



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v10i5

**MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR
INTERCULTURAL PARA EL FORTALECIMIENTO Y
LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN DOS
ESCUELAS AFRODESCENDIENTES DEL CHOCÓ,
COLOMBIA**

INTERCULTURAL SCHOOL MANAGEMENT MODEL FOR
STRENGTHENING AND TRANSFORMING EDUCATION IN
TWO AFRO-DESCENDANT SCHOOLS IN CHOCÓ,
COLOMBIA

Ángel Ezequiel Salina Piedrahita
Universidad UMECIT, Panamá

Modelo de Gestión Escolar Intercultural para el Fortalecimiento y la Transformación Educativa en dos Escuelas Afrodescendientes del Chocó, Colombia

Ángel Ezequiel Salina Piedrahita¹

angelsalina.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0004-5026-786X>

Universidad UMECIT, Panamá

Panamá

RESUMEN

La incorporación de la interculturalidad y la etnoeducación en escuelas afrodescendientes requiere trascender el reconocimiento normativo y las actividades culturales aisladas para constituirse en un principio organizador de la gestión escolar. Este artículo tiene como objetivo conocer y analizar el modelo Barule Chocó, construido colaborativamente para el fortalecimiento institucional y la transformación educativa en dos instituciones educativas afrodescendientes de Tadó, Chocó, Colombia, describiendo su origen, sentido histórico, acrónimo, arquitectura, plan de implementación, ruta de adopción y beneficios. La investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo e investigación acción participativa. Se utilizaron análisis documental, grupos focales, entrevista en profundidad, observación participante y talleres participativos. La información fue procesada en ATLAS.ti mediante la categorización deductiva e inductiva y la triangulación de actores, técnicas y documentos. Los resultados permitieron configurar Barule Chocó como un modelo teórico práctico, sistémico, territorial, participativo y adaptativo; con base identitaria, articulación sistémica, reconocimiento y reparación epistémica, unidad escuela-familia-comunidad-territorio, liderazgo intercultural, evaluación y mejora continua. Su arquitectura articula cuatro áreas de gestión, ejes transversales y un ciclo de seis etapas. Se concluye que el modelo ofrece una ruta para convertir la identidad, memoria, diversidad y territorios en decisiones, recursos, prácticas pedagógicas, participación, convivencia y mecanismos sostenibles de acompañamiento.

Palabras clave: gestión escolar intercultural, etnoeducación, fortalecimiento institucional, transformación educativa, afrodescendientes

¹ Autor principal

Correspondencia: angelsalina.est@umecit.edu.pa

Intercultural school management model for strengthening and transforming education in two Afro-descendant schools in Chocó, Colombia

ABSTRACT

The incorporation of interculturality and ethno-education in Afro-descendant schools requires going beyond mere regulatory recognition and isolated cultural activities to become an organizing principle of school management. This article aims to learn about and analyze the Barule Chocó model, collaboratively developed to strengthen institutions and transform education in two Afro-descendant schools in Tadó, Chocó, Colombia, describing its origin, historical meaning, acronym, structure, implementation plan, adoption path, and benefits. The research was carried out from the socio-critical paradigm with a qualitative approach and participatory action research. Document analysis, focus groups, in-depth interviews, participant observation, and participatory workshops were used. The information was processed in ATLAS.ti through deductive and inductive categorization and triangulation of actors, techniques, and documents. The results made it possible to set up Barule Chocó as a practical theoretical model that is systemic, territorial, participatory, and adaptive; based on identity, systemic coordination, epistemic recognition and repair, school-family-community-territory unity, intercultural leadership, and continuous evaluation and improvement. Its structure links four management areas, cross-cutting axes, and a six-stage cycle. It is concluded that the model provides a pathway to turn identity, memory, diversity, and territories into decisions, resources, teaching practices, participation, coexistence, and sustainable support mechanisms.

Keywords: intercultural school management, ethnoeducation, institutional strengthening, educational transformation, Afro-descendants

Artículo recibido 12 julio 2026

Aceptado para publicación: 21 agosto 2026



INTRODUCCIÓN

La diversidad étnica y cultural latinoamericana ha estado atravesada por procesos de colonización, homogenización, racismo y discriminación; en Colombia, el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación a partir de la Constitución de 1991 impulsó un marco normativo específico para la educación de los grupos étnicos, fortalecido mediante la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 y los Decretos 804 de 1995 y 1122 de 1998. No obstante, estas disposiciones no han garantizado por sí solas la transformación de las prácticas institucionales de gestión, enseñanza, evaluación y convivencia. En este contexto, la etnoeducación demanda procesos formativos vinculados con la cultura, la identidad, el territorio y los proyectos colectivos de las comunidades; Artunduaga (1977) la relaciona con procesos de formación y socialización coherentes con las características culturales, mientras Hernández (2020) resalta el papel del docente investigador articulado con la comunidad y los saberes ancestrales afrocolombianos. Asimismo, Ospino et al. (2021) señalan que la política etnoeducativa puede contribuir a resignificar el proyecto educativo institucional, las prácticas curriculares y la articulación entre conocimientos ancestrales y escolares, aunque su consolidación exige procesos institucionales que superen acciones aisladas y reduzcan la brecha entre el reconocimiento normativo y su implementación efectiva.

Por otro lado, López (2022) identificó que una institución reconocida como etnoeducativa puede tener currículos y evaluaciones distantes de una educación basada en la cultura y diferencial; estas experiencias permiten señalar que la transformación en etnoeducación no depende de solamente de contenidos culturales, sino de modificar las condiciones organizativas que sostienen las prácticas pedagógicas. Lo anterior, nos conlleva necesariamente al campo de la gestión escolar.

En este sentido, Quintana (2018) manifiesta que la gestión y la calidad tienen una relación dinámica; otro autor, Flores (2021), reconoce que en la gestión educativa una disciplina articula planificación, dirección, recursos y acción pedagógica. Una perspectiva sistémica implica reconocer que el currículo, talento humano, recursos, convivencia, evaluación, liderazgo y participación comunitaria se encuentran interrelacionados. En consecuencia, una transformación intercultural difícilmente puede sostenerse si se concentra únicamente en el aula y no modifica simultáneamente las demás dimensiones institucionales. El desafío adquiere mayor profundidad desde la interculturalidad crítica. Walsh (2005, 2007, 2010)



diferencia los enfoques que reconocen la diversidad sin modificar la estructura existente de una interculturalidad orientada a cuestionar relaciones de poder, colonialidad y jerarquías epistémicas. Desde este horizonte, una institución puede adoptar lenguajes de inclusión, diversidad y al mismo tiempo mantener prácticas curriculares administrativas o relacionales que reproducen la marginalización de determinados conocimientos.

