

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

IVONNES PALENCIA QUERUBÍN

UNIVERSIDAD PONTIFICA BOLIVARIANA
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS
MEDELLÍN
2021

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

IVONNES PALENCIA QUERUBÍN

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Estudios Políticos

Asesor

SIMÓN RUIZ MARTÍNEZ

Mg.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS

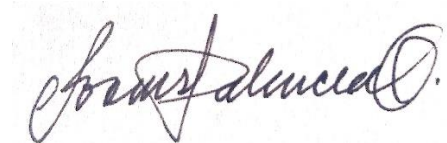
MEDELLÍN

2021

Medellín, 20 de agosto de 2021

Ivonne Palencia Querubín,

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ivonne Palencia Querubín", with a circular flourish at the end.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹

Ivonne Palencia Querubín

Resumen

Este artículo tiene como finalidad hacer explícitos los vacíos de la educación intercultural en la construcción de ciudadanía en el municipio de Medellín. Para lograrlo, se partirá de la descripción de dos errores a menudo repetidos: el primero es la asunción de la etnoeducación como educación intercultural. El segundo, es la idea en virtud de lo cual las formas de violencia que subyacen en los discursos están asociadas a interpretaciones desligadas de las condiciones históricas que constituyen los principios morales, e identidad de una comunidad. Se presentará un análisis teórico acerca de la construcción de ciudadanía desde la educación intercultural, comenzando con la identificación de la interculturalidad en el marco de los estudios etnoeducativos del sistema educativo colombiano; luego, se hace una caracterización de ciudadanía e interculturalidad y la pertenencia a una comunidad; para finalmente determinar el alcance y los límites de la interculturalidad en la construcción de ciudadanía.

Palabras clave: construcción de ciudadanía, educación intercultural, identidad, reconocimiento.

Introducción

El municipio de Medellín promueve la construcción colectiva de saberes y la educación intercultural, a través de lo establecido en el acuerdo 085 de 2018, que institucionaliza esta iniciativa. Sin embargo, no se evidencia por parte de la administración pública² un compromiso pertinente para la ejecución de estas políticas públicas. Palacios (2017) sustenta que, aunque las rutas e instrumentos para implementar esto sean escasos o inexistentes, encontramos algunas acciones individuales y colectivas, que realizan propuestas innovadoras exitosas, y que apuntan a la apropiación de la cultura propia para generar acciones transformadoras en la sociedad. Esto explica que la sensibilización hacia los actores educativos en función de la etnoeducación motive

¹ Trabajo presentado como requisito de grado para optar el título de Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana – UPB – Medellín, 2021.

² Referido a las dependencias responsables para la implementación de las políticas públicas Etnoeducativas en el municipio de Medellín.

la participación en la construcción de metodologías para la implementación de las políticas públicas que apunten a la interculturalidad.

La multiculturalidad en Medellín, expone el permanente desafío de la institucionalidad para garantizar la participación de sus habitantes en la construcción colectiva de ciudad - entendida esta como un territorio democrático-, debido a que las acciones como políticas públicas “no han impactado con suficiente intensidad en las dinámicas de la población Afrodescendiente” (Cartilla Plan de Etnodesarrollo 2019, p. 11).

Las instituciones educativas también agendan en su proyecto educativo la integración de contenidos curriculares relacionados con la construcción de saberes entre culturas, esto es, producir conocimientos a partir de las interacciones dialógicas entre las comunidades. De acuerdo con el Diagnóstico de Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³, la apropiación y transversalización de herramientas normativas como esta con las áreas del conocimiento en las instituciones educativas es precario, sólo el 30% de las instituciones educativas de Medellín da cuenta de esto.

Esta propuesta tiene la pretensión de explicar el aporte social de la educación intercultural a la construcción de ciudadanía en el municipio de Medellín, el cual permite la proyección de un territorio que se resignifica –a partir de prácticas lingüísticas interculturales– en el diálogo con los otros.

En el primer capítulo se presenta un análisis de la significación de la interculturalidad en el marco de los estudios etnoeducativos, haciendo un seguimiento a las políticas públicas Etnoeducativas en Colombia. En esta aproximación conceptual se hablará de la confusa asunción de la interculturalidad como etnoeducación. Para hacerlo, es necesario tener en cuenta los alcances políticos, sociales y culturales de cada término. Adicionalmente, se abordará la necesidad de la superación de ambigüedades conceptuales en los discursos reproducidos por los educadores y por los responsables de la creación de las políticas públicas, los cuales imponen barreras en la escuela para la implementar la construcción de ciudadanía. Así pues, se presentan de manera general las

³ La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa que pretende ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, las temáticas y problemáticas relacionadas con la cultura propia de las comunidades afrocolombianas.

políticas públicas etnoeducativas y sus alcances en el contexto nacional y municipal desde el año 1991 hasta el 2019.

En la segunda parte se describen los conceptos de ciudadanía e interculturalidad. Se busca dar respuesta al interrogante de por qué la interculturalidad aporta a la construcción de ciudadanía, argumentando su alcance y límites a partir de las Teorías del Reconocimiento y de las identidades, teniendo como referencia autores de diversas culturas del mundo, como el indo-británico Bhikhu Parekh, el canadiense Charles Taylor y el cubano Raúl Fonet-Betancourt, con el fin de establecer confluencias en la construcción de la ciudadanía por medio de la educación intercultural.

El análisis de la interculturalidad para la construcción de ciudadanía en el municipio de Medellín, constituye el tercer capítulo de esta propuesta, el cual busca exponer las implicaciones y consecuencias que tiene el pertenecer a una comunidad y seguir sus reglas, y cómo esto afecta el proyecto intercultural.

Para la sustentación de esta propuesta se tendrá en cuenta un marco teórico estructurado en dos partes: teoría política y normativa etnoeducativa colombiana 1991-2019. Este proyecto se desarrolla desde el método documental, enfocado en el pragmatismo social. Esta investigación es de tipo cualitativo, en un nivel de análisis interpretativo.

La interculturalidad en el marco de los estudios etnoeducativos.

Políticas de etnoeducación en Colombia 1991-2019.

La contextualización de la etnoeducación en la normativa colombiana (1991-2019) explica el sentido y definición de la interculturalidad en el sistema educativo colombiano y el análisis del alcance y los límites de la interculturalidad en la construcción de ciudadanía: Constitución Política de Colombia 1991, Ley General de Educación (115 de 1994), Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), Decreto 804 de 1995, Acuerdo 085 de 2018, Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Plan de Etnodesarrollo 2019. En el presente artículo se busca clarificar la diferencia entre la concepción de la interculturalidad como un proyecto político-social para la construcción de ciudadanía y la etnoeducación como un conjunto de contenidos y estrategias curriculares con enfoque étnico diferencial. De esta manera, es posible determinar si: a) las políticas públicas asumen la propuesta del diálogo intercultural como acciones afirmativas funcionales a desarrollar en los contextos educativos a través de la etnoeducación, o b) si es posible pensar en la

construcción de ciudadanía desde la asunción de acciones afirmativas radicales que asuman, como punto de partida, saberes entre las distintas culturas.

La interculturalidad en el sistema educativo colombiano, se justifica desde la identificación de una población pluriétnica y multicultural, al evidenciar el desafío que ha representado para la misma participar en la construcción de la idea de ciudadanía. La falta de integración de los contenidos curriculares con las realidades sociales en las instituciones educativas, y el desconocimiento de las condiciones culturales de las comunidades que habitan el territorio, son algunas de variables que han agudizado las incompatibilidades de las prácticas formativas para la construcción de ciudadanía.

Las políticas públicas reglamentarias de la etnoeducación en Colombia empiezan a emerger con fuerza con la aplicación de la Constitución Política de 1991: se inicia una política de concertación, se crean comités departamentales de etnoeducación, se realizan nombramientos de coordinadores de etnoeducación y se financian investigaciones y formación académicas para etnoeducadores (Enciso, 2004, p. 18). La necesidad se hace evidente por la exigencia de las comunidades históricamente marginadas y segregadas en el territorio colombiano: los grupos étnicos. Pero es hasta el año 1994, con la creación de la Ley General de Educación (Ley 115), que se incluye la formación integral para grupos étnicos; y el año siguiente se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos con la expedición del Decreto 804 (reglamentario del título III, Capítulo 3° de la ley 115); además, se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. En el año 1998 se publica el Decreto 1122, reglamentario del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, por medio del cual se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuya finalidad es institucionalizar en los establecimientos educativos el reconocimiento del aporte de las comunidades afrocolombianas en la construcción de la nación colombiana. A partir del 200, con el documento “Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, se promueve la difusión e implementación de la Cátedra en las instituciones educativas del país, por medio de la articulación de sus contenidos con los planes de estudio.

El 15 de julio de 2018, el Concejo de Medellín firma el Acuerdo 085, “por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en el municipio de Medellín”, para implementar acciones educativas con enfoque étnico diferencial en los establecimientos educativos, el cual

guarda concordancia con el artículo 56 de la Ley General de Educación, respecto a la interculturalidad como principio de la Educación para grupos Étnicos:

Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (1994, p. 14)

A su vez, los planes nacionales de desarrollo de los períodos comprendidos entre 1991 y 2019 incluyen políticas inclusivas y de atención educativa a las poblaciones étnicas. El último PND, *Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad (2018-2022)* del presidente Iván Duque, propone estrategias y políticas públicas para avanzar en la materialización de los derechos de la Población NARP (Negros, Afrodescendientes, Raizales y Palenqueros) y Rrom o gitana, descritas en el “capítulo XII: *Pacto por la equidad de oportunidades para grupos étnicos: indígenas, negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros y Rrom*”, el cual busca –con acciones diferenciadas– crear condiciones de equidad en el acceso a bienes y servicios en el territorio colombiano, para avanzar en la inclusión social, cultural, económica y sustentable.

Sin embargo, esto no subraya la necesidad de un reconocimiento de la diversidad con miras a la construcción colectiva de saberes entre los ciudadanos, en el marco del intercambio dialógico. Tampoco es posible evidenciarlo en otros aspectos de PND referidos a la educación, a la construcción de la paz en Colombia o la convivencia, en los cuales se presenta el término ‘integral’ para simplificar las acciones tendientes a la coexistencia de las diversas culturas que habitan el territorio colombiano basados en una relación equitativa. Adicional a esta integralidad, los elementos que constituyen la base fundamental de la construcción de paz para la convivencia del gobierno actual son la justicia accesible, la seguridad y orden para la libertad, la participación, la política de estabilización, y la atención y reparación a las víctimas (PND 2018-2022, p. 850).

