
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 18 N.º 35 (julio-diciembre), 2024, pp. 126-136

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11442721>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 16-02-2024· Aceptado: 13-04-2024

Estigma en las instituciones etnoeducativas de Bolívar

Stigma in the ethnoeducational institutions of Bolívar

E'iyalaa julu'u ekirajiapülee Woliwarüü

Martha Ligia Herrera Valdés

<https://orcid.org/0000-0003-0730-9935>

mherrerav@unicartagena.edu.co

Institución Educativa Gabriel García Márquez / Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

Liris Múnera Cavadías

<https://orcid.org/0000-0001-5152-6537>

lmunerac@unicartagena.edu.co

Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

Resumen

La cuestión abordada hace referencia al estigma tribal de raza que circunda transversalmente en las instituciones etnoeducativas del departamento de Bolívar, Colombia a través del lenguaje y revela procesos implícitos de la colonialidad del ser en la interacción cotidiana de las maestras, alumnos y comunidad escolar. El objetivo es analizar que el estigma se constituye en criterio de reflexión y resignificación de los participantes para ser conscientes del lenguaje, comportamiento y actitudes frente al otro y orientado a la desconstrucción y reconstrucción de las representaciones identitarias que conviven en el aula. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo de estudio de caso cuyo alcance es descriptivo denso a partir de dos categorías de análisis a entrevistas a docentes y estudiantes. Como conclusión se expone que el estigma subordina del otro a partir de la colonialidad del ser afectando la interacción emocional en las comunidades etnoeducativas.

Palabras clave: colonialidad, cultura, estigma, etnoeducación, mujeres.

Abstract

The issue addressed refers to the tribal stigma of race that runs transversally in the ethno-educational institutions of the department of Bolívar, Colombia through language and reveals implicit processes of the coloniality of being in the daily interaction of teachers, students and the school community. The objective is to analyze that stigma constitutes a criterion for reflection and resignification of the participants to be aware of the language, behavior and attitudes towards others and oriented towards the deconstruction and reconstruction of the identity representations that coexist in the classroom. The methodology corresponds to a qualitative case study approach whose scope is densely descriptive based on two categories of analysis of interviews with teachers and students. In conclusion, it is stated that stigma subordinates the other based on the coloniality of the being, affecting emotional interaction in ethno-educational communities.

Keywords: coloniality, stigma, ethno-education, women, culture.

Jüküjia Palitpütchiru'u

Akanüjünaka yayaa, e'iyatsü jüchikua namojula wayuu yootpünaaka jünain tü ekirajiapüleeka juumainru'uka Woliiwarü Kolompia, jünainjee pütchikaa aküjasü akua'ipaa eekalü julü'u akua'ipaa akaalijünjatka wayuu nayounainru'u ekirajülii, ekirajaashii jee utamünre'eya ipalujunakaa. Jüchejaaka achiki jia asanawaa tü e'yalaaka wayuu, jiaja'a tü anaka jüpüla osoiriraa ekii napülamüin na apasiikana jüpüla natüjainjanain a'u tü pütchikaa, malaa eeka nanain na kanükikaa namüin na waneinua kanüliayaaka jüpüla a'walakaje'era pütchi malasükat ji'iree wanee jeketü pütchi anasü e'iyatünjatka akua'ipa, shiimainka kepiajiraain julü'u ekirajiapüleeka. Ju'unajiria a'yatawaakat jünainjeejatü karaloutta mainmanüikirü asanaala, asawataakaa aküjia jünainjee piamasü akua'ipaa kasanaaralü, asakirülii ekirajülii jee ekirajaashii. Jaakajaamüin mapa aküjünüsü jian tü e'yalaaka oupünaajün na wane'eyaa, jüsalü tü kawanajaaratka nakua'ipa wayuu e'iratakaa nikiirujutu wayuu julü'u tü ekirajiapüleekat.

Pütchi katsüinsükat: kawanajaaratkat akua'ipa, akua'ipaa, e'yalaa, nekirajaaya wayuu, jieyuu.

Introducción

En las actividades del proyecto de tesis denominado “Socioemocionalidad e identidad cultural en las escuelas Etnoeducativas del departamento de Bolívar” para optar al título de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de Cartagena, se indaga sobre las percepciones y significados de interés en los procesos socioculturales donde se construye la identidad cultural, pero también de los fenómenos que enfrentan y entre ellos se encuentra la estigmatización.