La interculturalidad crítica exige, por tanto, pasar de la presencia simbólica de la diferencia a su incidencia en la organización y las decisiones escolares. Este problema fue identificado en las dos instituciones educativas afrodescendientes del Municipio de Tadó que participaron en la investigación doctoral, la Institución Educativa Normal Superior Demetrio Salazar Castillo y la Institución Educativa Nuestra Señora de la Pobreza. Las dos cuentan con antecedentes, documentos e iniciativas relacionados con inclusión, diversidad y en etnoeducación.

A pesar de ello, la triangulación evidenció dificultades para convertir esos referentes de manera activa y estable en la planeación, el currículo, formación, el presupuesto, la participación, la convivencia y la relación escuela-comunidad. Así pues, el diagnóstico reveló fragmentación curricular, limitaciones de infraestructura y materiales, insuficiente formación para transversalizar la educación, participación irregular de las familias, poco uso de los saberes comunitarios baja sistematización de experiencias y situaciones relacionadas con racismo, colorismo, bienestar socioemocional y bullying. También, emergieron demandas de ampliar la narrativa sobre la cultura afrodescendiente y superar una enseñanza centrada solamente en la esclavitud y sufrimiento. En este sentido, la gestión académica fue que presentó las mayores tensiones.

Las escuelas poseían referentes institucionales y experiencias concretas; la dificultad radicaba en una capacidad institucional limitada para traducir ese reconocimiento en una forma sostenida de administrar, evaluar, dirigir, enseñar, relacionarse con el territorio y convivir. De acuerdo con lo anterior, esta constatación conduce a formular la categoría de capacidad institucional intercultural, relacionada con la actitud colectiva de las instituciones educativas para reconocer la diversidad y los saberes territoriales, incorporarlo en sus áreas de gestión, movilizar actores y recursos, producir cambios verificables y aprender continuamente de la experiencia.

A partir de estos hallazgos surgió la necesidad de una propuesta que integrara las gestiones(directiva,



administrativa y financiera, incluyendo el talento humano, académica y comunitaria) habitualmente tratadas de manera separada. Los antecedentes mostraron aportes relevantes sobre la interculturalidad, etnoeducación, pedagogías decoloniales, currículo, identidad y gestión escolar. No obstante, el proceso investigativo requería convertir estos principios a una arquitectura capaz de señalar quién participa, cómo se articulan las cuatro áreas de gestión, qué mecanismos permiten evaluar avances, qué recursos se requieren y cómo garantizar continuidad.

De esta necesidad se construyó colaborativamente el modelo Barule-Chocó, entendido como una propuesta teórico-práctica, sistémica, participativa, adaptativa, territorial y de gestión escolar intercultural. Su finalidad va encaminada al fortalecimiento de las capacidades institucionales que conlleven a transformar el territorio, memoria, identidad y los derechos colectivos en decisiones organizativas, pedagógicas, y comunitarias de manera sostenible.

El modelo no surge de la aplicación mecánica de una teoría preexistente, se deriva de la interpretación y triangulación de documentos, testimonios y procesos participativos desarrollados con actores de las dos instituciones educativas. El interés científico del presente artículo parte del análisis del diagnóstico institucional y se focaliza en la construcción resultante del estudio doctoral (el modelo de gestión intercultural, su plan de implementación y la ruta de adopción institucional), su fundamento, organización y potencialidad para el fortalecimiento institucional.

En este sentido, el artículo tiene como objetivo conocer y analizar el modelo de gestión intercultural, Barule-Chocó, diseñado con la participación activa de integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, líder comunitario y especialista en etnoeducación) de dos escuelas afrodescendientes del Departamento del Chocó; presentando su origen, sentido histórico, componentes, arquitectura, plan de implementación, ruta de adopción institucional y sus beneficios potenciales. De acuerdo con lo anterior, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo se conforma y se vuelve operativo un modelo de gestión escolar intercultural, construido colaborativamente a partir de las realidades de dos escuelas afrodescendientes del Chocó, para fortalecer sus capacidades institucionales y orientar procesos de transformación etnoeducativa?



METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, mediante un enfoque cualitativo y principios de investigación-acción participativa. Esta elección permitió comprender la realidad escolar no como un objeto externo al investigador y a los participantes, sino como un escenario susceptible de interpretación, reflexión y transformación conjunta. La investigación-acción participativa posibilita vincular producción de conocimiento y acción colectiva, otorgando un papel activo a los sujetos involucrados en la comprensión y transformación de sus contextos (Espinoza, 2020; Velásquez et al., 2021).

El diseño comprendió seis fases: preparación, diagnóstico, diseño, plan de implementación, análisis y consolidación de resultados y socialización. La fase diagnóstica permitió establecer el estado de la gestión escolar, la etnoeducación y la interculturalidad; la fase de diseño utilizó los hallazgos para priorizar necesidades y construir colaborativamente alternativas. Para este artículo se analizaron especialmente tres momentos: diagnóstico, porque este constituye el origen empírico del modelo; co-diseño, donde los hallazgos fueron transformados en componentes y dispositivos; y la formulación colaborativa del plan de implementación del modelo y las ruta de adopción.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en Tadó, Chocó, territorio donde más del 90 % de la población se reconoce como negra, mulata, afrodescendiente o afrocolombiana según la información demográfica derivada de la investigación. Participaron dos instituciones educativas, la Normal Superior Demetrio Salazar Castillo y Nuestra Señora de la Pobreza. La primera posee formación normalista superior, mientras que la segunda cuenta con modalidad técnico-comercial. Ambas han desarrollado esfuerzos de inclusión y etnoeducación dirigidos a comunidades negras, indígenas y mestizas.



Tabla 1. Caracterización de la población en las instituciones educativas, vigencia 2025

Grupo poblacional	Rango edad	Normal Demetrio Castillo	Superior Salazar	I.E. Nuestra Señora de la Pobreza
		Cantidad	Cantidad	
Directivos	45-66 años	3	4	
Personal administrativo y apoyo	35- 60 años	6	11	
Planta docente	27 -68 años	64	66	
Total talento humano		73	81	
Estudiantes preescolares	3 – 5 años	64	113	
Estudiantes primarias	6- 15 años	460	596	
Estudiantes de secundaria	10- 19 años	405	472	
Estudiantes de media	14- 37 años	273 (Incluidos PFC y Jóvenes y adultos)	169	
Total de estudiantes matriculados		1.202	1.350	

Nota. Elaboración propia.