Las políticas públicas Etnoeducativas se configuran, entonces, como acciones afirmativas funcionales, las cuales sirven para abordar problemáticas sociales, pero sin profundizar en cambios sustanciales, debido a que su impacto depende de su implementación en los establecimientos educativos; para que esto se lleve a cabo, es necesario adelantar acciones de formación docente con la finalidad de brindarles las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y apropiación de las prácticas culturales de las poblaciones étnicas en Colombia

(CEA, 1998). La CEA busca “aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo” (1998, p. 3). Multiculturalidad e interculturalidad no son simples conceptos que definen la visibilización de las diferencias. El primero “implica la superposición de culturas con poca o débil relación entre ellas” (Cortez, 2015, p. 110), lo que no demostraría relaciones de equidad, igualdad y diálogo respetuoso entre culturas.

El segundo, por su parte, de acuerdo con Cortéz está “dotado de sentidos en formas que suponen interrelación e interacción desde el reconocimiento de la diferencia sin consideraciones de inferioridad o superioridad”, Cortéz continúa “la interculturalidad no está basada en la realidad, sino que debe ser construida; eso equivale a decir que la interculturalidad es un deber ser” (2015, p. 114). Según este autor, la pluriculturalidad –término que suele aplicarse como sinónimo de multiculturalidad -funciona como el puente articulador entre interrelación e interacción, debido a que su origen etimológico lleva a la idea de pluralidad, interacción, convivencia y entrecruzamiento sincrético (Amorós 2002, p. 15 en Cortez 2015, p. 113), pero también asociado a la idea del ejercicio de derechos culturales en la esfera pública.

El término interculturalidad aparece así en las instancias institucionales como un mecanismo de reconocimiento de la diversidad cultural, o como una evidencia de las políticas de inclusión como la etnoeducación, pero su impacto en la población es mínimo; porque esto depende de las herramientas de seguimiento y evaluación para la implementación de acciones legales o normativas, de las acciones pedagógicas y metodológicas, la construcción de diseños curriculares, la formación a docentes y directivos y las percepciones sobre el proceso de implementación de la CEA, demostrado en las evidencias publicadas por las secretarías de educación, Ministerio de Educación Nacional e instituciones educativas de educación básica, media y superior en el Diagnóstico de la Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos 2019.

En el año 2019 el gobierno nacional publica el documento *Diagnóstico implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993 – 2019*, con el propósito de consolidar acciones para la conservación de la identidad étnica y cultural de las comunidades NARP y Rrom o gitana. Esta iniciativa es parte del seguimiento que realiza el Ministerio del Interior desde la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, para

la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones de educación formal en el país, en concordancia con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993 “por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”, como “mecanismo para protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural” (Ley 70, 1993, p. 12).

Para llevarlo a cabo, la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) del Ministerio del Interior, diseñó los formularios—los cuales debían ser soportados con las evidencias de la implementación de la Cátedra— correspondientes a la competencia de los actores involucrados, a saber, las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional, establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones de educación superior. *Ver anexo 1*. A través de estos formularios, se entrega al Ministerio de Educación el diagnóstico de las acciones normativas desarrolladas por el Estado, las acciones pedagógicas y formativas llevadas a cabo por las entidades responsables de la implementación de la Cátedra, aquellas acciones para la articulación curricular de la Cátedra, así como el diseño y construcción de proyectos pedagógicos y transversales. Con este mecanismo también se busca medir la percepción de los actores involucrados respecto a la pertinencia de la Cátedra.

Medellín hace parte del 89,6 de Entidades Territoriales Certificadas (ETC) del país que finalizaron el formulario de seguimiento. Sin embargo, al detallar la gestión y evidencias de las entidades responsables de la implementación de la Cátedra, esta se encuentra en bajos niveles respecto a los indicadores estimados en el estudio. El *Anexo no.2* muestra cómo la implementación de la CEA en el municipio de Medellín está lejos de establecerse como un mecanismo para la protección de los derechos de las comunidades NARP, por ende, como una política pública etnoeducativa en procura de la construcción colectiva de saberes. De los 604 establecimientos educativos asociados a la secretaría de educación que participaron en el diagnóstico, 372 de ellos no diligenciaron el formulario, representando el 62%; mientras que solo el 38%, es decir, 232 EE cumplieron con lo dispuesto porque no hay un mecanismo de control en las instituciones educativas que para llevar a cabo este proceso.

La implementación de la CEA no depende únicamente de la gestión de lineamientos o políticas públicas, ya que estos “la reducen a una noción oficial de la política educativa” (Castillo, 2008, p. 21). Como lo afirma Palacios (2017), para lograr su propósito de aportar al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en el territorio colombiano y su aporte a la identidad nacional, y diversas formas de cohesión social, se requieren rutas e instrumentos viables que propendan por

la convivencia al interior de las familias, de las aulas, en las relaciones dialógicas con los demás. Esto facilitaría la contribución de otros significantes en procura de la unidad, la armonía, el reconocimiento de sí mismos para la construcción de la identidad individual y colectiva, al generar la posibilidad de identificar y expresar el sentido de pertenencia con los grupos culturales propios del entorno. “La marginalidad administrativa que adquiere la etnoeducación, al quedar subordinada a los lineamientos que operan en el financiamiento” (Castillo, 2008, p. 24), podría justificar los bajos niveles de implementación de la CEA no sólo a nivel del municipio de Medellín sino de todo el territorio nacional.

Sólo a partir de la Constitución de 1991 se generaron políticas públicas concretas para la educación diferenciada a grupos étnicos en los establecimientos educativos del país, fundamentado en la lucha social iniciada por las comunidades indígenas, y fue extendiéndose a otros grupos étnicos tales como los afrodescendientes y raizales. A partir de esta normativa, surge el derecho a la educación basada en las costumbres y valores autóctonos, para ser difundida a través de las instituciones educativas formales del país. Sin embargo, se encuentra la definición de etnoeducación previa a la Constitución del 91:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (MEN, 1985, p. 51 en Castillo 2008, p. 18)

Posterior a la Constitución del 91:

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural. (MEN, 1992, p. 3 en Castillo 2008, p.18)

Pero con la Ley General de Educación en su capítulo III *Educación para grupos étnicos*, art. 55, la etnoeducación:

se entiende por educación para grupos étnicos 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. Esta

educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

La etnoeducación como derecho no puede reducirse a programas educativos sin articulación institucional; debe convertirse en un deber ser del Estado como mecanismo para el fortalecimiento de las relaciones interculturales.

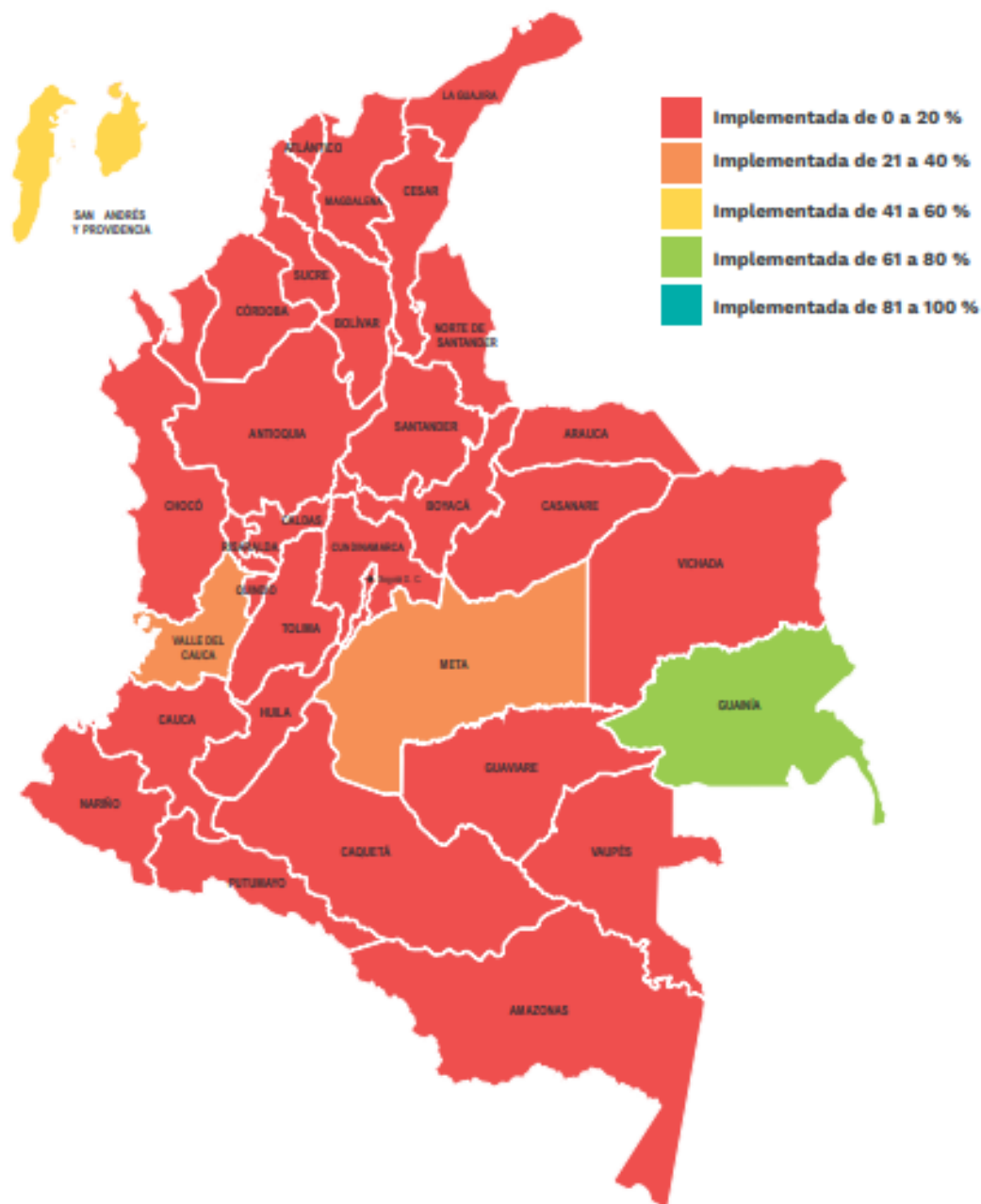


Figura 1. Mapa del nivel de Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país por departamento y distrito capital.