Para comprender este elemento es necesario interpretar dos diferentes narrativas, de una parte, aquella que se concreta en la cotidianidad expuesta por los actores y son fuente primera del estudio, de otra parte, está las narrativas que corresponde a la interpretación subjetiva y contrastada desde las categorías de análisis que explican los procesos socioculturales. El contenido de este artículo corresponde a un ejercicio de

análisis de caso de un colegio etnoeducativo de Cartagena de indias que permitió avanzar en la construcción de las categorías de análisis principales del proyecto relacionados a la identidad cultural afrodescendiente, para ello se revisan antecedentes de estudio entre los que se destaca cuatros documentos

Manuela Preciado y Adriana Riaño (2021) publican el artículo “Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá”. El estudio corresponde a una revisión del proceso de inclusión a estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás (USTA), Bogotá. Se postula que el elemento cultural es el eje principal que permite el proceso de inclusión de la comunidad estudiantil afrodescendiente de manera que se prevengan fenómenos de discriminación y racismo, así como un dialogo orientado a la incorporación de saberes ancestrales en las instituciones de educación superior (IES).

La metodología aplicada es de enfoque cualitativo, se abordaron de una parte las fuentes documentales de documentos institucionales y de otra parte se aplicaron entrevistas que se analizaron bajo las categorías de ‘discriminación racial / racismo’, ‘identidad afrodescendiente’ e ‘inclusión’, como resultado se encontró que no existe directivas, orientación ni ningún otro documento en la universidad que no aborde directamente practicas o políticas de inclusión de la comunidad afrodescendiente salvo la política de descuentos, también es importante destacar que en los testimonios recogidos se evidenciaron dos situaciones, que se presentan hechos de racismo y que existen diferencias al significado afrodescendiente.

El Banco Mundial presenta el informe “Inclusión Afrodescendiente en la Educación: una agenda antirracista para América Latina” (2022). Es un estudio por regiones, incluidas Colombia, que hace un diagnóstico desde diferentes factores socioeconómicos y de educación de las comunidades afrodescendientes y genera un dialogo entre los sectores públicos y productivos para diseñar estrategias y reducir las brechas de desigualdad y exclusión. A nivel general destaca el dato que señala que:

(...) la discriminación en el aula es una de las primeras formas de exclusión con la que se enfrentan miles de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes en América Latina. El análisis destaca que los afrodescendientes obtienen peores resultados de aprendizaje, tienen más probabilidades de abandonar el sistema educativo temprano, cuentan con acceso limitado a las tecnologías digitales y tienen retornos mucho menores en el mercado laboral por los años invertidos en educación. (Banco Mundial, 2022)

María Ochoa et al (2021) con el artículo “Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Reivindicación En La Universidad Del Valle”. analiza el papel de los colectivos estudiantiles afrodescendientes en la Universidad del Valle en Colombia. El estudio destaca el papel de estos colectivos como espacios de resistencia y reivindicación para la población afrodescendiente en la universidad. El estudio también destaca los desafíos que enfrentan estos colectivos en la universidad, incluyendo la falta de recursos y la falta de apoyo institucional.

Finalmente, Luis Granja (2021) con el estudio denominado “Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente en Colombia: un análisis desde las organizaciones estudiantiles afrodescendientes” analiza la inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente en Colombia desde la perspectiva de las organizaciones estudiantiles afrodescendientes. El estudio destaca el papel de estas organizaciones en la construcción de una educación inclusiva y en la protección y generación de relaciones sociales para las personas discriminadas. El estudio concluye que se requiere un acuerdo institucional sobre lo que significa ser afrodescendiente y generar estrategias que vayan más allá de las cuotas o descuentos, y favorezcan la identificación y atención a las interacciones simbólicas que podrían producir escenarios de discriminación racial.

La institución escogida para el ejercicio está localizada en La Vereda Tierra Baja (La Boquilla) de Cartagena en el departamento de Bolívar, la Institución se ajusta a un modelo etnoeducativo o de educación para los grupos étnicos según la Ley 115 o ley general de educación (1994), entidad de carácter oficial, en ella se brinda el servicio de básica primaria, secundaria y media, además de educación para adultos.

