

Algunas normas generales para la implementación de la CEA





Algunas normas generales para la implementación de la CEA

Una mirada desde el enfoque
de Derechos Humanos



Créditos



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – ECC

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Oscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Nohora Patricia Buritica Céspedes

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Rocío Jazmín Olarte Tapia

Directora de Participación y Relaciones
Interinstitucionales
Martha Ayala Jara

Directora de Inclusión e
Integración de Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

Directora de Educación Preescolar y Básica
Adriana Elizabeth González Sanabria

Director de Ciencias, Tecnologías
y Medios Educativos
Oswaldo Ospina Mejía

Director de Bienestar Estudiantil (E)
Javier Humberto Hernández Bohórquez

Gerente de Educación para
la Ciudadanía y la Convivencia
Deidamia García Quintero

Algunas normas generales para la implementación de la CEA

Una mirada desde el enfoque de Derechos Humanos

Coordinadora Anterior Área Temática
Diversidad y Género
Karina Camacho

Coordinadora Actual Área Temática
Diversidad y Género
Emily Johana Quevedo

Coordinación técnica convenio 3394/13 SED

Dirección de Inclusión e Integración
de Poblaciones
Claudia Taboada Tapia

Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
Kenny Riascos Rentería
Karina Camacho Reyes

Equipo Gestión del Conocimiento:
Lizbeth Alpagatero
María Ximena Quintero
María Ilse Andrade Soriano

Equipo de Cátedra de Estudios
Afrocolombianos SED
Arturo Grueso Bonilla – Coordinador
Ángela Valencia
Leydi Vidal
Carlos Barrios

ISBN 978-958-8878-54-6
Secretaría de Educación del Distrito
Bogotá, diciembre de 2014

Autora:

Sara Milena Ferrer Valencia
Abogada, Universidad de Cartagena
Maestría en Derecho, University of Notre Dame

Revisión de contenidos

Comité Editorial CEA

Asociación EL COLECTIVO

Coordinación del Convenio de asociación 3394/13
Juan Manuel Navarrete Rodríguez

Asesoría editorial
Mary Lucía Hurtado Martínez

Corrección de estilo
Fernando Carretero

Ilustración
Miguel Bustos

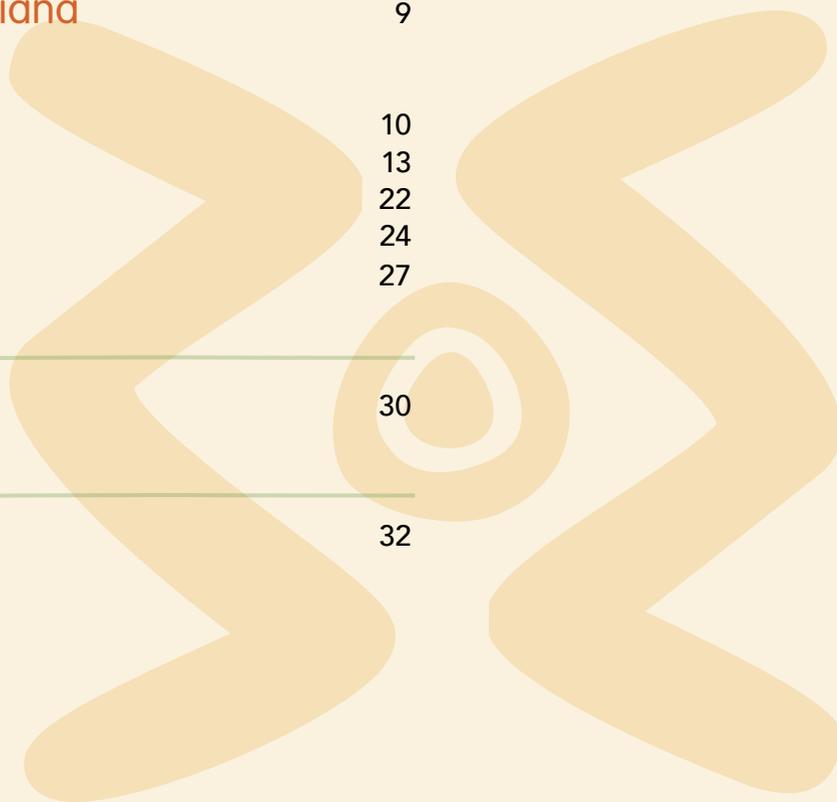
Diseño y diagramación
Equilibrio Gráfico Editorial Ltda.