La selección de informantes fue intencional y se conformaron grupos focales de entre seis y diez administrativos/docentes por institución y grupos de entre seis y diez estudiantes de sexto a undécimo grado por institución. Los talleres participativos contemplaron grupos de 20 a 28 participantes por sesión y se incorporaron familias y actores comunitarios. Se realizó además entrevista en profundidad a un especialista con amplia trayectoria en historia, diáspora africana y etnoeducación y participó un líder comunitario; se tuvo una participación total de 40 personas de la comunidad educativa. Los criterios de elegibilidad incluyeron pertenencia a las instituciones, vinculación con secundaria y media en el caso de docentes y estudiantes, disponibilidad y participación voluntaria. Se procuró diversidad de género y trayectorias sin establecer cuotas rígidas.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La investigación combinó análisis documental, grupos focales, entrevistas en profundidad, observación participante y talleres participativos. El análisis documental incluyó Proyectos Educativos Institucionales, Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes y Manuales de convivencia. Los grupos focales permitieron explorar colectivamente percepciones, experiencias, tensiones y



propuestas de los actores, mientras las entrevistas aportaron conocimientos especializados y comunitarios sobre etnoeducación, gestión, memoria y territorio (Benavides-Lara et al., 2022; Rodas & Pacheco, 2020).

Tabla 2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnica	Instrumento	Actor(es) clave	Fase
Grupos focales	Guía del grupo focal	Administrativos docentes	y Diagnóstico
Talleres participativos	Guías de los talleres	Estudiantes	Diseño modelo y plan de implementación
Entrevista a profundidad	Guía de la entrevista	Especialista etnoeducación	en Diagnóstico/ Diseño modelo y plan de implementación
Observación participante	Diario de campo	Toda la comunidad	Transversal a todas las fases
Análisis Documental	Matriz bibliográfica	Documentos institucionales, referencias de apoyo	Transversal a todas las fases

Los talleres participativos tuvieron una función especialmente relevante en la construcción del modelo, pues permitieron transformar las necesidades diagnosticadas en prioridades y propuestas operativas. La lógica metodológica buscó evitar que el modelo fuera diseñado exclusivamente desde categorías teóricas externas; los resultados del diagnóstico funcionaron como insumo para el co-diseño, al igual que los talleres participativos se utilizaron para recoger ideas de la comunidad educativa y construir colaborativamente el modelo y la formulación colaborativa del plan de implementación del modelo y las ruta de adopción.

Procesamiento y análisis

Las grabaciones de los grupos focales y entrevistas fueron transcritas y sometidas a codificación y categorización. El análisis se apoyó en ATLAS, ti y combinó una lógica deductiva e inductiva. Inicialmente se utilizaron categorías asociadas con interculturalidad, gestión escolar y modelo de gestión escolar intercultural; durante la codificación emergieron categorías directamente vinculadas con la experiencia de los participantes, entre ellas desobediencia frente a currículos preestablecidos, oralidad y escritura, racismo maquillado, salud mental, agotamiento de la narrativa victimista, desconexión del liderazgo, transversalidad fragmentada y corresponsabilidad estudiantil.

La construcción de Barule-Chocó surgió de un procedimiento de traducción analítica; cada hallazgo fue examinado en términos de problema institucional, fundamento conceptual y posible respuesta de

gestión. Por ejemplo, la baja concreción cotidiana de los documentos institucionales condujo hacia componentes de articulación sistémica y evaluación; la fragmentación curricular fundamentó componentes de reconocimiento y reparación epistémica; la baja incidencia de estudiantes y familias sustentó liderazgo distribuido y unidad territorial; y la escasa sistematización se transformó en mecanismos de evaluación, memoria institucional y mejora continua.

La credibilidad del análisis se sustenta en la validación de los instrumentos, realizado por tres expertos y fue fortalecida mediante triangulación de técnicas, documentos y actores (Torres, 2021). Las percepciones de directivos y docentes fueron contrastadas con las experiencias estudiantiles, los aportes del especialista y líder comunitario y los documentos institucionales. Esta contrastación permitió identificar convergencias, disonancias y prioridades.

Consideraciones éticas

La investigación contempló consentimiento informado, confidencialidad, tratamiento responsable de la información y mecanismos específicos para estudiantes menores de edad. Se emplearon códigos alfanuméricos para proteger la identidad de los participantes; los adultos firmaron consentimiento informado y, en el caso de menores, se contempló consentimiento de sus representantes legales y asentimiento de los estudiantes.

La dimensión ética adquirió también relevancia para el propio modelo. La sistematización de conocimientos comunitarios requiere consentimiento, reconocimiento de autoría y protección de saberes sensibles; el modelo de gestión escolar intercultural explícitamente advierte que no todo conocimiento debe incorporarse, publicarse o circular sin autorización de sus portadores

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Origen empírico del Modelo BARULE-CHOCÓ

En el plano ontológico y epistemológico, la etnoeducación en Colombia se sustenta en hitos legales como la Ley 70 de 1993, la Ley General de Educación de 1994, el decreto 904 de 1995 y el decreto 1122 de 1998 que establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, configurando un tránsito de una educación monocultural hacia una perspectiva multicultural. Sin embargo, la existencia de un marco normativo no garantiza su concreción en la gestión escolar, pues, como señalan los docentes, existe *"muchas leyes, porque sí hay leyes, como la ley 70 y otras, pero a la hora de que tengan vida en la práctica,*



uno no tiene esa herramienta" (IE01-GFAD-S1). Esta distancia entre lo declarativo y lo práctico también se evidencia en los antecedentes investigativos y en el análisis realizado en ATLAS, ti cuyos resultados evidenciaron que el modelo debe fundamentarse en la deconstrucción y reivindicación de la cultura afrodescendiente, articulando *"la naturaleza"*, *"el hombre"* y *"la sociedad"* (ENT-LC01), fortaleciendo la identidad étnica, el reconocimiento de lo propio y el diálogo intercultural entre los diferentes grupos que conforman las comunidades educativas.

Asimismo, la implementación del enfoque intercultural enfrenta limitaciones asociadas a la ausencia de directrices claras, la adaptación institucional insuficiente y la reducción de la etnoeducación a actividades ocasionales, por lo que se requiere, según el experto, *"una política departamental, la cual tire la línea y haga los diseños, y las comunidades, las instituciones educativas, puedan incorporarlo a su quehacer"* (ENT-E02). A ello se suma la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación, sistematización y sostenibilidad, pues, como expresó un docente, *"hace falta llevar unos registros de cómo se ha hecho, ir haciendo esos registros y por lo menos hace siete años se hizo de esta manera, que quedó bien,"* (IE02-GFAD-S1). En este sentido, el líder comunitario propone la existencia de un *"sensor interno"* (ENT-LC02) que *"nos va a decir cuáles son las falencias y el impacto positivo del desarrollo académico dentro del aula de clases"*(ENT-LC02), permitiendo que las acciones etnoeducativas trasciendan las iniciativas individuales y se consoliden como parte de una cultura institucional orientada a la evaluación, el aprendizaje y la mejora continua.