El entorno geográfico de la IE corresponde a la parte norte de Cartagena, si bien la mayor parte de habitantes se reconocen como afrodescendiente, las circunstancias socioeconómicas del último lustro como la modernización y expansión urbanística que desplaza /expropia y debilita las prácticas de subsistencia, además se han modificado la composición poblacional con personas provenientes de Venezuela y otras comunidades rurales y urbanas del departamento, así como el desplazamiento de población propia, lo que ha incrementado las condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema por cuanto las actividades económicas tradicionales no tienen cabida ante las nuevas formas de producción y servicios, en consecuencia se amplía la brecha de igualdad y equidad socioeconómica (Buitrago, 2006).

La vida en el aula en la institución es reflejo de estos cambios en las nuevas construcciones socioculturales e inicia con los padres y acudientes que se amoldan a las condiciones externas y poco a poco se deslindan de algunos comportamientos y percepciones para asumir otros ajenos a los tradicionales propios, lo explican las docente DA1 y DA3 al describir un ejemplo sobre casos de comportamiento de niños de primaria que en resumen señalan que ahora es más común las familias con mujeres cabezas de hogar, donde ellas trabajan todo el día y la red de apoyo en la crianza de los educandos no es permanente por tanto las relaciones de autoridad y afecto se limitan y se expresan con actitudes desafiantes a las profesoras y agresivas a sus pares .

Otro factor es la inserción de imaginarios culturales en cuyo escenario se revelan espacio de inclusión y exclusión que pueden observarse a través del lenguaje, entre este caso resalta los testimonios de los estudiantes EA1, EA3 y EA4 que corresponden a los grados de tercero primaria y bachiller de séptimo y onceavo. Expresiones de agravio como ‘negro’, ‘palenquerito’, ‘gordo’ o ‘feo’ que se relacionan con narrativas propias de un discurso cultural, estético y urbano de la modernidad la cual ha impuesto formas de ser y sentir a las comunidades étnicas.

Método

La clave metodológica se centró en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo de un estudio de caso con alcance descriptivo denso que articula las conductas particulares y el contexto (Geertz, 2003) de manera que el análisis de los significados aportados por las docentes y estudiantes en el desarrollo de las dinámicas presentadas en dos jornadas de de entrevistas permitió una aproximación conceptual para identificar los escenarios que evidencian el estigma y describir el efecto inmediato en la interacción emocional entre los estudiantes. Los postulados teóricos asumidos en la fundamentación son los siguientes:

La colonialidad del ser

Surge en relación a la modernidad la cual se entiende como un conjunto de procesos sociales e intelectuales que surgieron en Europa a partir del siglo XV, al comienzo del Renacimiento, y que marcaron el fin de la Edad Media. La modernidad también es entendida como un proceso de cambios que buscan homogenizar a la sociedad. Da paso a la creación de individualidades y permite que los hechos y objetos se hagan de conocimiento y apropiación universal (Calderón, 2021). Según Silva (1998), la modernidad se caracteriza por la promesa de libertad, igualdad y fraternidad, pero en la práctica, estas promesas no siempre se han cumplido. Este autor argumenta que la modernidad ha generado espacios de exclusión social, donde ciertos grupos sociales son marginados y excluidos de los beneficios de la modernidad.

Es así que en este proceso de modernidad sobreviene la colonialidad que se “refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno”, y se relaciona “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado, 2007) y en ella está la colonialidad del ser que es un concepto acuñado por Walter Dignolo y desarrollado por Aníbal Quijano quien señala que esta forma de colonialidad se refiere a la infravaloración y la inferiorización cultural de la vida humana colonizada (Mujica y Fabelo, 2019).

Estigma

Resultado del proceso de la “colonialidad del ser” es la exclusión de las comunidades étnicas y una forma de identificar esta situación es la estigmatización que se define como un proceso mediante el cual se asignan características negativas a ciertos grupos sociales, según Goffman (2006) se clasifican en: Estigmas físicos, se refieren a las deformidades físicas que pueden ser visibles o no visibles, como cicatrices, amputaciones, marcas de nacimiento, etc.; Estigmas de carácter: se refieren a los rasgos de personalidad que se perciben como desviados o inaceptables por la sociedad, como la adicción, la enfermedad mental, la homosexualidad, el desempleo, etc.; y finalmente Estigmas tribales, se refieren a los estigmas que se transmiten por herencia y que están asociados con la raza, la religión, la nacionalidad, etc., este último es la definición

abordada en el escenario del modelo etnoeducativo de Colombia, específicamente en el departamento de Bolívar.