Esta publicación se ha realizado en el marco del proyecto Apoyo a la institucionalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y otras medidas de lucha contra la discriminación racial de la población afrocolombiana en el Sistema Educativo Distrital de Bogotá, de la Secretaría de Educación Distrital (SED) en Convenio con la Asociación de Profesionales de las Ciencias Sociales EL COLECTIVO y con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Contenido



Presentación	4
Introducción	6
① Cuestión preliminar: un repaso sobre los elementos y características esenciales de una política pública	8
② Normas generales que deben regir la política pública en favor de la población afrocolombiana	9
2.1 Reconocimiento y caracterización: obligación de elaborar un censo poblacional	10
2.2 El principio de igualdad y de no discriminación	13
2.3 El principio de participación	22
2.4 Ejercicio pleno de la identidad étnica	24
2.5 Dimensión colectiva del grupo poblacional	27
③ Conclusiones	30
Bibliografía	32



Presentación



Este documento tiene como objetivo mostrar a maestros, maestras y directivas de instituciones del Distrito, en qué medida refleja la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) varias de las obligaciones del Estado colombiano para la consolidación de un orden democrático. La CEA será descrita como una iniciativa que procura el cumplimiento de varias de las obligaciones nacionales e internacionales en cabeza del Estado en cuanto a la elaboración, implementación y apropiada valoración de la política pública educativa para las instituciones de enseñanza básica y media, con miras a la reivindicación del ser y hacer de los pueblos afrocolombianos, siendo a su vez un presupuesto vital para la construcción de la democracia lo cual, en últimas, redundará en beneficio de la sociedad en general.

En esta línea, la CEA proyecta varios de los elementos y objetivos propios de la apuesta política de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC), iniciativa que se enmarca en los propósitos de la política distrital, encaminados a la reducción de la desigualdad entre los bogotanos y bogotanas, de conformidad con el Plan de Desarrollo 2012-2016. La ECC propende por la formación y la actuación de acuerdo con los principios de ciudadanía y convivencia democráticos, en las instituciones de educación distrital. Precisamente, las cuatro estrategias de trabajo delineadas por la Secretaría de Educación Distrital (SED) para la concreción de la ECC son: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC); Iniciativas Ciudadanas de Transformación (Incitar); Gestión del Conocimiento; y Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO). Todas estas líneas de acción deben ser materializadas a través de varios núcleos temáticos, entre los cuales se destacan los derechos humanos, la diversidad, el género y la convivencia.

Así, la adecuada implementación de la CEA asegura el cumplimiento de normas superiores –desde la normatividad local e internacional– y la concreción





de varios de los fines de la política distrital que, para el ámbito de la educación básica y media, aparecen condensados en la ECC. Adicionalmente, la SED ha institucionalizado el método reflexión-acción-participación (RAP) como estrategia pedagógica destinada a “la formación integral y reflexiva de ciudadanos y ciudadanas con capacidades para la acción transformadora” (SED, 2012, p. 30). Esta herramienta tiene como uno de sus componentes definitorios el diálogo nutrido entre todos los actores de cada institución educativa, para el reconocimiento de la diferencia y la transformación de acciones, individuos e instituciones sobre esa base.

Como resultado de todo ese andamiaje, la implementación de la CEA, bajo los lineamientos de la ECC y los parámetros normativos que se expondrán a continuación, favorecerá la consecución de cambios individuales e institucionales, como la visibilización de los saberes y logros de la población afrocolombiana, el reconocimiento de otras habilidades en los miembros de esta población, el fomento de actitudes de respeto y valoración de los mismos; así como transformaciones en el manual de convivencia, proyectos institucionales, mecanismos de participación, metodologías, contenidos curriculares, etc. Cambios que promoverán, de contera, la transformación de la escuela en un espacio más democrático.

En ese orden de ideas, este documento pretende ser de utilidad para maestros, maestras y directivas en la definición del alcance de aquellas obligaciones que en ellos y ellas recaen como sujetos activos en la transformación de la escuela en un lugar cada vez más cercano a los principios de la democracia, la ciudadanía igualitaria y la convivencia pacífica.