Fuente: Ministerio del Interior. Diagnóstico CEA – NARP

En la *figura 1*, se expone la marginalidad en la que se mantiene la etnoeducación en Colombia, como estrategia de políticas de reconocimiento para la trascendencia a interacciones interculturales, tal como lo expresa Castillo (2008) al decir que “la implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas

y los empeños institucionales”. La ausencia de la materialización de la política etnoeducativa no solo vulnera el derecho de las poblaciones protegidas por esta normativa, sino que limita las formas de relacionarse las diversas culturas, es decir, reconoce la multiculturalidad existente, pero sin establecer relaciones entre saberes. Por esta razón, debe considerarse una ampliación de la política pública a la concepción de ciudadanía que la antecede.

Ciudadanía y educación intercultural

Históricamente el concepto de ciudadanía se asocia con tres atributos: lo moral, lo jurídico y la pertenencia a una comunidad (Chaux, et al, 2014). Inicialmente, la ciudadanía se concebía como el conjunto de características y derechos de los que gozaban los sujetos que vivían en las ciudades, de allí el origen del término. En este sentido, seguir manteniendo una concepción clásica de ciudadanía, como “quien tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial”⁴ (Aristóteles, 1998, pp. 155-156), demuestra algunas limitaciones en los compromisos prácticos que requiere una sociedad contemporánea: excluye los compromisos colectivos que debe asumir toda la sociedad, no para el beneficio de una comunidad en específico, sino para hacer la vida más pacífica entre los seres humanos, entre otros; por ejemplo, de los individuos que viven en las zonas rurales, o quienes no cuentan con predios formalizados y, por ende, están excluidos de procesos de presupuesto participativo.

Hacer explícita una concepción más práctica del concepto de ciudadanía implica abordar su consecuencia moral, que hace referencia a las responsabilidades que asumen las personas para convivir pacíficamente; su consecuencia jurídica, que comprende los derechos a los que deben acceder todas las personas para la garantía de su desarrollo en la sociedad; y debe enmarcarse en la pertenencia a una comunidad, que implica ver los proyectos de vida de los individuos –fuero privado- y cómo estos inciden en la sociedad – fuero público -, como una serie de compromisos discursivos⁵ que hacen explícita la identidad individual y colectiva de una sociedad.

⁴ Si bien se usa el concepto de ciudadanía, se alude a la participación en una forma política particular. Por esta razón, si bien se reconoce una diferencia entre el concepto de demos griego con el concepto de ciudadanía contemporáneo, se prescinde de esta diferenciación en la medida en que escapa al objetivo del presente trabajo.

⁵ Esta idea, desarrollada por Robert Brandom (1994), es asumida por el tratamiento que de ella hacen Santamaría y Ruiz Martínez (2019).

La ciudadanía, como lo expresan Marshall y Bottomore, “es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (1998, p. 37). En la misma línea, Cortina también hace referencia a la ciudadanía como un estatus de justicia al considerar a los individuos como iguales en cuanto a los derechos y deberes que detentan, pero ella va más allá al denominar la ciudadanía como “un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia” (2009, p. 30). Para esta autora, hablar de ciudadanía implica hablar de justicia social, de la creación de una teoría de ciudadanía que aparte de fundamentarse en principios de justicia y pertenencia, influya en las personas para pensarse como parte de un proyecto común en la sociedad.

Esta tarea no resulta tan fácil porque en nuestros días no hay un consenso acerca de una teoría de la ciudadanía, debido a que esta podría asumirse parcialmente desde una de sus dimensiones como la política, ignorando la social, jurídica, civil, económica, diferenciada y cosmopolita (Cortina, 2009). En este documento no hablaremos de cada una de estas dimensiones, lo que se pretende es destacar las distintas facetas que convergen en este amplio concepto, para decir cómo y por qué todos los individuos son responsables de un proyecto común que garantice condiciones de vida digna en un marco tolerante y multicultural.

La formación ciudadana en Colombia parece un ejercicio exclusivo de las instituciones de educación (y de los entes gubernamentales al momento de gestionar las políticas públicas referidas a esta). Quizás por eso algunas instituciones evaden su responsabilidad en el aporte a la construcción de una ciudadanía integral. El Ministerio de Educación Nacional - MEN (2004) reconoce “la existencia de tres dimensiones o ámbitos que mantienen, pero reorganizan para claridad conceptual los atributos básicos de la ciudadanía: la convivencia pacífica, la participación democrática, y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (Chaux *et al*, 2014, p. 2), a partir de los cuales se fundamenta la formación en ciudadanía en los establecimientos de educación formal en el país. Por ello, han adoptado –en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas– una definición de ciudadanía que parte de la base de la naturaleza social del ser humano, afirmando que:

la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado (Mockus, 2004 en MEN 2006, p. 150).

La ciudadanía exige entonces, unos mínimos de justicia, a los cuales no todos los individuos pueden acceder debido a las limitaciones impuestas por los grupos sociales o culturas dominantes; limitaciones traducidas en la prevalencia de los intereses de la mayoría. Esta normalización, no obstante, podría resolverse si los conocimientos producidos por las sociedades involucran las perspectivas de todos los miembros, es decir, las prácticas y cosmovisiones de los grupos minoritarios.

La creación de un concepto tal de ciudadanía no puede, entonces, realizarse por la simple asimilación de la ‘diferencia’ como lo que habita en un territorio determinado, “donde conviven culturas diversas, una *ciudadanía multicultural*, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan «ciudadanos de primera»” (Cortina, 2009, p. 152).⁶ En dicha situación, se mantiene un discurso formal de la multiculturalidad, para decir que en un determinado lugar coexisten diversas culturas; cuestión que empeora si se define la ciudadanía multicultural como el simple reconocimiento de la existencia de diversas etnias. Como lo afirman Rojas y Castillo:

el conjunto del discurso multicultural, tal como se expresa en Colombia, es una interculturalidad etnizada, pese a que, en algunos casos, se haya planteado que la interculturalidad no es sólo un principio que debe afectar la relación entre indígenas (o grupos étnicos) y la sociedad dominante, sino un asunto “que compromete a todos los sectores de la sociedad. (2007, p. 21)

La convivencia entre las diversas culturas exige el establecimiento de valores comunes (mínimos) para hacer viable la coexistencia entre ellas. Definirlos no podría darse si una cultura prevalece sobre la otra, si las minorías tienen que aceptar como propio lo que no los identifica. Lo

⁶ Cortina (2009) define ‘ciudadano de primera’ como los ciudadanos que pertenecen a la cultura dominante de una sociedad.

anterior exige una definición concertada de lo que es bueno o malo, justo e injusto; sin que eso afecte la identidad de las comunidades. En definitiva, se pone en cuestión quién legitima la estructura social, dándole voz y prioridad a los más desaventajados⁷; de allí la necesidad de ‘sentar’ a conversar a todas las partes involucradas.

La dimensión ética y política es transversal a todas las áreas de la vida del ser humano, porque en ella se conciben las distintas formas de articulación y de convivencia con los otros. Entendemos los ‘otros’ como los grupos sociales con los que intercambiamos conocimientos a través de las relaciones sociales para transformar o modificar las costumbres o formas de vida. En ese sentido, son parte complementaria de la constitución de la identidad. El ejercicio de plantear acciones afirmativas (Ansion et al, 2007) –las cuales generan cambios sustanciales- para alcanzar la interculturalidad requiere de un esfuerzo colectivo, que principalmente reconozca las condiciones histórico-sociales, cosmovisiones y cultura de las comunidades. Para reconocerlas, es necesario evidenciarlas: no solo para el análisis pasivo de las circunstancias de género, etnia, religión, creencias etc., que han conducido a estas personas al contexto social en el que se encuentran, sino para visibilizar una problemática social que invisibiliza –e incluso niega la identidad– al otro y sus formas de interpretar el mundo. El reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de transformarla en prácticas sociales que desarrollen mejores condiciones de vida a partir del diálogo intercultural, según Parekh (2005), es un bien colectivo valioso.

Taylor (2009) explica que la identidad de las personas se forma en el interior de las comunidades en las que participan, para esto, deberán aceptar las condiciones materiales, morales o jurídicas que han construido a lo largo del tiempo. Por ello decimos que las condiciones históricas son indispensables para comprender las acciones de los otros. Taylor mantiene también que los aspectos que definen la identidad de los pueblos están sustentados en las relaciones históricas de estos con otros sujetos. Lo ‘otro’ califica a todas aquellas costumbres, conocimientos, creencias que constituyen a los demás sujetos con los que no se comparte en la colectividad, pero con los que sí es necesario dialogar a partir del reconocimiento de la pluralidad humana, con la finalidad de buscar mejores condiciones de vida juntos. Algunos de estos aspectos tienen que ver con lo propio y la diferencia. Comprender estos términos a través de las construcciones conceptuales que

⁷ Si bien esta es una idea frecuentemente asociada a Rawls (1999), Williams (2008) la desarrolla de una manera más coherente con la perspectiva comunitaria que se defiende.

realiza Bhikhu Parekh, significa que la diferencia es un “juego cruzado entre la igualdad y la diferencia que rompe con la ecuación tradicional según la cual igual es igual a similitud” (2005, p. 354).

Lo considerado como propio, como lo que pertenece, se distingue de lo que les pertenece a otros. Cuando esto se hace parte de las prácticas cotidianas, surge la necesidad natural de hacer destacar lo propio como legítimo o ‘normal’. En este ejercicio, se va construyendo colectivamente aquello que diferencia a unos de otros. Taylor dice que esto se trata de la identidad, de la comprensión que hacemos de la conciencia de sí, este punto empieza por ser individual, la definición de sí mismo, de lo que yo soy, de lo que me sitúa en el mundo moral (1995, p. 11), que se elabora en la transición de la infancia a la adultez en las personas, pero que se sigue redefiniendo a lo largo de la vida. Para esto, es indispensable la interacción con otros sujetos. Por lo tanto, lo que consideramos como individual termina siendo un constructo social que vamos resolviendo desde que nacemos, una construcción colectiva que requiere del aporte de los otros, pero que requiere ser asumida y aceptada por el individuo. Esta condición no es solo para la construcción de la identidad del individuo, también es necesaria para la creación de la identidad colectiva.