Sin embargo, como se detalló en los antecedentes del estudio, el fenómeno de estigma se asocia a una condición de discriminación. Es necesario para comprender estos fenómenos que afectan a la población afrocolombiana caracterizar los siguientes factores:

1. Demografía: La estigmatización de la población afrocolombiana considera factores como la distribución geográfica, el tamaño de la población, la densidad, la tasa de crecimiento y la estructura de edad y género. Se utilizan fuentes como censos nacionales, encuestas de hogares y registros administrativos para obtener estos datos.
2. Identidad racial y étnica: La estigmatización también aborda la autoidentificación racial y étnica de las personas afrocolombianas. Se considera tanto la autodeclaración individual como la pertenencia a comunidades ancestrales reconocidas legalmente.
3. Indicadores socioeconómicos: La estigmatización busca analizar y comprender la situación socioeconómica de la población afrocolombiana, incluyendo indicadores como la educación, el empleo, los ingresos, la pobreza, la vivienda y el acceso a servicios básicos.
4. Cultura y tradiciones: La caracterización de la población afrocolombiana también se centra en la preservación y promoción de su cultura, tradiciones y manifestaciones artísticas. Esto implica identificar y valorar aspectos como la música, la danza, la gastronomía, la religión, el idioma y otras expresiones culturales propias de la comunidad afrocolombiana. (Cepal 2020; Dane, 2021)

Etnoeducación

Se explica como el modelo de educación propia y se constituye como una estrategia educativa que busca reconocer y valorar la diversidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. Esta estrategia se ha desarrollado en la legislación y la política educativa del país, con el objetivo de prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico. La etnoeducación es una realidad en Colombia y se concibe como el derecho a formar nuevas generaciones a partir de una cultura y un pensamiento autóctono forjado por sus antepasados, pensamiento y cultura de la sociedad que los circunda. La etnoeducación busca la inclusión social y la valoración de la diversidad cultural, y que reconoce la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Calvo, 2013; Unicef, 2020; Ley 115, 1994).

No obstante, dicho modelo educativo no está exento de dificultades en su implementación e interpretación por parte del sistema educativo que mientras centra esfuerzo para hacer más eficiente el aprendizaje deja al margen todo aquellos que no tenga relación importante con los criterios economicistas exigibles de la modernidad,

es decir, que los conocimientos y competencias adquiridas por los educandos se dirija a fortalecer el sistema económico mientras se invisibiliza las perspectivas de los saberes, lenguaje y cultura de las comunidades étnicas, lo anterior se evidencia cuando se evalúa la calidad educativa con criterios de competencias cognitivas y no en relación con la finalidad del modelo etnoeducativo de “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización...” descrito en el Artículo 56 de la Ley 115 de 1994.

Identidad

Stuart Hall expone que, aunque se relacione a características culturales “no remite necesariamente a la cultura implicada, tampoco imprime un comportamiento único de homogeneidad cultural; algunos rasgos culturales son utilizados como emblema de la identidad, por sus miembros, mientras otros son pasados por alto y/o negados” (Taroppio, 2018).

Por ello la percepción de identidad cultural no es esencialista ni estática, es dinámica pues estas “se producen principalmente de narrativas configuradas desde afuera, desde la alteridad, donde se genera un juego de inclusión y exclusión, es decir, se van construyendo desde el exterior en la visión de la diferencia, no al margen de ella” (Taroppio, 2018). Así pues, en un escenario de etnoeducación se vierten factores de interacción de los individuos para afianzar los procesos de identidad, conocimiento y socialización de las comunidades étnicas.

Maestras Afros

Aquí yace el factor subjetivo, este es el papel de la mujer, o mejor de la maestra afrodescendiente, Lamus (2012) señala que la mujer afrodescendiente a lo largo y ancho del territorio nacional es protagonista dentro de las comunidades y las organizaciones sociales, para la construcción de la agenda política, cultural, identitaria y de género. Y en el ámbito de la etnoeducación de las comunidades afrodescendientes como recuerda Teresa Cassiani (comunicación personal, Cartagena, marzo 5 de 2023), fueron las mujeres quienes lideraron la iniciativa de promover la educación a partir de los saberes, tradiciones y perspectivas étnicas.

Hoy se advierte en las instituciones etnoeducativas la importancia del papel de la maestra en la consecución de la finalidad de dicho modelo porque superan el carácter funcional de enseñanza cognitiva y se involucran en el cuidado integral de los niños, lo cual incluye su construcción de identidad.