Introducción



Este documento está estructurado sobre la base de los *estándares y normas de derechos humanos* que han sido reconocidos por organismos internacionales y algunos sectores de la academia como criterios orientadores de toda política pública que respete las obligaciones suscritas por Colombia en materia de derechos humanos, especialmente principios como la igualdad, la diversidad étnica, la autonomía y la dignidad de los pueblos.

Esta aproximación conceptual corresponde al enfoque de derechos humanos en la política pública, que exige que la elaboración, implementación, evaluación y seguimiento de la política pública siga las normas y principios de derechos humanos vigentes en el respectivo país¹. Así, serán recogidas las normas de derecho interna-

¹ En términos generales, el *enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo* concibe la normatividad de derechos humanos como “un marco conceptual aceptado por la comunidad internacional, capaz de orientar el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas en el campo del desarrollo, y como una guía para la cooperación y la asistencia internacionales respecto a las obligaciones de los gobiernos donantes y receptores, el alcance de la participación social y los mecanismos de control y responsabilidad que se necesitan a nivel local e internacional” (Abramovich, 2006, p. 35).

Cabe anotar que será adoptado dicho marco conceptual a sabiendas de que el discurso de derechos humanos, en tanto hegemónico, es más bien el resultado de un *consenso* tendencioso que privilegia los intereses de una mayoría dominante –desde el punto de vista racial y de género– y que en tal medida se sustrae de las necesidades y atributos propios de la población afrodescendiente que no convergen con los de ese colectivo. Tales divergencias están fundadas en las contradicciones entre la visión *desarrollista* de Occidente y la cosmovisión de los pueblos precoloniales. Aun así, dicho *marco conceptual* será acogido puesto que constituye una de las pocas y ocasionalmente conducentes herramientas para la defensa de los intereses de la población afrodescendiente.



cional y local que tienen incidencia en la estructuración de cualquier política pública, para después traer a colación ciertos ejemplos que ilustran dichas obligaciones en el contexto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como elemento de la política pública educativa nacional.

Cada norma será entendida como la expresión de una relación dual que encierra derechos y correlativos deberes, exigibles tanto del Estado como de sus asociados y asociadas². Especial énfasis se hará sobre la naturaleza de cada derecho o principio, para así fijar el alcance de las obligaciones estatales; de las acciones exigibles por parte de los y las beneficiarios de la política, dentro del ejercicio legítimo de su ciudadanía; y de los parámetros que normativamente se han fijado para asegurar la convivencia armónica en el marco de un Estado democrático, social, de derecho.

En últimas, la adopción de este enfoque en la definición de políticas públicas permite dotarlas de un marco conceptual delineado por normas reconocidas como superiores, al tiempo que proporciona elementos suficientes para el amparo de los derechos que a través de la misma se busca garantizar.



² Conforme a la definición de derechos fundamentales propuesta por el profesor Rodolfo Arango (2005).



1 Cuestión preliminar: un repaso sobre los elementos y características esenciales de una política pública



Vale la pena reiterar aquí que toda política pública consiste en

[...] un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 14).

A su vez, las fases de una política pública son: i) la iniciación, fundamentalmente representada por el planteamiento del problema, el diseño preliminar de los objetivos, la aproximación a los conceptos, aspiraciones y posibilidades así como la selección entre las opciones posibles; ii) la implementación, que consiste en el desarrollo de los procedimientos, lineamientos y actividades propias de la política; iii) la evaluación de los objetivos alcanzados a la luz de los propuestos, y iv) el seguimiento.

De otra parte, los elementos de la política pública deben ser desplegados bajo dinámicas de interacción e iteración, pues toda política pública es una construcción susceptible de constante evolución sobre la base de lineamientos definidos inicialmente respecto de cada uno de sus componentes. Así, la interacción e iteración entre estos componentes constituyen

[...] la característica fundamental que convierte al proceso aquí propuesto en uno de formación. Lejos de tratarse de un modelo vertical de arriba hacia abajo, que corresponde al de formulación tradicional, en el cual las actividades son independientes entre sí, se propone, por el contrario, uno con interacción entre sus distintos componentes lo que trae por consecuencia su permanente evolución. Ello, sumado a la iteración, es decir a la búsqueda continua por alcanzar objetivos que pueden cambiar con el tiempo, como los sociales, son las características que hacen que, en este modelo, las políticas y programas estén continuamente formándose. (Molina, 2002, p. 6).