Lo que me diferencia de mis semejantes e iguales puede concebirse desde el sujeto como tal, o desde los grupos sociales que coexisten con otros. Algunas experiencias, como las posteriores al Apartheid en Sudáfrica nos ofrecen algunas evidencias acerca de las ganancias colectivas que genera el diálogo intercultural como un intercambio equitativo entre culturas, basados en el respeto, la igualdad y el bien común a toda la especie humana: la dignidad. Aquí, la cultura no puede ser limitada al conjunto de prácticas que definen o constituyen a las personas y las comunidades, Parekh va más allá al decir que:

La cultura se compone de diversas líneas o tradiciones de pensamiento históricamente determinadas y heredadas, no siempre bien coordinadas que luchan entre sí por la primacía. Una cultura engloba instituciones políticas, religiosas, económicas y de otro tipo, cada una de las cuales tiene su propia historia, momento y lógica. (2005, p. 119)

En consecuencia, la cultura y la identidad se constituyen recíprocamente: son un producto social, histórico y genético que se modifica en el tiempo y en el diálogo intercultural con los otros. Cuando se asume una identidad individual y colectiva, se da por hecho que las creencias que la sustentan son moralmente correctas, y lo que esté fuera de ello, debe ser rechazado, se visualiza al otro como una imagen de alteridad de lo que es normal, de lo que no se comparte y debe ser rechazado. Porque se naturaliza el hecho de imponer la cultura propia por encima de la de los demás.

Fornet-Betancourt expresa que las circunstancias históricas han impuesto la negación del otro, para ocupar su espacio, su mundo, sus ideas, etc. (2011, p. 21) con el fin de segregarlo para facilitar su dominación. Se han construido discursos que perpetúan estas prácticas bajo la idea del valor social y económico de unas personas sobre otras. La lucha de los pueblos subordinados es una “lucha por el reconocimiento”, por evidenciar qué hace que la especie humana reproduzca categorías entre los sujetos para hacer que unos valgan más que otros. Es por esto que “hablar de reconocimiento significa, ayer como hoy, hablar del escándalo de la división social, política, religiosa, ¡humana!, etc. que hace desiguales a los que son iguales al hacer que unos seres humanos valgan y cuentan más que otros” (2011, p. 9). Este autor sustenta la concienciación del reconocimiento como una necesidad humana fundamental. Para ello, es necesaria una reconstrucción social sustentada en la igualdad de los seres humanos a partir del reconocimiento de los otros como sujetos que reclaman la visibilización de los acontecimientos históricos que configuran sus condiciones actuales. Además, requiere nuestro compromiso crítico para “hacer surgir nuevas condiciones históricas y teóricas para la coexistencia humana” (Fornet-Betancourt, 2011, p.5). Finalmente, propone la igualdad como el punto de partida para impulsar intercambios culturales en función de la dignificación del ser humano, sin importar etiquetas de ideologías, religión, etnia, cultura etc.

Con la idea de la diversidad como propulsor de la desigualdad, reducimos la posibilidad de participar en diálogos de reconocimientos para la reparación y justicia social. En cambio, asumir la diversidad como un motivo para promover el pluralismo social y político, impulsamos la voluntad de compartir un mundo en el que quepamos todos sin necesidad de desplazar al que no considero participante de mi cultura, al que me representa una amenaza para desarrollarme como sujeto, pese a que las condiciones histórico-sociales limiten la libertad para relacionarnos con el otro para intercambiar saberes. Estos intercambios deben cumplir con ciertos requisitos que no

podrán estar definidos únicamente por el interés en conocer lo que es diferente a mí; garantizando un beneficio mutuo para las partes, sin que esto implique la pérdida de “su autonomía, autenticidad, su sentido y su eficacia. De ser así, los grupos tienden a emanciparse y reclamar lo que es común para todos bajo el principio de igualdad”. (Ansion et al, 2007, p. 19).

Si estimamos los derechos de las personas y las condiciones de igualdad que debemos reconocer para facilitar mejores prácticas sociales, estaríamos frente a la necesidad de un proyecto intercultural que busque transformar creencias de superioridad de unos sobre otros, que principalmente reconozca, desde el respeto, al ‘otro’ como igual. La desigualdad puede ser un factor generador de violencia, ya sea para buscar condiciones equitativas para todos, o para perpetuar prácticas de dominación, Jorquera-Álvarez & Piper dicen que “la violencia como un elemento estructurante en la sociedad, ya sea como “violencia estructural” (Galtung, 1998) o como “violencia simbólica” (Bourdieu, & Wacquant, 2008), en ambos casos, el concepto incorpora características de la desigualdad y la dominación”. (2018, p.2). Por lo tanto, una propuesta para el diálogo intercultural que reconozca la igualdad entre las personas, minimiza las acciones violentas de destrucción social. Como se mencionó anteriormente, tal diálogo debe representar ganancias para todos, una reflexión distinta de pensar y de relacionarse con los demás, lo cual permite abrirnos a la diferencia y a los distintos saberes y cosmovisiones de mundo.

Por su parte, Fonet-Betancourt hace un llamado al “esfuerzo continuo y sincero por estar a la altura de nuestras mejores tradiciones y humanización del ser humano y de las consecuencias políticas y sociales que de ella se desprenden” (2011, p. 24), lo que corroboran Ansion *et al* cuando dicen: “esta es, más bien, una perspectiva educativo-política que quiere apoyarse en el intercambio entre sujetos que buscan construir reglas de convivencia para desarrollar mejores condiciones de vida”. (2007, p. 33). Esto implica formas de articulación y de convivencia con los otros, sensibilidad con las necesidades de los sujetos con los que estoy construyendo saberes, de los que pueden surgir prácticas colectivas para enfrentarlos, y en los que las partes determinen cómo pueden mejorar sus prácticas sociales que se traduzcan en mejores condiciones para la sociedad. Sostiene Fonet-Betancourt (2011) que es el comportamiento el que finalmente constituye las

transformaciones, de ahí la necesidad de crear un compromiso crítico y práctico⁸ para la transformación de discursos que imponen jerarquías valorativas entre los seres humanos.

En el caso de las acciones afirmativas funcionales (Ansion *et al*, 2007), estos son mecanismos que contribuyen a no superar las prácticas sociales que impiden el reconocimiento del otro. Según Ansion *et al*, tales acciones, si bien son políticas públicas de equidad, no están comprometidas con la generación de cambios sustanciales a largo plazo. En su lugar, proponen la aplicación de acciones afirmativas radicales, las cuales se establecen a largo plazo como formas apropiadas de convivencia intercultural. Estas acciones introducen cuestionamientos y generación de cambios en las estructuras simbólicas de la sociedad (2007, p.98). Por lo tanto, las acciones afirmativas que promovamos deberán comprometer el reconocimiento del otro desde el intercambio intercultural en todos los espacios que confluyen en el desarrollo integral del ser humano, desde la política, la escuela, la familia, etc. En esta construcción de saberes, los sujetos deben ser tenidos en cuenta como iguales, no en el sentido de la homogeneización de formas de ver el mundo y construirlo, sino en su capacidad práctica para participar y acceder en la sociedad. Porque “los grupos subordinados siempre han tenido que ser más interculturales que los hegemónicos, al tener que vivir entre su propio medio cultural y el que se les impone en la escuela o en los medios de comunicación” Ansion *et al*, 2007, p. 7); en el caso colombiano, se presume que las comunidades étnicas son las encargadas de la apropiación de las metodologías Etnoeducativas, pero, “considerando la composición étnica y cultural heterogénea de la población escolar en el país, todo docente debe ser un etnoeducador con la capacidad de desempeñar su labor en diferentes contextos con el referente regional y comunitario” (CEA, p. 27). Para esto, la formación docente para atención a población diversa debe traducirse en tanto incentivos académicos como económicos.

Es por esto que apuntar a la transformación tanto del discurso verbal como del no verbal representa un progreso en la construcción objetiva de una sociedad con valores comunes. Los discursos visibilizan las ideologías en parte porque a través de este pueden ser formuladas y expresadas en diversos contextos; estos, están determinados por las subjetividades de los

⁸ Una estrategia para la creación de este compromiso crítico y práctico es la apropiación en el seguimiento de la implementación de políticas etnoeducativas por parte del Ministerio de Educación Nacional y la formación a docentes y directivos acerca de los contenidos y problemáticas relacionadas con las poblaciones étnicas en Colombia.

participantes que dominan el discurso. El conocimiento sociocultural, que incluye el idioma, define las comunidades y no los grupos ideológicos. Así, el discurso ideológico tiene entre sus funciones hablar “bien” o “mal” de sí mismo o de otras ideologías con las que no comparte sus discursos o prácticas sociales. Sin embargo, el solo hecho de hablar bien de sí mismos excluye implícitamente las representaciones ideológicas de los “otros”. Por lo anterior, esta propuesta expone la necesidad de construir una ciudadanía intercultural, cuyas prácticas sociales y discursivas tengan en cuenta los aportes y conocimientos de todos los miembros de la sociedad, Club de Lectura de Ciudad Multicultural es una propuesta pedagógica que busca implementar la CEA en contextos de ciudad, articula la historia de Medellín, costumbres y lugares emblemáticos, con la finalidad de producir nuevos conocimientos a partir de los aportes de las diversas culturas que participan en el proyecto. Ver anexo 3.

En definitiva, “mantener y fomentar el diálogo intercultural, de modo que no se pierda riqueza humana, es un deber para cualquier sociedad que se tome en serio a sus propios ciudadanos y a los ciudadanos del mundo” (Cortina 2009, p. 177); es una apuesta por la justicia social y por la visibilización de otras formas de asumir el mundo, “es una apuesta por otras formas de producción intelectual descolonizada” (Walsh, 2004, en Rojas y Castillo 2007, p. 21); es hablar de ciudadanía intercultural, una que busque mejores formas de universalización de los valores y que se dé desde las perspectivas que allí convergen.

La interculturalidad para la construcción de ciudadanía en Medellín.

El Plan Educativo Municipal (PEM) 2016 – 2027 es una de las apuestas que se realiza en Medellín para el “desarrollo integral, humano y sostenible” de la ciudad, definida a través de una estrategia de direccionamiento que se encuentra estructurada en cinco líneas: *“hacia un sistema educativo integral, integrado, humano y sostenible; construcción de visión de futuro; hacia un modelo pedagógico de ciudad; educación con calidad y pertinencia; Medellín ciudad del conocimiento”* (Alcaldía de Medellín, 2017). Esta propuesta fue construida a partir del marco normativo colombiano en materia de educación, con los aportes de distintos grupos poblacionales y profesionales de la educación, lo que permitió identificar las brechas a superar en materia educativa en el municipio de Medellín. En articulación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, el cual busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, el PEM establece el alcance de una educación concebida “como derecho, como servicio público, como factor de movilidad social y como actividad integradora, individual y colectiva” (2017, p. 16); a partir de lo cual se proponen para su alcance cuatro ejes esenciales, estos son: “*la dignidad humana como principio; un enfoque diferencial de derechos como eje orientador; una perspectiva de formación en capacidades humanas y sociales; el curso de vida como eje articulador*”(p. 16). Para este caso, tomaremos en cuenta el segundo eje mencionado.