Resultados

Al sistematizar los resultados del taller se identifican dos categorías: primero refiere a maestra afrodescendiente en un doble papel, como protectora de la integridad del estudiante y guardiana de las tradiciones y saberes de la identidad étnica; la segunda categoría identifica el aula como escenario de tensiones en la construcción de la

identidad. Las anteriores se comparan con las categorías teóricas de estigmatización tribal, identidad étnica y etnoeducación.

Las maestras afrodescendientes protectora de la integridad del educando se relaciona a la perspectiva de la ética del cuidado que se comprende como “una ética de la responsabilidad en la que lo esencial es el reconocimiento del otro y la responsabilidad de cada uno respecto a los demás” (Busquets, 2019, p. 26). Así se evidencia con la intervención de la maestra DA2 que narra el interés en aquellos casos donde los niños muestran comportamientos como la depresión o que sean violentos y afecten su bienestar emocional y psicológico o la convivencia con sus pares, señala la docente que se involucra, no solo preguntando directamente al niño, si no indagando por su condición fuera del aula con su familia.

Como guardiana de la identidad y saberes de étnicos y culturales se parte de un sentido de pertenencia a la comunidad, que se desarrolla y se adapta a las condiciones contextuales donde residen los estudiantes coincidiendo con lo expresado por la etnoeducadora la señora Regina Miranda (comunicación personal, Cartagena, marzo 5 de 2023) quien explica que a los niños en la ciudad, que están apartados de su núcleo familiar extenso de Palenque, se le debe recordar la importancia de su origen, de sentirse orgulloso de su estética, su lengua, su cultura y no sentirse en desventaja frente a las otras formas de identidad, por el contrario deben reconocer y aprender de ellos para convivir y poder alcanzar sus metas como individuo y como afro.

La segunda categoría, el aula como escenario de tensiones, muestra que en contexto interculturales persisten imaginarios respecto a las comunidades étnicas, de forma acertada la maestra DA1 identifica estos discursos cuando ‘tildan’ ‘encasillan’ a sus compañeros con expresiones como “pelo tuso” ‘palenquerito’ ‘negro’ ‘feo’ entre otros relacionado a sus características físicas y las cuales no son menciones inocentes, son atribuciones negativas que afectan emocional y psicológicamente a los niños, la estudiante de EA4 narra que ha sido víctima de estas estigmatizaciones y aunque demuestra resiliencia y autoestima, confiesa que ha tenido crisis emocionales complejas, tanto así que tuvo que acudir a especialistas.

En el ejercicio de poner en dialogo las categorías emergentes con las teóricas tiene como resultados preliminares:

- La perspectiva homogenizante de la modernidad en el sistema educativo excluye escenarios de alteridad real como los saberes ancestrales y lenguas criollas en las pruebas estandarizadas para evaluar la educación.
- Las instituciones etnoeducativas enfrentan dificultades en el cumplimiento de las exigencias de calidad del sistema educativo y la consolidación de las finalidades del modelo educativo para las comunidades étnicas.
- La modernidad impone valores, criterios estéticos y conocimientos que rechazan todas las formas de pensar, ser y sentir. Esta colonialidad se acentúa en la llamada sociedad de la información y la comunicación que provee criterios de normalización.

- Mediante los discursos de la modernidad se normaliza las expresiones estigmatizantes cuyo efecto es el daño al individuo y el rechazo a su identidad.
- Las interacciones en escenarios multiculturales pueden provocar situaciones que trascienden a la discriminación por condiciones de identidad étnica, condiciones sociales y de género.
- Las instituciones etnoeducativas se constituyen en espacios de dialogo desde las diferencias, donde los educandos pueden superar sus conflictos y encontrar puntos en común.
- Las docentes con pertenencia étnica como las maestras afrodescendientes de las instituciones etnoeducativas de la IE Tierra Baja pueden aprovechar los contextos de interculturalidad para afianzar e impulsar procesos de interacciones socioculturales que resguarden los elementos esenciales de la identidad étnica.

Conclusiones

La estigmatización tribal o por origen étnico se refiere a la asignación de etiquetas negativas a un grupo étnico o racial, lo cual puede ocurrir tanto a nivel individual como colectivo, se basa en estereotipos y generalizaciones negativas sobre comunidades étnicas, los impactos negativos en las personas y las comunidades afectadas. Pueden generar exclusiones sociales, limitar oportunidades de desarrollo, afectar la autoestima y contribuir a la perpetuación de desigualdades estructurales (Hopenhayn y Bello, 2001).