Los elementos de la política pública deben ser desplegados bajo dinámicas de interacción e iteración.

2 Normas generales que deben regir la política pública en favor de la población afrocolombiana



Previamente, es preciso recalcar que conforme el artículo 93 de la Constitución Política, los tratados de derechos humanos ratificados por el Congreso de la República entran a formar parte del marco constitucional colombiano, en virtud de la figura del *bloque de constitucionalidad*, lo que implica que sus normas son de obligatorio acatamiento por parte de todas las autoridades nacionales –o los particulares que ejerzan funciones públicas³– con la simple ratificación del instrumento⁴. Las normas que integran los tratados internacionales ratificados por el Congreso colombiano son, así, de imperativo cumplimiento.

A continuación serán relacionadas las normas que se consideran primarias para la elaboración de una política pública en beneficio de la población afrocolombiana que, cuando menos, responda a las obligaciones que el Estado colombiano ha suscrito en materias relativas a la CEA.



³ Desde su jurisprudencia primigenia, la Corte Constitucional ha reconocido que los y las particulares que prestan funciones públicas en los términos de ley forman parte de la función pública y pueden ser, incluso, sujetos de control disciplinario (ver: Corte Constitucional, *Sentencia C-286 de 1996*).

⁴ El artículo 93 de la Carta prescribe “los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben [sic] su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno [...]”. Así mismo lo ha sostenido la Corte Constitucional desde sus fallos primigenios: “[...] el bloque de constitucionalidad está compuesto por aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizados como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución” (Corte Constitucional, *Sentencia C-225 de 1995*).



2.1 Reconocimiento y caracterización: obligación de elaborar un censo poblacional

El cumplimiento de esta obligación estatal es un requisito imprescindible para el diseño de cualquier política pública. En vista de que su estructuración presupone la rigurosa identificación de la problemática, comprender las condiciones de la población afrodescendiente en términos de proporción y circunstancias de vida asegura no solo su eficacia, sino también su validez⁵.

El censo debe estar precedido, además, por un proceso de capacitación que abarque a toda la población educativa, y aborde al menos: los factores que determi-



Respuesta de un niño afrodescendiente a la pregunta: “¿Cuál de los dos muñecos te parece más bonito?”

⁵ Al respecto, el Comité que valora el cumplimiento y seguimiento de la Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación racial, recomendó al Estado colombiano, una vez valorado el informe presentado por el Gobierno nacional: “[...] que siga mejorando su compilación de información sobre la situación de los grupos étnicos en los ámbitos económico, social y cultural. El Comité también recomienda al Estado parte que garantice que las preguntas de los futuros censos de población se formulen de una manera que permita y fomente la autoidentificación de las personas pertenecientes a grupos étnicos o indígenas. Se recomienda al Estado parte que celebre consultas con las comunidades interesadas sobre las medidas destinadas a mejorar la recolección de datos y también al elaborar y realizar el próximo censo de población” (CERD, 2009, parágrafo 24) (negritas por fuera del texto original).

nan la identidad étnico-racial⁶; el alcance de los principios de igualdad, no discriminación, y las obligaciones estatales derivadas de esos mandatos; y una aproximación preliminar a las contribuciones del pueblo afrocolombiano⁷. Ello permitirá: i) que se promueva o refuerce la autoidentificación por parte de estudiantes y docentes, dado que se generará un espacio para la reflexión consciente, abierta y dignificante sobre su identidad como individuos y la identidad del pueblo al que pertenecen, lo que seguramente impactará favorablemente en los resultados del censo y se proyectará en el fortalecimiento de la identidad de cada estudiante afrodescendiente, además de potenciar su reconocimiento como parte de un grupo cuya significancia es igualmente reconocida por quienes les rodean; ii) que los niños y las niñas afrodescendientes se sientan más motivados para reafirmar su identidad afro en ejercicios de interacción como otros niños y niñas afrodescendientes, desde aquellos rasgos, experiencias, saberes y sentires compartidos; iii) que los niños, niñas y docentes no afrodescendientes del colegio deconstruyan aquellas



“-¿[...] y qué fue lo que más te gustó de San Andrés?”

“-Pues el mar y la arena, pero hacía mucho sol y yo me quemé toda, quedé casi negrita.”

“-¿Y te gustó quedar así?”