El Modelo de gestión escolar con enfoque intercultural Barule-Chocó emergió de una constatación central, entendiéndose que en las dos instituciones estudiadas existían referentes legales, documentos, proyectos y prácticas relacionadas con inclusión, diversidad, participación y etnoeducación, pero su traducción a las diferentes áreas de gestión era desigual.

A continuación se relacionan en la tabla 3 algunos hallazgos y las decisiones de construcción teórica.



Tabla 3. Síntesis de hallazgos y decisiones de construcción teórica

Hallazgo	Interpretación disciplinar	Respuesta incorporada en el aporte
Reconocimiento normativo con baja concreción	La interculturalidad requiere capacidad de traducción institucional.	Tránsito declarativo-operativo-transformador y articulación de las cuatro gestiones.
Currículo fragmentado y episódico	La justicia curricular es también un problema de gobierno escolar.	Matriz de transversalización, proyectos situados y evaluación intercultural.
Racismo, colorismo, bullying y malestar	La convivencia es una dimensión constitutiva de la interculturalidad.	Ruta antirracista, restaurativa y de cuidado psicosocial.
Débil relación escuela-comunidad	El territorio es fuente de conocimiento y actor de gestión.	Consejo de saberes, aulas abiertas y unidad escuela-familia-comunidad-territorio.
Formación, materiales e infraestructura insuficientes	La pertinencia requiere recursos, talento humano y prioridades presupuestales.	Plan de capacidades, banco de materiales, presupuesto y alianzas.
Baja sistematización y seguimiento	Sin memoria institucional no existe sostenibilidad.	Portafolios, indicadores, informes y ciclos de mejora.
Diferencias entre las dos instituciones	Los modelos interculturales no pueden homogeneizar contextos.	Núcleo común con módulos y planes de implementación diferenciados.

Nota. Elaboración propia.

La problemática no podía solucionarse únicamente aumentando el número de actividades culturales. Se requirió una lógica institucional capaz de garantizar continuidad, transversalidad, formación, recursos, corresponsabilidad y evaluación.

La triangulación mostró varios patrones que orientaron la construcción del modelo. Entre ellos estuvieron la distancia entre lo declarado y lo vivido; la centralidad de la gestión académica; la necesidad de justicia narrativa y epistémica; la presencia de racismo, colorismo, bullying y problemas de bienestar; la débil articulación administrativa y financiera; las dificultades de liderazgo y participación; la relación insuficiente entre escuela, familia y comunidad; la baja sistematización de experiencias; y la necesidad de reconocer diferencias entre las dos instituciones.

Así, la propuesta no se concibió como un programa adicional, sino como una arquitectura para reorganizar las capacidades existentes. El fortalecimiento institucional fue entendido como la capacidad colectiva para convertir diversidad, memoria, territorio e identidad en decisiones, recursos, currículo, convivencia, participación y evaluación.

De este proceso derivó también el concepto de tránsito declarativo-operativo-transformador. Una institución se sitúa en un nivel declarativo cuando la interculturalidad aparece principalmente en la

misión, visión, documentos o celebraciones; alcanza un nivel operativo cuando la convierte en responsables, presupuesto, currículo, protocolos, participación e indicadores; y se aproxima a un nivel transformador cuando estos mecanismos modifican de manera sostenida las relaciones de poder, representación de saberes, identidad, bienestar y pertinencia del aprendizaje.

Origen del nombre y significado de BARULE-CHOCÓ

La denominación Barule-Chocó tiene simultáneamente un sentido conceptual, histórico y territorial. La palabra BARULE homenajea al rey Barule, relacionado en la memoria histórica con una rebelión antiesclavista ocurrida en el territorio de Tadó durante el siglo XVIII y reconocido como símbolo de libertad, dignidad, resistencia, autonomía y organización colectiva. La palabra CHOCÓ funciona como un anclaje territorial dado que el modelo surge de las realidades y posibilidades de este departamento y no pretende presentarse como una fórmula universal descontextualizada. La elección del nombre propone convertir memoria histórica en práctica institucional. La libertad se relaciona con autonomía crítica frente a currículos homogeneizadores; la dignidad, con relaciones antirracistas y de cuidado; la autonomía, con capacidad de participación y decisión; y la organización colectiva, con articulación de las gestiones. BARULE funciona, además, como acrónimo de seis componentes, como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Significado conceptual de BARULE

Letra	Componente	Función dentro del modelo
B	Base identitaria, memoria y territorio	Sitúa identidad afro territorial, historia local, dignidad y relación naturaleza-persona-sociedad como fundamento de la gestión.
A	Articulación sistémica de las gestiones	Integra dirección, administración, talento humano, currículo, evaluación, convivencia y comunidad.
R	Reconocimiento, reivindicación y reparación epistémica	Amplía narrativas, visibiliza aportes afrodescendientes, cuestiona colonialidad y legitima saberes subordinados.
U	Unidad escuela-familia-comunidad-territorio	Incorpora familias, sabedores, líderes y organizaciones como coformadores y cogestores.
L	Liderazgo intercultural, democrático y distribuido	Promueve rectorías abiertas, voz estudiantil, corresponsabilidad y órganos con capacidad real de decisión.
E	Evaluación, sistematización y mejora continua	Instala seguimiento mediante indicadores, evidencias, memoria institucional, retroalimentación y ajustes periódicos.

Fuente: elaboración propia a partir del Modelo BARULE-CHOCÓ.



Los seis componentes proceden directamente de los hallazgos y no constituyen categorías nominales añadidas posteriormente.

Naturaleza y arquitectura del modelo

Barule-Chocó se configura simultáneamente como modelo teórico, arquitectura de gestión, secuencia metodológica con un sistema participativo de seguimiento, reflexión y aprendizaje. Su naturaleza teórica deriva de las categorías utilizadas para explicar la capacidad institucional intercultural; como arquitectura de gestión organiza actores, decisiones y dispositivos; metodológicamente establece una secuencia de aplicación; y evaluativamente incorpora criterios para seguir avances.

El modelo es sistémico porque ninguna de las gestiones puede producir aisladamente la transformación. Un currículo contextualizado requiere decisiones directivas, formación, recursos, tiempo, materiales, participación comunitaria y evaluación. Del mismo modo, una convivencia antirracista necesita protocolos, acompañamiento, formación y seguimiento.

Es territorial porque entiende el territorio no como ubicación geográfica de la escuela, sino como fuente de conocimiento, memoria, problemas, relaciones sociales, formas productivas y proyectos de vida. Es participativo porque involucra directivos, docentes, estudiantes, familias, sabedores, líderes y aliados. Y es adaptativo porque mantiene un núcleo común, pero permite que cada institución establezca prioridades según modalidad, historia, infraestructura y capacidades.