El PEM asume el reconocimiento de la diversidad, necesidades y particulares de la población medellinense – como los grupos étnicos-, con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación con enfoque diferencial en condiciones de igualdad, respeto y dignidad. Para esto se diseñó una ruta estratégica de articulación de los distintos componentes de la educación que permita la reflexión permanente de la necesidad de reducir la brecha existente, entre la situación actual en materia de educación en la ciudad y situación deseada con el PEM.

Así mismo, la Dirección de Etnias de la Secretaría de Inclusión Social, Familia y Derechos Humanos de la Alcaldía de Medellín, ha propuesto la formulación de un “plan de acción contra la discriminación y el racismo hacia las poblaciones NARP e indígenas”, el cual hace parte del proyecto llevado a cabo por la Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia. Aquí se plantean seis ejes estratégicos, de los cuales se derivan los objetivos del plan de acción.

El eje estratégico 3: *construcción de estrategias educativas y pedagógicas*, pretende “formular pedagogías, estrategias y acciones para cualificar la etnoeducación y la educación incluyente en los diferentes niveles educativos del municipio” (Coalición Latinoamericana y Caribeña: Plan de Acción Medellín, p. 28) a través de un diagnóstico del estado de la implementación de la etnoeducación en Medellín; de la cualificación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en etnoeducación; y de la incorporación de la etnoeducación en los PEI de las instituciones educativas públicas y privadas. De igual manera, en la gestión académica y de bienestar universitario de las instituciones de educación superior.

El Plan de Acción contra la Discriminación y el Racismo en Medellín fue presentado en el año 2018, y para el año 2019, el Ministerio del Interior presentaba el diagnóstico de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas

públicas, privadas y de educación superior del país, dejando en evidencia los vacíos existentes en las acciones, estrategias y formulaciones para la promoción de una educación incluyente en materia étnica y cultural (ver anexos).

Otras estrategias para la promoción de saberes interculturales en Medellín están orientadas desde la Dirección de Etnias de la Secretaría de Inclusión Social, como el Plan Municipal Afrodescendiente 2020 -2029 y el Centro de Integración Afrodescendiente (CEI). En el primero, se pretende realizar un instrumento de orientación para la gestión de estrategias de formulación, articulación y seguimiento de las acciones para el desarrollo de la población NARP en el municipio por un período de 10 años. El CEI tiene como propósito “el fomento de saberes interculturales” por medio de espacios con enfoque étnico diferencial para la interculturalidad, abiertos a la comunidad y organizaciones. En ambas iniciativas, el fomento de los saberes interculturales se establece como el propósito final para el desarrollo de la población étnica en el municipio, lo que podría aportar a mejores prácticas sociales con los otros grupos poblacionales con los que interactúan.

Las acciones presentadas parten del autorreconocimiento de la identidad de las personas, debido a que la formación de falsas identidades⁹ en los sujetos que no tienen una identidad definida, exhibe la pertinencia de reconocernos como sujetos autónomos en un contexto social, para integrarnos en las dinámicas de intercambio de significados que generen o varíen discursos socialmente aceptados. Puesto que las actitudes de los grupos pueden influir en las opiniones individuales y prácticas sociales en las que sus miembros se involucran, su identidad cultural también es representada en parte por tales acciones. A menudo, los procesos y las representaciones mentales que son relevantes en la producción y en la comprensión de discursos, logran reproducir un sistema de creencias socialmente compartidas que invisibiliza o rechaza otro sistema de creencias que no comparten su identidad sociocultural.

Las implicaciones sociales que trae para los seres humanos la asunción del proyecto intercultural, parten de la pertenencia a una comunidad, lo que exige sentirse identificado con ella, asumir y representar su colectividad. El significado de esta pertenencia va más allá de las simples relaciones entre sus participantes, reflejan estereotipos y modelos culturales que impactan las

⁹ Término referido a prácticas sociales y discursivas incoherentes con la pertenencia de un sujeto a una comunidad específica.

decisiones políticas y de progreso en las que participan sus miembros. Quiere decir, que la producción de nuevos conocimientos por medio del intercambio de saberes, refleja las contribuciones de todos los participantes sin que una prevalezca sobre la otra. Peirce nos ayuda a entender que “toda practica lingüística supone una comunidad de trasfondo” (Santamaría & Ruiz, 2019, p. 6), puesto que es en la colectividad donde las reglas adquieren y justifican su significatividad.

El significado de la pertenencia a una comunidad está articulado con la contabilización deóntica (Santamaría y Ruiz Martínez, 2019, pp. 9 y ss.). Esto es, seguir las reglas específicas de *dar y pedir razones* de acuerdo con la posición que tenga cada una de las partes definidas en una comunidad y que, por lo tanto, el criterio de contabilización deóntica se establece como requisito de pertenencia a una comunidad. Dicho criterio se hace práctico en las circunstancias y consecuencias “de la aplicación de un uso particular de una expresión” (Santamaría & Ruiz, 2019, p.9). El estado deóntico está relacionado con la intención comunicativa que existe en un acto de habla, así, la contabilización deóntica se relaciona con la evaluación o validación de la aplicación del uso de una expresión por otro participante del juego de dar y pedir razones.

Los compromisos y legitimaciones a través de las cuales una comunidad vincula una representación fuerte de la realidad se hacen explícitos en diferenciación entre adscripciones, es decir, entre lo que se asume y lo que se atribuye: *de re* y *de dicto*. “Esta diferenciación es de gran importancia para el sentido de la comunidad porque determina lo que los interlocutores o practicantes del lenguaje *deberían* reconocer como vinculante” (Santamaría & Ruiz 2019, p. 13). La estructura de doble perspectiva de la contabilización se define por lo que es la realidad para mí y por la realidad de alguien más de acuerdo a mí. Esta estructuración del rol social tiene un valor para las instancias que están fuera de una comunidad, porque es por medio de las “atribuciones de prácticas discursivas” que reconocemos a otras comunidades lingüísticas, asumiendo o reconociendo un nosotros más amplio. En esta medida, “es gracias a la diferenciación sustitucional entre asunciones y atribuciones en tanto de *re* y *de dicto* que puede establecerse un diálogo intercultural” (Santamaría & Ruiz 2019, p.14).

Lo anterior justifica el impacto de un proyecto intercultural en Medellín para la construcción de ciudadanía que tenga en cuenta las particularidades de la población, sus intereses y necesidades, debido a que es en el diálogo con los otros que podemos construir saberes

incluyentes, desde la escuela, la familia y la sociedad en general. Es decir, la necesidad de un compromiso político-social que no se sostenga en la redacción y publicación de políticas públicas, a la intemperie de la voluntad de las instituciones y actores responsables de su implementación, debido a la inexistencia de mecanismos de seguimiento y evaluación para su funcionamiento. En el año 2019 la Secretaría de Educación de Medellín publica el documento Guía para la Implementación de la Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos con la que hace visible reflexiones, aprendizajes y propuestas de distintos actores educativos del municipio respecto al tema etnoeducativo, durante los últimos tres años anteriores a esta publicación.

Como decíamos anteriormente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es la acción concreta para la implementación de formulaciones, acciones y estrategias de reconocimiento del aporte de las comunidades étnicas en la construcción de la nación colombiana y, por ende, al aporte de una ciudadanía basada en el respeto, el pluralismo democrático y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, es precaria la evidencia que da cuenta de la implementación de estas políticas públicas, porque no se asume la interculturalidad como un proyecto de pertenencia: se asume como responsables a las personas identificadas dentro un grupo étnico, se establecen acciones de folclorización de la cultura del otro como una práctica de reconocimiento, son inexistentes los instrumentos de seguimiento y evaluación de la implementación de la CEA (Palacios, 2017), además, no hay conciencia de las implicaciones del desconocimiento de la diversidad para la construcción de ciudadanía.

Incentivar la identificación e identidad personal conlleva reconocer un proyecto colectivo, porque la identidad no es individual, siempre está afectada o vinculada con las adscripciones que se hacen al interior de una comunidad. Cuando las reglas de evaluación de una persona o comunidad no son compatibles con las mías, no hay posibilidad de un “nosotros” para pertenecer a una comunidad. Es por esto que:

percibir no es un asunto pasivo. Porque aquello que se percibe ya viene permeado por la manera en que entendemos el mundo, es decir, ya viene bañado por el universo lingüístico al que pertenecemos. Es por ello por lo que cuando se dice que las formas de vida (*Lebensformen*) son visión no se trata de un estar pasivo sino de una manera de vivir; la constitución de un universo lingüístico. (Santamaría & Ruiz, 2019, p. 15)

Es aquí donde la identidad de una comunidad refleja pactos sociales, creencias reales o imaginarios, que dan forma a las interacciones sociales y a la legitimidad práctica. Esto explica la

diversidad de modelos de autoridad de legitimidad básica de las prácticas sociales, y sustenta la no existencia de un código unificado de estándares éticos para determinar las relaciones políticas y económicas entre las sociedades. Sin embargo, es necesario fijar condiciones de orden moral para asegurar la supervivencia y coexistencia entre las personas. Son, en este caso, las comunidades quienes tienen la autonomía y autoridad local para adscribir y evaluar lo que constituyen sus creencias o formas de ver y percibir el mundo. Porque “las reglas no son dadas por la comunidad, sino que se instituyen a partir del encuentro de practicantes; es en la recurrencia de ese encuentro donde surgen los patrones que pasarán a instituir las normas de la comunidad” (Santamaría & Ruiz, 2019, p. 16).

La jerarquía en el seguimiento de reglas distingue los tipos de conducta: por el comportamiento, la interpretación de la regla y el seguimiento de la misma como práctica social y por ende racional. La tradición sobre la institución formal, en donde podríamos cuestionarnos acerca de cuál es el verdadero sentido o jerarquía del seguimiento de reglas, son producto de nuestros comportamientos, los cuales aprendemos en nuestras interacciones. Por ende, la formación intercultural para la construcción de ciudadanía exige el compromiso de todas las instituciones sociales para la garantía de los derechos de todos sin distinción biológica, política o cultural. La pertenencia común entre todos los ciudadanos, según Parekh, es parte de lo que debe fomentar una sociedad multicultural, para “actuar como una comunidad unida capaz de tomar e implementar decisiones vinculantes para la colectividad, regular y resolver conflictos” (2005, p. 293).