“-No mucho, porque me gusta mejor así como soy”.

“-¿Y tú cómo eres?”

-Pues blanca”.

(Testimonio de una niña afrocolombiana. Alcaldía de Bogotá, 2010).

concepciones que corresponden a estereotipos sobre el ser afro; iv) que los y las entrevistadoras entiendan cuáles son los criterios apropiados de identificación étnico-racial, de forma que no incurran en equívocos y estereotipaciones al momento

⁶ De acuerdo con la jurisprudencia de la Corte Constitucional, dos elementos deben confluír para determinar la pertenencia de una persona a determinado grupo étnico: “(i) un elemento ‘objetivo’, a saber, la existencia de rasgos culturales y sociales compartidos por los miembros del grupo, que les diferencien de los demás sectores sociales, y (ii) un elemento ‘subjetivo’, esto es, la existencia de una identidad grupal que lleve a los individuos a asumirse como miembros de la colectividad en cuestión”. (Corte Constitucional, *Sentencia C-169 de 2001*).

⁷ Es vital insistir en este punto dado que, disponer un espacio propicio y suficiente para la re-significación y re-dignificación de la población afro, como presupuesto para la iniciación del proceso censal, asegurará un mayor éxito en este trámite. Los y las encuestadas seguramente se sentirán mucho más dadas a responder afirmativamente a la pregunta sobre su identidad étnico-racial cuando se vean reflejados y reflejadas en referentes positivos de su negritud, lejos de los referentes usuales del hombre y la mujer negra en estado de esclavización, dominación y sometimiento.



de diligenciar el censo^{8, 9}; v) que se visibilice la participación de la población afrocolombiana en cada institución educativa, como resultado de una valoración que procure su identificación en términos cuantitativos y cualitativos; vi) que la población estudiantil comprenda las razones históricas, sociales y normativas que justifican la adopción de tratos diferenciales en favor de la población afrocolombiana, particularmente la realización del censo; vii) que estos y estas entiendan las distintas manifestaciones del racismo y su impacto en la auto- y heteroidentificación; y viii) que se inicie un proceso de valoración y entendimiento de las diferencias tendiente a disipar los patrones homogeneizantes en las instituciones educativas.

En el contexto de la escuela es preciso, entonces, la elaboración de un censo que permita identificar plenamente i) el número de estudiantes y docentes afrodescendientes (variable que debe ser cruzada con categorías como el género, la orientación sexual, la edad y el origen –para determinar el pueblo afrocolombiano de origen, si el o la estudiante está en situación de desplazamiento forzado, etc.–), así como ii) el rol y los logros que cada cual ha tenido dentro de la institución educativa. Este último criterio será vital para disipar los rótulos dominantes en la sociedad –y, por supuesto en las instituciones educativas–, en cuanto a la correspondencia del ser negro y el ejercicio de labores y roles específicos. Todo lo anterior, a fin de entender claramente la naturaleza de los

⁸ Tal imprevisión fue una de las principales talanqueras del censo efectuado en 2005, puesto que solo el 10,6 % de la población nacional se autoidentificó dentro de las categorías negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente, a pesar de que dicha cifra dista significativamente de estimaciones independientes que indican que la población afrocolombiana alcanzaría una proporción no menor del 15 % del grueso nacional. Lo anterior estuvo determinado, en gran medida, por la autonegación resultante de siglos de exclusión y maltrato, y los prejuicios subyacentes a las entrevistas efectuadas en ese marco (PNUD, 2011, p. 31).

⁹ Así, por ejemplo, de acuerdo con un estudio elaborado en Brasil en 2002, solo en el 79 % de los casos tanto entrevistadores(as) como entrevistadas(os) responden de forma coincidente a la pregunta sobre la identidad étnico-racial de la persona entrevistada, lo que demuestra la existencia de un sesgo importante en los criterios para la identificación del otro o la otra. Sucede, además, que quienes son más mestizos o mestizas tienden a ser más rápidamente *blanqueadas*(os) por el entrevistador o entrevistadora. De hecho, el *blanqueamiento* (como resultado de la apreciación de entrevistadores) es más frecuente tratándose de persona autoidentificadas como afrodescendientes cuando su nivel educativo es más alto o viven en barrios de mayor estratificación. Es más, de acuerdo con investigaciones desarrolladas por la profesora Luisa Farah en el vecino país, padres o madres afrodescendientes con un nivel educativo de primaria o secundaria tienden mucho menos a identificar como no afrodescendientes a las(os) hijas(os) concebidas(os) con una personas blanco-mestiza (Farah, 2007, p. 952.) Otros estudios han encontrado que la tendencia reciente consiste en encasillar a las(os) afrodescendientes dentro una categoría mixta, para obviar así su sentido de prevalencia étnica (Hernández, 2013, p. 168). Factores como los precedentes explican la necesidad de que la implementación de los censos implique todo un andamiaje y una logística antecedente que asegure la (auto)identificación cierta de la población evaluada.

