiz, J. A. y Castillo Guzmán, E. (2021). Formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria. En M. S. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny, y C. N. Navia (Eds.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 93-146). Universidad Politécnica Salesiana.
- Castillo Guzmán, E. (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 24, pp. 44-48. Recuperado de <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/01/decisio24-saber6.pdf>

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

9. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada con el decreto 1122 de 1998 para ser implementada en las instituciones educativas públicas y privadas del país a nivel básico y medio. Este decreto emana del capítulo VI de la Ley 70 y especialmente del artículo 39 reglamentado en el decreto 1122 de 1998.

- De Caldas, F. J. (1808). Del influjo del clima sobre los seres organizados. En *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Tomo I. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2075>
- Herrera, M. C.; Pinilla, A. V. y Suaza Vargas, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Antropos.
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), pp. 75-117. doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Múnera, A. (1998). El ilustrado Francisco José de Caldas y la creación de una imagen de la nación. *Cuadernos de Literatura*, 4(7-8), pp. 36-48. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7697>
- Ríos Beltrán, R. y Cerquera Cuéllar, M. Y. (2013). *Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/2622>
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Evolucionismo social, problemas de la raza y educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y línea blanda. In A. K. Runge Peña & B. Escobar (Comps.), *Educación, eugenesia y progreso: Biopoder y gubernamentalidad en Colombia* (pp. 61–109). Medellín: Edición UNAULA
- Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), pp. 11-19. Recuperado de <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12599>