Pertenecer a una comunidad multicultural como Medellín implica reconocer la diversidad que la habita, la cual es inevitable. Implica compartir valores comunes, creencias y prácticas sociales. El impacto que tiene esto en la construcción del proyecto intercultural está cimentado en las interacciones que se promueven tanto en la esfera pública como la privada de las comunidades. Los ciudadanos deberían contar con las condiciones y espacios de ejercicio común para el reconocimiento de la diversidad con base en “una cultura ampliamente compartida que la sustente” (Parekh, 2005, p. 326). Pero la educación para “y no *de o desde*” (Rojas y Castillo 2007, p. 18) grupos étnicos (etnoeducación) ha sido entendida como una política educativa para la atención a la población NARP, indígena y gitana desde las instituciones educativas; lo anterior se fundamenta en las escasas evidencias de su apropiación en el Diagnóstico de la CEA 2019 para dar cuenta del cumplimiento del propósito de reflexionar acerca de teorías y metodologías en torno a la

diversidad étnica y cultural en Colombia. Sin embargo, esta no se encuentra orientada a transformar la cultura hegemónica del contexto en el que interactúan estas poblaciones, mediante las relaciones dialógicas entre sus miembros y la cultura dominante; es decir, no hay un verdadero reconocimiento de prácticas mínimas que permita un nosotros más amplio. Pese a las reflexiones y propuestas presentadas en la Guía para la Implementación de la Etnoeducación y CEA en Medellín 2019, las acciones que permiten la puesta en marcha de esta propuesta siguen siendo individuales y no colectivas.

Hablar de una cultura socialmente compartida como lo menciona Parekh (2005), no quiere decir que las minorías denominadas como “diferentes” tengan que ajustar sus prácticas sociales a la cultura dominante del contexto en el que participen; significa que la gestión de un proyecto político para la transformación social con base en la igualdad de derechos y oportunidades para las personas, debe tener en cuenta los intereses y exigencias de los diversos grupos poblacionales, desde la consolidación de valores comunes que se traduzcan en beneficio para todos. Debido a que las relaciones de poder o de dominación de la cultura que definen a unos grupos como diferentes por sus prácticas culturales o rasgos físicos, las modificaciones que se hagan de esto debe comprometer a la cultura hegemónica como un miembro más en las relaciones políticas y sociales, y no como un ente regulador o como un espectador. Como lo menciona Rojas y Castillo, “en la medida en que las políticas de Estado y las reivindicaciones de los movimientos sociales reproduzcan lógicas de diferenciación insertas en una matriz dominante, estaremos frente a novedosas formas de legitimación de una versión hegemónica de multiculturalismo” (2007, p.18).

Promover las relaciones entre los conocimientos ancestrales, culturales de los grupos étnicos en Medellín con la cultura dominante de la ciudad por medio de iniciativas como Club de Lectura de Ciudad Multicultural¹⁰, ubica el compromiso dialógico igualitario en el que se reconozca la capacidad de producir saberes de todos los ciudadanos desde todas las instituciones sociales; evitando delegar únicamente a la escuela la responsabilidad de toda la sociedad, de construir un nuevo tejido social que transforme las representaciones sociales tradicionales.

¹⁰ Proyecto educativo en construcción que pretende hacer reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Medellín, por medio de la literatura y tradición oral afrocolombiana, indígena, gitana y raizal; esto, teniendo en cuenta las condiciones del territorio en el que interactúan, es decir, la historia y cultura medellinense. Este proyecto se lleva a cabo con los estudiantes de primaria de una institución educativa oficial del municipio. Con este trabajo se articula la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para aportar a la construcción de una ciudadanía pluralista basada en el respeto al otro. Véase el Anexo 2.

Conclusiones

La educación intercultural puede ser una acción concreta para la construcción de ciudadanía en el municipio de Medellín en la medida en que las personas obtengan elementos que les motiven a comprenderse a sí mismos, para construir su propia identidad y por ende la identidad de su comunidad, mediante el intercambio de significados con los demás.

La implementación de la etnoeducación, al ser una política de atención para grupos étnicos (sin instrumentos de seguimiento y evaluación), depende del compromiso de los actores responsables de la misma, y no de la conciencia social del impacto que esta genera en la transformación de las representaciones sociales asociadas a la exclusión, discriminación y segregación de las poblaciones, lo cual evidencia que esta política pública no es la garantía de la modificación en las prácticas sociales hegemónicas¹¹, porque su lugar de aplicación no compete estrictamente a las instituciones educativas, sino a toda la sociedad.

Como mencionaba antes, para pertenecer a una comunidad debemos participar en el juego de dar y pedir razones, con base en los acuerdos de compromisos y legitimaciones. “La comunidad racional caracterizada por la autoconciencia es el camino para la universalización de las prácticas humanas” (Santamaría & Ruiz 2019, p. 23). En este sentido, la autoconciencia lleva a entender la influencia en las decisiones políticas de los miembros de una comunidad, los cuales tendrán que fortalecer sus prácticas sociales a partir de las transformaciones de las creencias. Las estructuras de subordinación cultural y marginación económica que se dan al interior de ellas, terminan siendo imposiciones por parte de las creencias de otros grupos sociales cuando se desconocen las atribuciones de prácticas discursivas en una estructuración de rol social “*inter-comunitario*”, las cuales adquieren significatividad y legitimidad en la medida en que sus practicantes le dan uso.

Proponer una perspectiva desde la reivindicación de la autonomía y autoridad de grupos sociales, por medio de la democratización y la combinación de las condiciones de pertenencia de los participantes, puede arrojarnos formas radicales y ambiciosas de reconocimiento del ‘otro’ que hace parte de la comunidad, las cuales serán posible cuando las estructuras mentales de las

¹¹ Esta idea también la presenta Rojas y Castillo (2007).

mayorías relativas, eviten seguir apuntando a la estandarización de la cultura y a la evasión de las condiciones prácticas que constituyen la pertenencia o no.

La escuela seguirá siendo una institución para la construcción de ciudadanos políticos que fortalezcan las relaciones sociales para establecer condiciones morales de coexistencia, por medio de mecanismos para fortalecer principios o autoridad común que tenga sentido o legitimación práctica. Sin embargo, las creencias de los agentes representan el mayor de los retos. Pero al reconocer que se trata de un cambio en los compromisos discursivos, podrá precisarse el ejercicio formativo intercultural de manera más contundente y práctica.

Los intereses y motivaciones de las distintas movilizaciones sociales podrían estar camino a un proyecto político sobre lo fundamental, pero a la vez sobre una reafirmación de sus creencias. A partir de esto, las personas podrán construir discursos políticos para la promoción de prácticas políticas democráticas en función de la construcción de una ciudadanía pluralista, participativa y ética. Así, pertenecer a una comunidad debe caracterizarse por una entrega del individuo a la colectividad, sus valores, identidad; pero también por una participación en la que sus individuos constituyen, desde el ámbito público y privado, estrategias de transformación colectiva, capaces de gestionar consensos de modificación de las reglas en beneficio de todos.

Referencias

Alcaldía de Medellín. (2019). *Cartilla Plan de Etnodesarrollo 2019*.

Alcaldía de Medellín. (2017). Plan Educativo Municipal PEM. Recuperado de: <https://www.secretariamedellin.com/secretaria-de-educacion/wp-content/uploads/Plan-Educativo-Municipal-2016-2027.pdf>

Alcaldía de Medellín. (2019). Plan Municipal Afrodescendiente 2020 – 2029. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/InclusionSocial/Programas/Shared%20Content/Documentos/2020/Plan%20Municipal%20Afrodescendiente%202020-2029.pdf>

Ansion, J., Tubino, F., Alfaro, S., González, M., Mujica, L., Segato, R. y Villasante, M. (2007) *Educación en ciudadanía intercultural*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Araya, J. (2010). Ética intercultural y reconocimiento dialógico. Una mirada a la dignidad del otro: conflicto entre el Estado de Chile-pueblo Mapuche. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política* 1(1), 61-78.

Aristóteles, (1998). *Política*. Editorial Gredos.

Brandom, R. (1994). *Making It Explicit. Reasoning, Representing and Discursive Commitment*. Harvard University Press.

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX (52).

Chaux, E., Mejía A., & Mejía, J. F. (2014). *Qué es la ciudadanía y cuáles son sus ejes. Formadores de ciudadanía*. Universidad de los Andes.

Concejo de Medellín. (15 de julio de 2018). Acuerdo 085. Recuperada de: https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/a_conmed_0085_2018.htm

Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia (27 de agosto de 1993). Ley 70. Recuperado de: <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Ediciones UNAULA. Medellín.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial. Madrid.

Enciso, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. *Ministerio de Educación Nacional, dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, subdirección de poblaciones*. Colombia.

Fornet-Betancourt, R. (2011). *Catedra Fray Bartolomé de Las Casas. La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Universidad Católica de Temuco, Chile.

Jorquera-Álvarez, T. & Piper, I. (2018). Revisión de estudios sobre violencias políticas Realizados en la última década. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* 17(3), 1-13.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). Estándares Básicos de Competencias.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Catedra de Estudios Afrocolombianos. Recuperada de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ministerio del Interior (2019)._Diagnóstico implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993 – 2019. Recuperado de:

http://50.31.188.119/~mininterior/DIAGNOSTICO_CEA - NARP.pdf

Palacios, F. (2017). *La Etnoeducación en Antioquia, Teoría y Prácticas sin Instrumentos. Implementación de Políticas Públicas Etnoeducativas*. (Tesis inédita de maestría). Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Recuperado de

https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12307/FernandoDeJes%C3%BAAs_PalaciosCallejas_2017.pdf?sequence=2

Plan Nacional de Desarrollo. (2018-2022). Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Recuperado de:

<https://id.presidencia.gov.co/especiales/190523PlanNacionalDesarrollo/documentos/BasesPND2018-2022.pdf>

Parekh, B. (2005). *Repensando el Multiculturalismo*. Ediciones Istmo S.A.

Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

Rojas A. y Castillo E., (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 9-24.

Santamaría, F., y Ruiz Martínez, S. (2019). *¿Qué Significa Pertenecer a una Comunidad?* Disputatio. Philosophical Research Bulletin 8 (9), 1-27.