problemas que cada institución educativa debe atender a través de los respectivos proyectos, planes, programas para cumplir con las obligaciones previstas en los artículos 7 y 68 de la Constitución Política; el artículo 55 y siguientes de la Ley 115 de 1994; los artículos 34 y siguientes de la Ley 70 de 1993 y el Decreto 804 de 1995.

Así mismo, la estructuración del censo debe resultar de una interlocución dinámica entre las autoridades de la institución educativa, los docentes, padres, madres y estudiantes afrodescendientes que integren el respecto plantel, a fin de que sea garantizado el principio de participación democrática.

A fin de integrar los componentes de la RAP sería de utilidad, además, hacer públicos los resultados del censo en toda la institución y generar espacios de reflexión alrededor de los mismos; visibilizar los logros de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en aquellas actividades en las que aparecieron como destacados y destacadas; y promover la participación de los y las demás en aquellas en las cuales no obtuvieron resultados

sobresalientes, previa valoración de las razones que posiblemente determinaron esos resultados.

Por último, es vital determinar si en los distintos ámbitos de la institución educativa respectiva (proyectos curriculares, asignaturas, etc.) está siendo efectivamente implementada la CEA o no.

2.2 El principio de igualdad y de no discriminación

La igualdad, tanto en la Constitución Política como la generalidad de instrumentos internacionales ratificados por Colombia, es presentada desde dos dimensiones: una formal y otra sustancial. La primera indica que formalmente “todos y todas somos iguales”, mientras que la segunda reconoce la existencia de circunstancias que han provocado arraigadas desigualdades materiales¹⁰. Desde esta última dimensión, el Estado está obligado a asegurar condiciones que permitan

El Estado está obligado a asegurar condiciones que permitan el goce efectivo de derechos por parte de toda la población.

¹⁰ En el ámbito nacional tenemos inicialmente la noción de igualdad consagrada en el inciso primero del artículo 13 de la Carta Política que reza: “[...] todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”. Esta formulación corresponde a la prohibición de discriminación –o principio de no discriminación.–

A continuación, prescribe el inciso segundo del referido artículo: “[...] el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”; cláusula que equivale al principio de igualdad real y valida la adopción de medidas de discriminación positiva.



el goce efectivo de derechos por parte de toda la población –privilegiando a quienes se encuentran en situaciones de marginalidad–, lo cual envuelve la supresión de enraizadas barreras estructurales, como las resultantes de la discriminación racial y el racismo, que justamente han imposibilitado la consecución de ese ideal. Una de las estrategias primarias para la consecución de este fin es la adopción de medidas de diferenciación positiva¹¹.

En este ámbito, la discriminación racial es definida como “[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica,

social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública” (Naciones Unidas, 2009, artículo 11) (negritas por fuera del texto original)¹²

Es oportuno recalcar que toda distinción, exclusión, restricción o preferencia es inconstitucional e internacionalmente inaceptable, siempre que esta anule o genere alguna mengua a los derechos fundamentales de personas que ya la sociedad ha ubicado en un plano de desigualdad como consecuencia del racismo, la discriminación racial, la segregación, etc. Cuando estas medidas –las que suscitan distinción, exclusión, restricción o preferencia– están, por el contrario, orientadas a la reivindicación de los derechos histórica y sistemáticamente negados a las víctimas de discriminación estructural, son normativa y éticamente aprobadas e instadas. En ello consiste la *discriminación posi-*