En la Tabla 5 se describe la arquitectura del Modelo Barule-Chocó, incluyendo el contenido de cada nivel determinado y su funcionalidad.

Tabla 5. Niveles de la arquitectura del modelo

Nivel	Contenido	Función
Núcleo axiológico	Identidad, dignidad, libertad, autonomía, memoria, naturaleza-persona-sociedad.	Orienta el sentido ético, político y territorial del cambio.
Componentes BARULE	Base, articulación, reconocimiento, unidad, liderazgo y evaluación.	Organiza los principios de acción y las capacidades institucionales.
Áreas de gestión	Directiva, administrativa y financiera incluido talento humano, académica y comunitaria.	Traduce los principios a decisiones, dispositivos, responsables y recursos.
Ejes transversales	Antirracismo, bienestar, género, inclusión, ambiente, tecnología y participación.	Evita que asuntos críticos queden confinados a una sola dependencia o proyecto.

Ciclo participativo de implementación y mejora	Seis etapas iterativas con seguimiento de reflexión y ajuste.	Convierte el modelo en una ruta aplicable y sostenible.
Resultados	Capacidad institucional, currículo pertinente, convivencia dignificante, cogestión y sostenibilidad.	Permite valorar cambios y orientar la mejora continua.

Nota. Elaboración propia.

La estructura no debe interpretarse como una jerarquía lineal. Los valores orientan las prácticas, pero los resultados de la evaluación pueden obligar a revisar principios, prioridades y formas de aplicación. Por ello, la arquitectura se activa mediante un ciclo permanente de diagnóstico, acción, seguimiento y ajuste.

Principios rectores del modelo

Ocho principios orientan la operatividad del modelo: pertinencia territorial; interculturalidad crítica; identidad y dignificación; diálogo de saberes; participación efectiva; equidad, inclusión y cuidado; investigación y sistematización; y corresponsabilidad y sostenibilidad. La pertinencia territorial exige vincular las decisiones escolares con la historia, diversidad, recursos y proyectos de vida. La interculturalidad crítica demanda analizar desigualdades, racismo, colonialidad y relaciones de poder. La identidad y dignificación buscan que la experiencia afrodescendiente sea representada desde su agencia y aportes. El diálogo de saberes rechaza tanto la subordinación automática de los conocimientos comunitarios como su extracción o folclorización.

La participación efectiva implica que los actores puedan incidir en decisiones, ejecución y evaluación. La equidad incorpora aprendizaje, bienestar y convivencia antirracista. La investigación y sistematización convierten la práctica en memoria institucional. Finalmente, la corresponsabilidad procura distribuir tareas y recursos para evitar que los procesos dependan de una persona concreta.

Aplicación a las cuatro áreas de gestión escolar

El modelo busca que la interculturalidad deje de pertenecer exclusivamente al currículo. En la gestión directiva, plantea una política institucional intercultural, armonización del PEI, SIEE, Manual de Convivencia, POA y PMI, comité de gestión intercultural, rectoría abierta, asambleas y mecanismos de incidencia. En la gestión administrativa, financiera y del talento humano, contempla presupuesto intercultural, formación anual, acompañamiento docente, recursos, infraestructura, biblioteca,



tecnología, alianzas y fortalecimiento psicosocial.

En la gestión académica, propone transversalización por áreas y grados, proyectos interdisciplinarios, banco de saberes, oralitura, investigación escolar y evaluación contextualizada. En la gestión comunitaria, incluye consejo de saberes, aulas abiertas, participación familiar, rutas antirracistas y restaurativas, círculos de palabra, proyectos territoriales y comunicación con los hogares. Esta articulación constituye una diferencia central frente a una concepción de interculturalidad basada únicamente en actividades académicas o culturales.

Plan de implementación del modelo de gestión intercultural

Ciclo participativo de implementación. La implementación se concibe como un ciclo participativo de seis momentos interrelacionados. Las temporalidades pueden superponerse porque el aprendizaje institucional no ocurre por etapas rígidas. Cada momento debe producir un cierre interpretativo y una decisión para el siguiente. En la Tabla 6 se detalla el ciclo participativo de implementación con un horizonte de dieciocho meses, se incluye el propósito de cada etapa y los productos de cierre para fines de seguimiento, evaluación y trazabilidad del proceso.

Tabla 6. Ciclo participativo de implementación a un plazo de dieciocho meses

Etapas	Temporalidad orientativa	Propósito	Producto de cierre
1. Preparación y alistamiento	Mes 0-1	Adoptar el modelo, acordar principios éticos, responsables y comunicación.	Acto de adopción, comité, cronograma y mapa de actores.
2. Línea de base y armonización	Mes 1-4	Comprender documentos, capacidades, recursos, prácticas, convivencia y participación.	Lectura compartida de brechas y prioridades.
3. Formación y codiseño	Mes 2-6	Formar actores y ajustar currículo, documentos, protocolos y rutas.	Instrumentos revisados, formación inicial y pilotos diseñados.
4. Implementación situada	Mes 5-10	Probar acciones curriculares, comunitarias, administrativas y de convivencia.	Portafolio de experiencias y primeras decisiones de ajuste.
5. Escalamiento institucional	Mes 9-15	Extender prácticas que muestran pertinencia a áreas, grados, sedes o modalidades.	Cobertura ampliada, redes, recursos y repositorio.
6. Reflexión e institucionalización	Mes 15-18	Valorar cualitativamente, actualizar instrumentos y preparar el nuevo ciclo.	Informe interpretativo, foro, acuerdos y plan siguiente.

Nota. Elaboración propia



Ruta de adopción institucional del modelo de gestión intercultural

El modelo será adoptado por los órganos de gobierno escolar, evitando configurarlo como un proyecto paralelo. Su incorporación debe quedar articulada al PEI, SIEE, Manual de Convivencia, POA, PMI, planes de área y presupuesto. La institución debe conformar un comité intercultural con representación de directivos, docentes, estudiantes, familias, orientación, sabedores y comunidad.

Una vez adoptado, se establece una línea base y se prioriza un número manejable de transformaciones. Cada acción requiere responsable principal, colaboradores, recursos, plazo, evidencia e indicador. Posteriormente se incorporan las acciones a los instrumentos regulares de planeación y presupuesto, se ejecutan y se someten a seguimiento trimestral y valoración anual participativa. El estudio propone inicialmente un piloto de dieciocho meses, con metas semestrales, informes trimestrales y evaluación anual. Esta estrategia permite evitar planes excesivamente amplios y generar evidencia antes de ampliar la implementación.

BARULE-NORMAL y BARULE-NSP: adaptación diferenciada

Un hallazgo importante fue que compartir territorio y mayoría afrodescendiente no implica que las dos instituciones deban implementar el modelo de manera idéntica.