La estigmatización puede manifestarse a través de actitudes prejuiciosas, estereotipos, burlas, chistes o comentarios ofensivos hacia miembros de la comunidad étnica. aunque socialmente inaceptable se normaliza en un contexto de colonialidad del ser que provoca la invisibilización (Pineda, 2021) de la identidad cultural de los estudiantes frente a la cultura hegemónica y con ello un cuestionamiento sobre la pertenencia a una identidad étnica excluida.

La maestra y especialmente aquellas con reconocimiento a una comunidad étnica, como en este caso de afrodescendiente y palenquero, son consiente de como el lenguaje estigmatizante y discriminatorio es un factor apremiante en la estrategias para que los estudiantes se reconozcan entre ellos o por el contrario puede propiciar “daño a la concepción de la misma persona, a su autoestima y aspiraciones de relacionamiento multiétnico, así como también la incitación a la degradación social de esa persona y al grupo que representan” (Carhuachín, 2013, p.23).

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (s/f). ¿Qué es estigma, prejuicio y discriminación? *Psychiatry.org* Psychiatry.org - ¿Qué es estigma, prejuicio y discriminación?
- Buitrago, A. (2006). Rodeados por las Murallas. Conflictos por el territorio en La Boquilla, Cartagena. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología del Caribe* núm. 5 <https://www.redalyc.org/pdf/855/85530504.pdf>
- Busquets, M. (2019). Descubriendo la importancia ética del cuidado, *Revista Folia Humanística* (12) 20-40. <https://revista.proeditio.com/foleahumanistica/article/view/1290/2227>
- Calderón, K. (2012). ¿Qué es la modernidad? 24 de abril *Debate.com.mx* ¿Qué es la modernidad? (debate.com.mx)
- Carhuachín, C. (2013) Lenguaje y discriminación: Una perspectiva latina en los Estados Unidos de América. *Realitas Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*. 1 (2) 18-24.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Dane (2021). Comunidades Resultados Del Censo Nacional de Población Y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/informe-resultados-comunidades-narp-cnvp2018.pdf>
- Fonseca Freire, G. N., Schwartz Orellana, S. D. y Carbonari de Almeida, F. (2022) *Inclusión Afrodescendiente en la Educación: Una Agenda Antirracista Para América Latina*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099056005022316092/idu05497146208ea8042190919d0d27079d7a405>
- Goffman, E. (2006). *Estigmatización. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores
- Granja, L. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 228-41. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7a1aa0eb-6ee5-4da8-ba06-903846b37744/content>
- Lamus, D. (2012). El color negro de la (sin) razón blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia. Bucaramanga: UNAB.
- Maldonado, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores. 127-167. Castro-Gómez y Grosfoguel.

- Mújica, J. y Fabelo, J. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 21(2), 1-9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902019000200004&lng=es&tlng=es
- Ochoa, M., Santana, G. y Jaramillo, O. (2021). Los colectivos estudiantiles afro como espacios de resistencia y subjetividades políticas. Una aproximación a la región del eje cafetero- Colombia. *Revista Miradas*, 16(1), 59-76. <https://doi.org/10.22517/25393812.24861>
- Pineda, E. (2021). Racialización, negritud y racismo en América Latina. *Revista nuestraAmérica*, 9(17), e5594766. <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968077001/html/>
- Riaño, A. y Preciado Cortés, M. (2021). Estudiantes Afrodescendientes: Desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6332>.
- Silva, C. (1998). Modernidad, modernizaciones y exclusión social. *Última Década*, (9). <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56290/59563>
- Taroppio, D. (2018). Identidad étnica, un abordaje desde la antropología. *Santo Tomas en línea* <https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/identidad-etnica-abordaje-desde-la-antropologia/>
- Unicef (2020). *Estrategia de etnoeducación*. Disponible en: Brief_Etnoeducacion.pdf (unicef.org)

Biodata

Martha Ligia Herrera Valdés: Doctorante en Educación, CADE, Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Magister en Educación con énfasis en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Licenciada en Ciencias Religiosas y Filosofía, Universidad Pontificia Javeriana, miembro Grupo de Investigación RUECA. Docente posgrado Maestría en Recursos Digitales, Universidad de Cartagena. Docente coordinadora (e) I.E. Gabriel García Márquez.

Liris Munera Cavadias: Docente Universidad de Cartagena. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE Universidad de Cartagena. Directora del Grupo de Investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad – RUECA, Capítulo Colombia. Investigadora asociada de Minciencias.