¹¹ Reconocida la existencia de enraizadas *desigualdades de hecho* contrapuestas con el orden social justo que predica un Estado social de derecho, el principio de igualdad material ha sido definido por la Corte como un mandato superior con carácter “remedial, compensador, emancipatorio, corrector y defensivo de personas y de grupos ubicados en condiciones de inferioridad, mediante el impulso de acciones positivas de los poderes públicos”. Sobre esta caracterización, la Corte ha entendido las *acciones afirmativas* como medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, con el objeto de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación. Estas reúnen las siguientes características: “1) [...] toman en consideración aspectos como el sexo o la raza, que son considerados como criterios sospechosos o potencialmente prohibidos, y 2) [...] la discriminación inversa se produce en una situación de especial escasez de bienes deseados, como suele ocurrir en puestos de trabajo o cupos universitarios, lo que lleva a concluir que el beneficio que se concede a ciertas personas, tiene como forzosa contrapartida un perjuicio para otras” (ver, entre otras, las sentencias C-964 de 2003, C-1036 de 2003, C-101 de 2005, C-667 de 2002, T-1248 de 2008, T-162 de 2008 y T-387 de 2012).

¹² La prohibición de discriminación encuentra su máxima expresión, en el ámbito local, en los artículos 134A y 134B del Código Penal Colombiano, que consagran los delitos de “actos de racismo o discriminación” y “hostigamiento por motivos de raza, religión, ideología, política, u origen nacional, étnico o cultural”, respectivamente.

tiva. En suma, un trato es discriminatorio cuando representa *una distinción injusta o arbitraria*¹³.

En este orden de ideas, el principio de no discriminación –que se puede entender como manifestación o complemento del principio de igualdad– prohíbe las medidas que generan exclusión, restricción o preferencia, sobre la base de criterios raciales –entre otros criterios sospechosos–; salvo que tales medidas sean necesarias, razonables y proporcionales¹⁴.

Entonces, por mandato del principio de igualdad material, son normativamente justificadas –tanto a nivel local como internacional– las medidas de diferenciación positiva que procuran la reducción de los obstáculos que históricamente han ubicado a ciertos grupos en desventaja frente a los que tradicionalmente han contado con el “privilegio”¹⁵.



¹³ Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos-Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, Informe final presentado por el Sr. Marc Bossuyt, relator especial: el concepto y la práctica de la acción afirmativa, resolución E/CN.4/Sub.2/2002/21, presentada en 53º período de sesiones, para. 87.

¹⁴ Se dice al respecto: “El Comité observa que una diferencia de trato no constituirá discriminación si los criterios para tal diferencia, juzgados en comparación con los objetivos y propósitos de la Convención, son legítimos o quedan incluidos en el ámbito del párrafo 4 del artículo 1 de la Convención. Al examinar los criterios que puedan haberse empleado, el Comité reconocerá que una medida concreta puede obedecer a varios fines. Al tratar de determinar si una medida surte un efecto contrario a la Convención, examinará si tal medida tiene consecuencias injustificables distintas sobre un grupo caracterizado por la raza, el color, el linaje o el origen nacional o étnico” (Naciones Unidas, 1993).

¹⁵ Verbigracia, las Naciones Unidas han reconocido la validez de las medidas especiales “adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron” (Naciones Unidas, 2009, artículo 14).



La importancia de las *medidas especiales*, representadas primariamente por las de *acción afirmativa*, fue reconocida por los países asistentes a la Conferencia de Durban en los siguientes términos:

“las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron”¹⁶ (negrillas por fuera del texto original).



Las medidas de acción afirmativa pueden ser definidas como todas aquellas que procuran el acceso, la permanencia y el goce de bienes o derechos por parte de personas que integran un grupo históricamente excluido y subrepresentado, como resultado de enraizados patrones discriminatorios con efectos presentes. Tales medidas deben estar dirigidas a equiparar las condiciones de dicho grupo, respecto de los grupos privilegiados, frente al disfrute de bienes y derechos.

Algunos ejemplos de medidas de acción afirmativa son los cupos, reservas y otras estrategias análogas para la admisión a universidades, trabajo, promoción laboral, contratación pública, entre otras¹⁷. Con base en trabajos de la OIT, las Naciones Unidas han propuesto tres categorías de medidas de acción afirmativa: las de movilización afirmativa, las de equidad afirmativa y las de preferencia afirmativa, que son descritas por dicho organismo en los siguientes términos:

¹⁶ Así también, en la Declaración y Plan de Acción de Santiago los estados participantes, entre ellos Colombia, consensuaron y se comprometieron a la adopción de medidas afirmativas destinadas a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales en titularidad de la población afrodescendiente a fin de “asegurar mayores oportunidades a dichos grupos para que participen de la prosperidad y riqueza de las sociedades de las Américas [...]” (Conferencia Regional de las Américas, 2000, parágrafo 17).