En la Normal Superior Demetrio Salazar Castillo, BARULE-NORMAL debe priorizar la formación inicial de docentes, la práctica pedagógica investigativa, el Programa de Formación Complementaria y la relación con las comunidades en las que los normalistas desarrollan experiencias. El banco institucional de saberes puede funcionar como laboratorio de materiales y secuencias didácticas contextualizadas. En Nuestra Señora de la Pobreza, BARULE-NSP debe relacionar interculturalidad con la modalidad técnica y la economía territorial, incorporando historia económica local, emprendimiento, contabilidad comunitaria, gastronomía, soberanía alimentaria, ambiente y estrategias de permanencia. También requiere atender infraestructura, biblioteca, laboratorio y bienestar.

Por tanto, ambas configuraciones comparten los seis componentes, principios, ciclo y sistema de seguimiento, pero difieren en prioridades y dispositivos. La adaptación impide que la propuesta reproduzca precisamente la homogeneidad que debate.



Beneficios del modelo de gestión escolar intercultural para el fortalecimiento de capacidades institucionales

En la investigación se identifican varias mejoras potenciales derivadas de la aplicación del modelo. En primer lugar, puede aumentar la coherencia institucional al conectar horizonte, documentos, responsables, recursos e indicadores. En segundo lugar, busca incrementar la pertinencia curricular, vinculando historia local, conocimientos y potencialidades territoriales con currículo y evaluación. Un tercer beneficio es el fortalecimiento de la identidad afrodescendiente, no únicamente mediante la memoria de las violencias históricas, sino también mediante narrativas de dignidad, resistencia, creatividad y contribuciones. Asimismo, las estrategias antirracistas, restaurativas, preventivas y socioemocionales amplían el enfoque intercultural hacia convivencia y bienestar.

Tabla 7. Síntesis del aporte original al conocimiento disciplinar

Aporte	Contribución al campo de la administración educativa intercultural
Capacidad institucional intercultural como constructo articulador	Integra dirección, administración, currículo, evaluación, convivencia, participación y aprendizaje institucional en una misma unidad de transformación.
Articulación de las cuatro gestiones escolares	Desplaza la etnoeducación de un asunto exclusivamente académico hacia decisiones directivas, financieras, comunitarias y de talento humano.
Reparación epistémica como criterio de gestión	La memoria, la oralitura, los saberes, las autorías y las narrativas afroterritoriales se convierten en criterios de decisión institucional y no solo en contenidos.
Liderazgo y comunidad como co-gobernanza	La participación se define por incidencia, devolución y corresponsabilidad, con roles para estudiantes, familias, sabedores, egresados y aliados.
Evaluación cualitativa integrada al modelo	Incluye un Sistema Participativo de Seguimiento, Reflexión y Aprendizaje. El tránsito declarativo-operativo-transformador, el portafolio mínimo de evidencias y las voces de actores permiten valorar apropiación y transformación sin depender de porcentajes como evidencia principal.
Dos configuraciones diferenciadas de un mismo núcleo	Barule-Normal aprovecha el potencial multiplicador de la formación de maestros; Barule-NSP vincula modalidad técnica, etnodesarrollo, permanencia y bienestar.
Ética de protección de saberes comunitarios	Consentimiento, autoría, validación, devolución y decisión sobre difusión se incorporan como condiciones de gestión del conocimiento.
Transferibilidad con fidelidad y adaptación	El modelo distingue un núcleo que se conserva y elementos que deben reconstruirse según hallazgos y capacidades del contexto receptor.



El modelo busca también fortalecer la participación efectiva, superando modalidades exclusivamente ceremoniales o disciplinarias de vinculación de estudiantes y familias. A nivel administrativo, puede desarrollar capacidades para formar el talento humano, gestionar recursos, priorizar inversiones y establecer alianzas. Otro beneficio es la construcción de memoria institucional mediante archivos, bancos de saberes, materiales, cartillas, oralitura, portafolios y sistematización. Finalmente, los mecanismos de seguimiento, presupuesto, relevo de liderazgo y evaluación periódica pretenden mejorar la sostenibilidad y reducir la dependencia de voluntades individuales.

No se dispone todavía de evidencia longitudinal suficiente para atribuir cambios en aprendizaje, permanencia, identidad o convivencia exclusivamente al modelo. Por ello, los beneficios expuestos deben entenderse como capacidades y transformaciones que el modelo busca habilitar, no como impactos causales ya demostrados.

La construcción colaborativa del Modelo Barule-Chocó responde a la tensión reiterada en la literatura sobre interculturalidad y etnoeducación; teniendo en cuenta que el reconocimiento de la diversidad no produce instintivamente cambios estructurales en la escuela. Walsh(2005,2007,2010) advierte que una interculturalidad funcional puede reconocer expresiones culturales sin modificar las estructuras que producen la desigualdad. El modelo presentado confluye con esta crítica, pero intenta trasladarla al campo de la gestión escolar mediante mecanismos organizacionales concretos. La relevancia de esta operatividad radica en que una parte considerable de la literatura intercultural ha concentrado su atención en el reconocimiento, currículo, identidad y prácticas pedagógicas. Esas extensiones son centrales, sin embargo, el estudio evidencia que la sostenibilidad depende también de liderazgo, talento humano, recursos, documentos institucionales, evaluación, bienestar y participación; en este sentido, la contribución de la investigación no radica en afirmar que la interculturalidad debe estar presente sino en proponer una estructura para que su presencia pueda convertirse en funcionamiento institucional.

Por lo tanto, la categoría de capacidad institucional intercultural sintetiza esta ampliación; en términos habituales, las capacidades institucionales suelen asociarse con liderazgo, planeación, recursos, coordinación o cumplimiento. El modelo Barule-Chocó incorpora a ese análisis elementos como justicia epistémica, diálogo de saberes, antirracismo, identidad, memoria y cogestión comunitaria. Ello permite evaluar no solo si una escuela funciona administrativamente, sino si dispone de capacidades para



responder culturalmente a su territorio. Esta ampliación es consistente con Quintana(2018), quien vincula la gestión escolar y la calidad educativa, y con Flores(2021), quien hace referencia a la naturaleza integradora de la gestión. No obstante, el modelo sostiene que, en contextos afrodescendientes, la eficiencia organizacional resulta insuficiente si no se examina simultáneamente qué conocimientos se legitiman, quién participa en decisiones y cómo se distribuyen recursos y oportunidades.