Secretaría de Educación de Medellín. (2019). Guía para la implementación de la etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Taylor, C. (1995). *Identidad y reconocimiento*. Centro Cultural Internacional de Cerisy-La-Salle, junio de 1995. Francia. http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf

Taylor, C. (2009). *El Multiculturalismo y la "Política del Reconocimiento"*. Fondo de cultura económica. México.

Williams, B. (2008). *In the Beginning Was the Deed: Realism and Moralism in Political Argument*. Princeton University Press.

Anexo 1. Figura 1. Preguntas del formulario para Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional.

Acciones legales o normativas adelantadas desde el Estado en las entidades responsables o vinculadas en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, como: Leyes, decretos, resoluciones, circulares, reglamentos, etc.				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
1	¿La entidad ha impulsado o tiene información sobre la expedición de leyes, decretos, ordenanzas, acuerdos municipales o distritales referente a la cátedra de estudios afrocolombianos según el área de influencia de la entidad? Nota: Adjunte leyes, decretos, ordenanzas, acuerdos municipales o distritales, o sus respectivos proyectos según sea el caso.			
2	¿La entidad ha expedido decretos o resoluciones en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
3	¿La entidad ha expedido circulares en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
4	¿La entidad ha expedido directivas en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
5	¿La entidad ha incorporado en el Plan de Desarrollo Nacional, Departamental, Municipal o Distrital según sea el caso, acciones sobre la cátedra de estudios afrocolombianos?			
6	¿La entidad ha incorporado en sus planes de acción, actividades sobre la cátedra de estudios afrocolombianos?			
7	¿La entidad ha adelantado alguna otra acción normativa en el ámbito de su incidencia y competencia, referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			

ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
8	¿La entidad cuenta con la comisión pedagógica de comunidades negras constituida? Nota: Para las secretarías de educación municipal o distrital no aplica, por lo tanto, marque NO en el análisis. No se tendrá en cuenta esta pregunta para dichas entidades.			
9	¿La entidad cuenta con la comisión pedagógica de comunidades negras desarrollando acciones actualmente? Nota: Para las secretarías de educación municipal o distrital no aplica, por lo tanto, marque NO en el análisis. No se tendrá en cuenta esta pregunta para dichas entidades.			
10	¿La entidad tiene asignado en su estructura organizacional personal para atender, orientar y coordinar acciones relacionadas con las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, en los distintos temas de su interés? Adjunte el acto administrativo que organiza la estructura y personal de la entidad.			
Acciones adelantadas para la construcción de los diseños curriculares, proyectos pedagógicos y acciones para su articulación a los PEI O PEC; igualmente las acciones en relación a los contenidos programáticos en el caso de las instituciones de educación superior (reuniones, conversatorios, mesas de trabajo, talleres, congresos, foros, o similares u otros)				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
11	¿La entidad ha adelantado acciones tendientes a apoyar y asesorar a las instituciones educativas de su jurisdicción para la incorporación de los lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y/o contenidos programáticos de los programas académicos de educación superior, según corresponda?			
Acciones formativas dirigidas a docentes, directivos docentes y/o profesionales (cursos, talleres, seminarios, diplomados, planes de actualización docente, o similares)				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
12	¿La entidad cuenta con procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios, investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras? De acuerdo con los artículos 6 y 7 del Decreto 1122 de 1998.			
13	¿La entidad ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación en apropiación de saberes relacionados a los contenidos de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
14	¿La entidad ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación pedagógica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
15	¿La entidad ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación metodológica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			

	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
16	¿La entidad ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación didáctica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
17	¿La entidad ha adelantado acciones para la elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
18	¿La entidad cuenta con los comités de capacitación docente constituido? De acuerdo al artículo 111 de la Ley 115 de 1994.			
19	¿La entidad cuenta con los comités de capacitación docente desarrollando acciones actualmente?			
20	¿La entidad ha propiciado encuentros, reuniones, mesas u otros, para la coordinación entre el comité de capacitación docente con la comisión pedagógica de comunidades negras en el área de territorial de influencia? De acuerdo al artículo 5 del Decreto 1122 de 1998.			
21	¿La entidad cuenta con la junta nacional, departamental, municipal y/o distrital de educación constituida? De acuerdo con el capítulo 3 sección primera de la Ley 115 de 1994.			
22	¿La entidad cuenta con la junta nacional, departamental, municipal y/o distrital de educación desarrollando acciones actualmente?			
23	¿La entidad tiene incorporado en los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento para el personal docente, acciones formativas relacionadas con la cátedra de estudios afrocolombianos? De acuerdo con el artículo 158 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 5 del Decreto 1122 de 1998.			
24	¿La entidad según corresponda, tiene incorporado en sus planes sectoriales anuales de desarrollo educativo, acciones formativas relacionadas con la cátedra de estudios afrocolombianos para los docentes de su jurisdicción? De acuerdo al artículo 23 del Decreto 709 de 1996.			
25	¿La entidad según corresponda, tiene incorporado en el plan anual de formación de educadores aprobado por la junta departamental, distrital o municipal de educación, acciones formativas relacionadas con la cátedra de estudios afrocolombianos? De acuerdo con el artículo 5 del Decreto 1122 de 1998 y el artículo 23 del Decreto 709 de 1996.			
26	¿La entidad tiene identificadas las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores referente a la cátedra de estudios afrocolombianos? De acuerdo al artículo 5 del Decreto 1122 de 1998.			
27	¿La entidad ha diseñado y ejecutado mecanismos para la recopilación y difusión de los resultados más significativos de las diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos? De acuerdo a los artículos 7 y 8 del Decreto 1122 de 1998.			

Percepciones sobre el proceso de implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos.				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
28	¿Considera que la cátedra de estudios afrocolombianos permite el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana?			
29	¿Considera que la Cátedra de estudios afrocolombianos es un mecanismo oportuno para contribuir en la eliminación de la discriminación racial, el racismo y la segregación en el sistema educativo nacional?			
30	¿Considera que los recursos financieros destinados para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos han sido pertinentes?			
31	¿Considera que ha existido el material didáctico, pedagógico y metodológico pertinente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
32	¿Considera que han faltado acciones formativas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
33	¿Qué acciones considera se deben tener en cuenta para fortalecer la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?	Respuesta texto 2.000 CARACTERES		

Figura 2. Preguntas del formulario para establecimientos educativos de preescolar, básica y media.

Acciones legales o normativas adelantadas en las instituciones responsables o vinculadas en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos. (Resoluciones, circulares)				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
1	¿La institución ha expedido resoluciones en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
2	¿La institución ha expedido circulares en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			

Acciones sobre saberes, pedagogías, metodologías y didácticas adelantadas desde las instituciones responsables de la implementación de la cátedra. (Cursos, talleres, seminarios, diplomados, o similares)				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
3	¿La institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación en apropiación de saberes relacionados a los contenidos de la cátedra de estudios afrocolombianos, para la comunidad educativa?			
4	¿La institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación pedagógica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, para la comunidad educativa?			
5	¿La institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación metodológica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, para la comunidad educativa?			
6	¿La institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación didáctica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, para la comunidad educativa?			
Acciones adelantadas para la construcción de los diseños curriculares, proyectos pedagógicos y acciones para su articulación a los PEI O PEC. (Reuniones, conversatorios, mesas de trabajo, talleres, congresos, foros, o similares u otros)				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
7	¿La institución educativa tiene incorporada la cátedra de estudios afrocolombianos dentro de su PEI o PEC como un conjunto de contenidos temáticos o unidad temática dentro de una asignatura?			
8	¿La institución educativa tiene incorporada la cátedra de estudios afrocolombianos dentro de su PEI o PEC como una asignatura específica?			
9	¿La institución educativa tiene incorporada la cátedra de estudios afrocolombianos dentro de su PEI o PEC como un proyecto pedagógico en un área específica?			
10	¿La institución educativa tiene incorporada la cátedra de estudios afrocolombianos dentro de su PEI o PEC como un proyecto pedagógico en más de un área?			
11	¿La institución educativa ha desarrollado acciones para la construcción de los contenidos, metodologías, pedagogías y didácticas de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
12	¿La institución ha diseñado mecanismos para la recopilación y difusión de los resultados más significativos de las diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos?			

Acciones formativas dirigidas a docentes, directivos docentes. (cursos, talleres, seminarios, diplomados, planes de actualización docente o similares)				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
13	¿La institución educativa ha dirigido solicitudes particulares o específicas relacionadas con los contenidos, pedagogías, metodologías y didácticas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos a la secretaria de educación respectiva, para la formación del personal docente?			
14	¿La institución educativa ha realizado procesos de formación a sus docentes, relacionados con los contenidos, pedagogías, metodologías y didácticas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
Percepciones sobre el proceso de implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos.				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
15	¿Considera que la cátedra de estudios afrocolombianos permite el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana?			
16	¿Considera que la Cátedra de estudios afrocolombianos es un mecanismo oportuno para contribuir en la eliminación de la discriminación racial, el racismo y la segregación en el sistema educativo nacional?			
17	¿Considera que los recursos financieros destinados para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos han sido pertinentes?			
18	¿Considera que ha existido el material didáctico, pedagógico y metodológico pertinente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
19	¿Considera que han faltado acciones formativas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
20	¿Qué acciones considera se deben tener en cuenta para fortalecer la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?	Respuesta texto 2.000 CARACTERES		

Figura 3. Preguntas del formulario para instituciones de educación superior.