De acuerdo con lo anterior expuesto y con relación al acrónimo del modelo de gestión intercultural, el componente **B** de BARULE, hace referencia a la base identitaria, memoria, y territorio, lo cual responde a otro debate central. Artunduaga(1997) entiende la educación de los grupos étnicos en relación con su cultura y proyectos colectivos. Por otro lado, Hernández(2020) insiste en la articulación del docente investigador con la comunidad y los saberes ancestrales. En el modelo, territorio no significa únicamente entorno, sino que abarca ríos, biodiversidad, actividades económicas, memoria, de resistencia, oralidad, gastronomía, saberes productivos y relaciones sociales considerados fuente de conocimiento, aprendizaje y criterios para la toma de decisiones institucionales.

La concepción anterior, impide separar currículo y territorio; cuando los estudiantes requirieron ampliar la narrativas más allá de la esclavización señalaron un problema de representación. La articulación sistémica representada en la letra **A**, responde precisamente a esta necesidad manifestada anteriormente; las dificultades observadas mostraron que un currículo contextualizado puede fracasar si no existen formación, tiempo institucional, materiales presupuesto. Del mismo modo, una política de convivencia antirracista carecería de impacto si no se acompaña de protocolos, atención psicosocial, liderazgo y acompañamiento permanente, con ello la interculturalidad se transforma en una lógica transversal de gestión.

Esta perspectiva mantiene una relación directa con los hallazgos de Ospino et al.(2021); su análisis de la política etnoeducativa muestra que la resignificación institucional puede abarcar el plan educativo institucional, las practicas curriculares, materiales, y saberes ancestrales. El modelo Barule-Chocó recoge esa necesidad y la incorpora dentro de una arquitectura en las que las iniciativas cuenten con responsabilidades, recursos, acompañamiento, y memoria institucional. Algo similar ocurre con López (2022), quien evidencia contradicciones entre el reconocimiento etnoeducativo de una institución



educativa y la persistencia de currículos y evaluaciones centralizadas. En el modelo Barule-Chocó, se aborda por medio del tránsito declarativo-operativo-transformador; en este orden de ideas se permite distinguir una institución que reconoce discursivamente la interculturalidad de aquella que asigna responsables, recursos, y finalmente de aquella que puede evidenciar los cambios sostenidos.

El componente **R**, hace alusión al reconocimiento, reivindicación y reparación epistémica, respondiendo a esta demanda por medio de la incorporación de narrativa sobre resistencia, creatividad, aportes científicos, tecnologías territoriales, mujeres afrodescendientes y formas comunitarias de conocimiento. El aporte coincide con Sánchez(2018) el cual vincula la etnoeducación y el reconocimiento de los saberes y con los planteamientos decoloniales recogidos en la investigación.

No obstante, Barule-Chocó busca evitar que la reparación sistémica se reduzca a la incorporación de una lista de contenidos. Lo que se enseña, lo que se excluye y quién puede enseñar son también decisiones de gestión; por lo tal motivo, la justicia curricular se relaciona con la formación, liderazgo, evaluación, presupuesto y la participación.

Siguiendo con el componente **U**, este implica la unidad de la escuela-familia-comunidad-territorio, además, representa un aumento de la participación; los resultados revelaron que las familias y la comunidad participan en actividades o asuntos disciplinarios, pero no siempre como coformadores. La propuesta desplaza la participación desde la consulta hacia la cogestión, que implica deliberar, decidir, proponer, ejecutar y evaluar; articulándose con la tradición sociocrítica y participativa de la investigación, donde las personas no se conciben como informantes pasivos.

La letra **L**, significa liderazgo intercultural, democrático y distribuido, surge de las demandas de escucha, presencia directiva en la institución educativa y capacidad de incidencia. Al respecto, Barba et al. (2021) relacionan el liderazgo y la calidad educativa; Barule-Chocó agrega que un liderazgo culturalmente situado debe abrir espacios de deliberación, participación activa, reconociendo las voces de los estudiantes, familias, actores comunitarios, redistribuir y tener responsabilidades. De acuerdo con lo anterior, la participación adquiere aquí especial valor, dado que los estudiantes no solamente identificaron problemas, mostraron autocrítica y disposición para asumir responsabilidades institucionales. Lo anterior, sustenta la idea de corresponsabilidad y a su vez evitó la construcción de un modelo paternalista en que los estudiantes sean únicamente destinatarios.



El componente E, hace referencia a la evaluación, sistematización y mejora continua, este responde a otro problema identificado; experiencias valiosas pueden desaparecer cuando dependen de individuos y no quedan registradas; al respecto, el modelo combina la observación, testimonios, documentos, portafolios, presupuesto, participación, convivencia e incluye un sistema participativo de seguimiento, reflexión y aprendizaje.

La incorporación del bienestar, colorismo y racismo representa otro elemento diferenciador; en este sentido, Olmos(2020) permite interpretar la racialización no solo como actitud interpersonal sino como fenómeno que atraviesa las instituciones educativas; los resultados evidenciaron situaciones intraétnicas y de bullying que obligan a ampliar la interculturalidad hacia la convivencia y el cuidado socioemocional. De este modo, la propuesta no se limita al reconocimiento de los contenidos académicos. Por otro lado, la adaptabilidad constituye también un aporte metodológico; Barule-Normal y Barule-NSP demuestran que incluso dos instituciones educativas ubicadas en un mismo municipio y con mayoría afrodescendiente demandan prioridades diferenciales. La institución educativa Normal Superior Demetrio Salazar Castillo tiene la posibilidad de irradiar la interculturalidad a través de la formación de futuros maestros, mientras que la institución Nuestra Señora de la Pobreza debe articularla más intensamente con la educación técnica, economía territorial y permanencia escolar.

Por lo tanto, este carácter contextual permite diferenciar transferencia de replicación; el modelo podría aportar criterios para otras instituciones afrodescendientes, rurales, urbanas, técnicas o con presencia indígena y mestiza, sin embargo, su transferencia exige diagnóstico y codiseño. Reproducir mecánicamente sus instrumentos sería contradictorio con el fundamento intercultural que lo sostiene, es decir, el modelo permite adaptación en otras instituciones siempre que no se convierta en un formato estandarizado. Por otro lado, el vínculo entre el nombre Barule y la memoria territorial constituye una faceta adicional dado que el símbolo histórico no opera solamente como denominación, sino que busca convertir la libertad, resistencia, dignidad, y autonomía en referentes organizativos. En este sentido, el modelo abre una posibilidad de análisis acerca de cómo los símbolos territoriales pueden intervenir en la cultura organizacional y pueden fortalecer la apropiación institucional, orientada hacia el cambio y la transformación educativa.

En términos prácticos, el modelo Barule-Chocó presenta una ventaja, no propone sustituir todos los



instrumentos existentes; su ruta busca incorporar de manera efectiva la interculturalidad en los documentos institucionales(PEI,SIEE,Manual de convivencia, POA,PMI,) presupuesto y planes de áreas, con ello se puede reducir la creación de proyectos paralelos y favorecer su sostenibilidad.

El modelo fue construido con dos instituciones educativas de Tadó, por lo tanto, no representa automáticamente a todas las comunidades afrodescendientes ubicadas en el Departamento del Chocó, Colombia. Esta limitación, sin embargo, guarda coherencia con su naturaleza, el modelo no pretende universalidad descontextualizada, sino ofrecer un núcleo conceptual susceptible de reconstrucción participativa. En estudios futuros se puede examinar durante varios ciclos escolares los cambios en la capacidad institucional, currículo, identidad, convivencia, permanencia estudiantil y participación activa. En consecuencia, su aporte puede resumirse en la articulación de crítica y gestión; la perspectiva crítica permite identificar la colonialidad, invisibilización, racismo y la participación simbólica, la gestión permite definir, responsables, recursos, tiempos, dispositivos y evidencias. la originalidad del modelo se ubica en conectar ambos planos para hacer de la etnoeducación un principio organizador de las instituciones educativas y no únicamente un contenido curricular.

CONCLUSIONES

Las instituciones educativas cuentan con documentos que hacen referencia a la interculturalidad y la etnoeducación, en concordancia con la legislación colombiana, pero presentan limitaciones para convertir o materializar ese reconocimiento en el quehacer escolar cotidiano. El modelo de gestión escolar intercultural Barule, Chocó responde a esa brecha mediante seis componentes articulados, la base identitaria, memoria y territorio, sitúa la experiencia afro territorial como fundamento, la articulación sistémica conecta las cuatro gestiones; el reconocimiento, reivindicación y la reparación epistémica buscan ampliar la aplicación de los saberes afrodescendientes; la unidad escuela-familia-comunidad- territorio transforman a los actores comunitarios en co-gestores; el liderazgo intercultural democrático y distribuido amplía la capacidad de incidencia y la evaluación; la sistematización y mejora continua procura convertir experiencia en memoria institucional.

El modelo Barule, Chocó busca promover la integración y el fortalecimiento institucional con relación a la infraestructura física y tecnológica, la formación docente, el liderazgo, la participación comunitaria, la innovación, la adaptación curricular y la transformación educativa desde la etnoeducación



afrodescendiente y el plan de implementación y su ruta de adopción pueden garantizar su operatividad y sostenibilidad. La denominación Barule, Chocó integra identidad y gestión, el homenaje histórico al rey Barule funciona como un referente de libertad, dignidad, resistencia, autonomía y organización colectiva, mientras la referencia al Chocó explica que el modelo surge de un territorio específico y debe transferirse mediante adaptación y co-creación.

La arquitectura construida articula núcleo axiológico, componente Barule, cuatro áreas de gestión, ejes transversales y resultados esperados. Esta estructura busca superar una concepción de interculturalidad confinada a actividades culturales o al currículo y trasladarla al liderazgo, talento humano, participación, presupuesto, convivencia, evaluación y relación territorial.

La ruta de adopción establece que el modelo debe integrarse a los órganos del gobierno y a los instrumentos de gestión existente con línea base, prioridades, recursos, responsables, indicadores y objetivos. Las configuraciones Barule Normal y Barule NSP muestran que el fortalecimiento institucional intercultural requiere un núcleo común y adaptación. En la Normal el modelo se vincula con formación de maestros y prácticas pedagógicas. En Nuestra Señora de la Pobreza se conecta con educación técnica, economía territorial, permanencia, infraestructura y bienestar.

Con relación al objetivo del artículo, el modelo puede contribuir al fortalecimiento de las capacidades institucionales al proporcionar mecanismos para transformar memoria, identidad, diversidad y territorio en decisiones de gestión, currículo pertinente, participación, formación, recursos, convivencia dignificante, producción de memoria y evaluación continua. Sin embargo, estos beneficios no se presentan como impactos prolongados ya probados. El modelo Barule-Chocó propone que una escuela intercultural no se define únicamente por declarar la diversidad, celebrar la memoria o incorporar contenidos étnicos. Se fortalece interculturalmente cuando desarrolla la capacidad organizacional para convertir esos principios en decisiones, presupuesto, currículo, relaciones, evidencias, participación, responsables y procesos sostenibles de aprendizaje institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), e37746.

<https://doi.org/10.15517/c.a.v16i2.37746>



Álvarez, N. B., Cardozo, J. J. y Mejía, S. M. (2022). Posturas del paradigma sociocrítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Dialogus*, 6(10), 119-133.

<http://52.3.123.36/handle/123456789/468>

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35-45.

https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/4/1.Artunduga.pdf

Barba, L. C., & Delgado, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista Educare*, 25(1), 284–309.

Benavides-Lara, M. A., Pompa, M., Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, (34), 163-197.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8349959>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). Santiago: Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. D.O. 41.853.

<https://www.refworld.org/es/leg/legis/unhcr/1995/es/130409>

Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998. D.O. 43.325.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1498

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2024). *Proyecciones de población municipal por área y pertenencia étnico-racial 2018-2035*.



<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-342.pdf>

Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-27.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>

García, J. E. (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro*, 44(1), 1-19. <https://doi.org/10.18593/r.v44i1.17645>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-HILL/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hernández, R. D. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones*, (7), 1-24.

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. D. O. 41.013.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
https://www.igac.gov.co/sites/default/files/transparencia/normograma/ley_115_1994_general_educacion_no_formal.pdf

López, I. A. (2022). *La etnoeducación como mecanismo de autoafirmación y reconocimiento de las comunidades afrodescendientes. Caso Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural, María La Baja – Bolívar* [Trabajo de Grado, Maestría en Humanidades Contemporáneas]. Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/17545/IVAN%20L%c3%93PE%20MORALES%20MHC%20-%20C1%20-%20Trabajo%20de%20Grado%20-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Martínez, D. A. (2022). Etnoeducación afrocolombiana: escuela, sociedad y territorios. *Revista CIEG*, (57), 111-124.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento* (1.^a ed.).
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Olmos, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista de Antropología*, 63(2), 1-23.
<https://www.jstor.org/stable/27007280>
- Ospino, O. J., Castilla, O., & Lago, A. (2021). Impacto de la política pública etnoeducativa colombiana en el currículo de las instituciones educativas afrodescendientes: caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. En *Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano* (pp. 51–72). CECAR Editorial. <https://doi.org/10.21892/9789585547971>
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Rodas, F. D. y Pacheco, V.G. (2020). Grupos focales. Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893>
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11–24.
- Sánchez, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.143906>
- Torres, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific*, 6(20), 275–295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Velásquez, L. A., Alvarado, S. Y. y del Valle, V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Scientific*, 6(21), 314-335. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9587513>



Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.