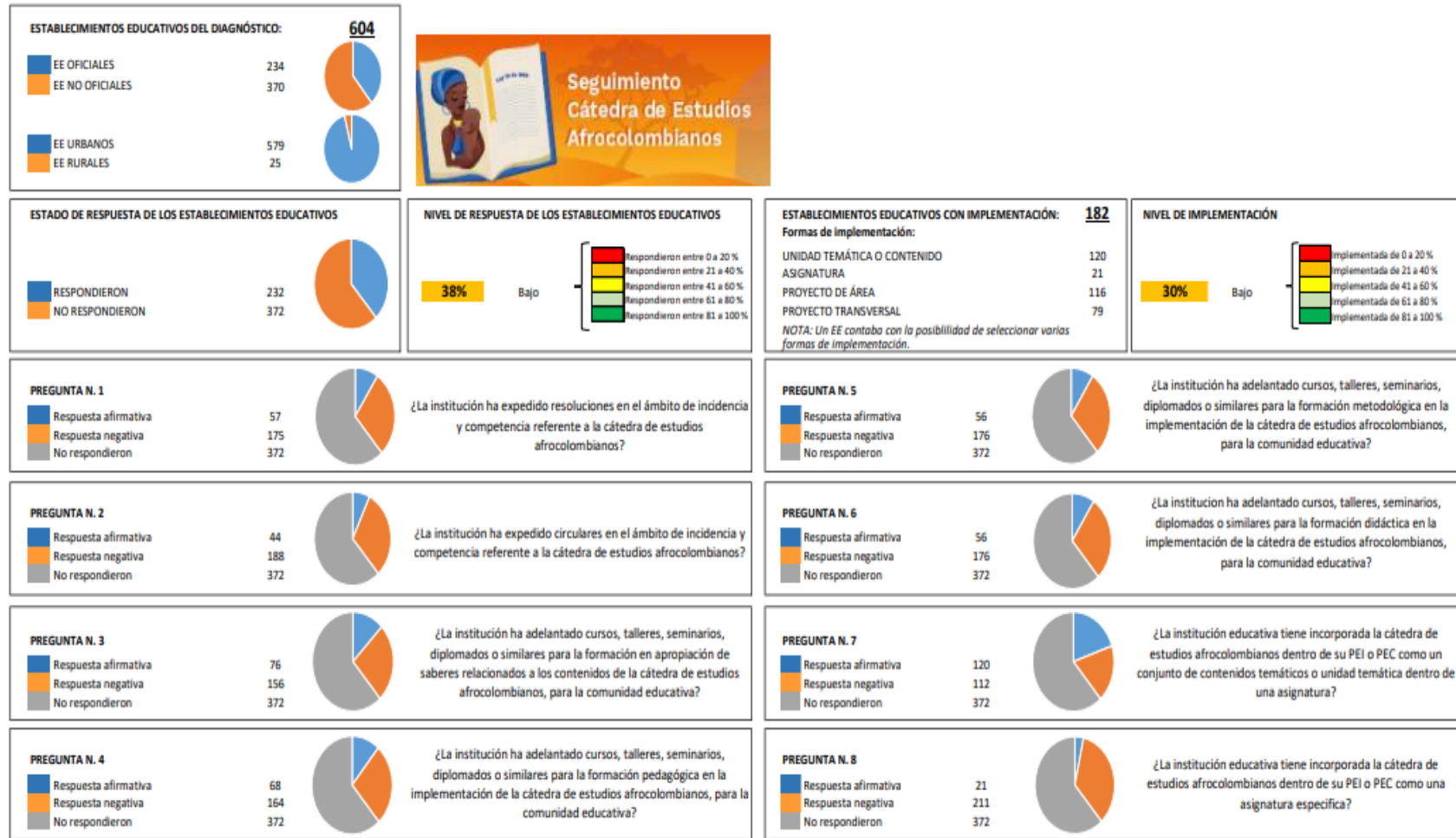
Acciones legales o normativas adelantadas desde la institución para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos. (Acuerdos, resoluciones, circulares, etc.)				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
1	¿La Institución ha expedido Acuerdos normativos referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
2	¿La Institución ha expedido resoluciones referentes a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
3	¿La Institución ha expedido circulares referentes a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
4	¿La Institución ha incorporado en su plan de desarrollo, acciones sobre la cátedra de estudios afrocolombianos?			
5	¿La Institución ha incorporado en sus planes de acción, acciones sobre la cátedra de estudios afrocolombianos?			
6	¿La Institución ha adelantado algún otro acto administrativo referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
7	¿La entidad tiene asignado en su estructura organizacional personal para atender, orientar y coordinar acciones relacionadas con la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos? Adjunte el acto administrativo que organiza la estructura y personal de la IES.			
Acciones adelantadas en el marco del artículo 9 Decreto 1122 de 1998, frente a la elaboración de los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. (Reuniones, conversatorios, mesas de trabajo, talleres, congresos, foros, o similares u otros.)				
	ASPECTO A VALORAR	SI	NO	SOPORTES
8	¿La Institución ha adelantado acciones tendientes a la incorporación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los respectivos programas académicos de formación docente ofrecidos en la facultad o unidad académica de educación, en el nivel técnico?			
9	¿La Institución ha adelantado acciones tendientes a la incorporación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los respectivos programas académicos de formación docente ofrecidos en la facultad o unidad académica de educación, en el nivel tecnológico?			

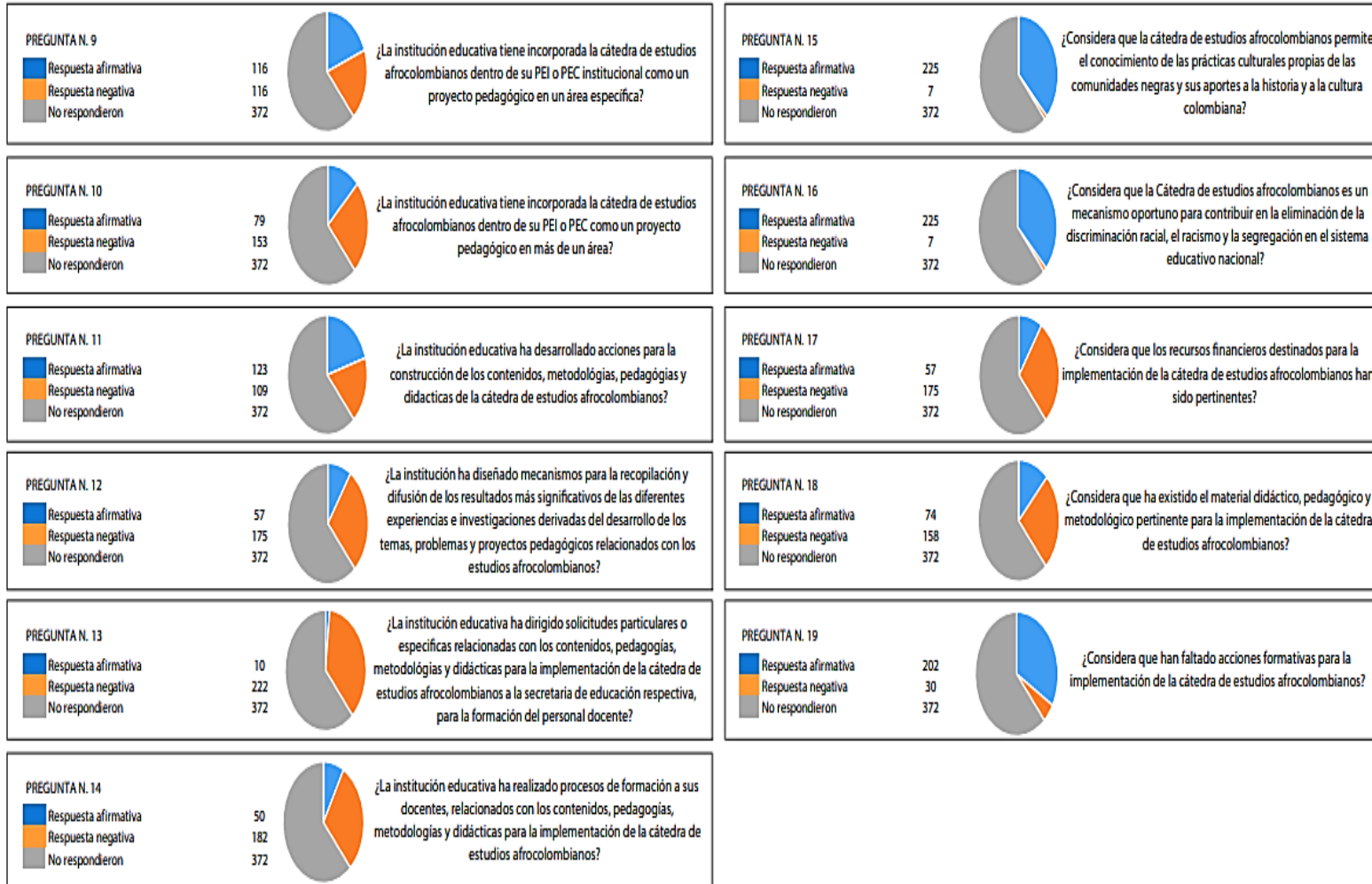
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
10	¿La Institución ha adelantado acciones tendientes a la incorporación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los respectivos programas académicos de formación docente ofrecidos en la facultad o unidad académica de educación, en el nivel de pregrado?			
11	¿La Institución ha adelantado acciones tendientes a la incorporación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los respectivos programas académicos de formación docente ofrecidos en la facultad o unidad académica de educación, en el nivel de posgrado?			

Acciones formativas dirigidas a docentes (Cursos, talleres, seminarios, diplomados, planes de actualización docente, o similares.)				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
12	¿La Institución cuenta con procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios, investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras?			
13	¿La Institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación en apropiación de saberes relacionados a los contenidos de la cátedra de estudios afrocolombianos a sus docentes?			
14	¿La Institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación pedagógica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos a sus docentes?			
15	¿La Institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación metodológica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos a sus docentes?			
16	¿La Institución ha adelantado cursos, talleres, seminarios, diplomados o similares para la formación didáctica en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos a sus docentes?			
17	¿La Institución tiene identificadas las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de sus docentes referente a la cátedra de estudios afrocolombianos?			
18	¿La Institución ha diseñado mecanismos para la recopilación y difusión de los resultados más significativos de las diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos?			
Percepciones sobre el proceso de implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos.				
ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
19	¿Considera que la cátedra de estudios afrocolombianos permite el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana?			

ASPECTO A VALORAR		SI	NO	SOPORTES
20	¿Considera que la cátedra de estudios afrocolombianos es un mecanismo oportuno para contribuir en la eliminación de la discriminación racial, el racismo y la segregación en el sistema educativo nacional?			
21	¿Considera que los recursos financieros destinados para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos han sido pertinentes?			
22	¿Considera que ha existido el material didáctico, pedagógico y metodológico pertinente para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
23	¿Considera que han faltado acciones formativas para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?			
24	¿Qué acciones considera se deben tener en cuenta para fortalecer la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos?	Respuesta texto 2.000 CARACTERES		

Anexo 2. FIGURA 1. Estado de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos por Secretaría de Educación – Medellín. (Fuente. Ministerio del Interior. Diagnóstico CEA – NARP)





Anexo 3. Proyecto Club de Lectura de Ciudad Multicultural.

<https://drive.google.com/drive/folders/1b4RsDZaEVYx27uUTjAyzwtQclYPsoP7L?usp=sharing>