El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, en sus observaciones finales en relación con el caso de Colombia, recomendó al Estado a finales del año 2009, que “combat[iera] la discriminación y apli[car] efectivamente las medidas especiales para que los afrocolombianos y los pueblos indígenas disfruten de los derechos humanos plenamente y en igualdad de condiciones”. El Comité constató la existencia de “diversas políticas nacionales relativas a medidas especiales en una serie de esferas, pero le preocup[ó] que en esas políticas no se prest[ara] suficiente atención a las causas estructurales que han generado la exclusión del acceso a los derechos socioeconómicos y al desarrollo. El Comité [recomendó] al Estado parte que, en la medida de lo posible, aument[ara] las asignaciones de recursos para la aplicación de las políticas, incluso en los ámbitos departamental y municipal, y garantiz[ara] que se supervisen con eficacia y transparencia” (CERD, 2009).

🌀 **Medidas de movilización afirmativa:** medidas de difusión, promoción o adiestramiento a través de las cuales “se anima y sensibiliza a determinados grupos para que soliciten un bien social como un empleo o una plaza en un centro de enseñanza” (Naciones Unidas, 2002, párrafos 72 y siguientes).

🌀 **Medidas de equidad afirmativa:** medidas direccionadas a examinar la garantía cierta de derechos o concesión efectiva de bienes en favor de determinados grupos que tradicionalmente han sido víctimas de discriminación estructural. Por medio de estas medidas se busca, entonces, supervisar los criterios de contratación, ascenso, etc., de forma que estos no correspondan a prácticas discriminatorias –intencionadas o no—. En términos de las Naciones Unidas, su objeto sería “determinar si [los miembros de un grupo específico] han sido juzgados sobre la base de sus méritos o si el racismo o el sexismo ha sido un factor en el proceso de evaluación. Esto se puede determinar estableciendo procedimientos de queja o denuncia efectivos y creíbles para tramitar las alegaciones de discriminación, procedimientos de revisión para supervisar las

medidas relacionadas con el personal y el examen de procedimientos con el fin de eliminar las prácticas discriminatorias no intencionadas” (Naciones Unidas, 2002, párrafo 73).

🌀 **Medidas de preferencia afirmativa:** son las que, de manera concluyente, consideran el sexo, la raza o cualquiera de los criterios considerados sospechosos, “en la concesión o denegación de un bien social” (Naciones Unidas, 2002, párrafo 75).

Desigualdad en cifras

En relación con el mercado laboral, las desigualdades de las que la población afrocolombiana es víctima se ven proyectadas en los tipos de ocupación y trabajo a los cuales estos y estas están generalmente vinculadas. De un lado, más de la mitad de trabajadores afrodescendientes están ubicados en este en el nivel de ocupación manual bajo, que corresponde a trabajadores de servicios no calificados (53,5 %), en comparación con un 40 % de trabajadores mestizos. Y a medida que va aumentando el nivel de calificación, va disminuyendo la participación de población afrocolombiana. Así,

¹⁷ Para la Corte Constitucional colombiana, las medidas de acción afirmativa se caracterizan porque: “1) [...] toman en consideración aspectos como el sexo o la raza, que son considerados como criterios sospechosos o potencialmente prohibidos, y 2) [...] la discriminación inversa se produce en una situación de especial escasez de bienes deseados, como suele ocurrir en puestos de trabajo o cupos universitarios, lo que lleva a concluir que el beneficio que se concede a ciertas personas, tiene como forzosa contrapartida un perjuicio para otras” (Corte Constitucional, sentencias C- 964 de 2003, C-1036 de 2003, C-101 de 2005, C-667 de 2006, T-1248 de 2008, T-162 de 2010, T-387 de 2012).



en el nivel manual alto se encuentra un 23 % de afrodescendientes y un 31 % de mestizos. Asimismo, de acuerdo con un estudio elaborado por el ODR en Bogotá en 2013, las probabilidades de que una persona afrodescendiente que solicite un trabajo ubicado en estos niveles de ocupación, sea llamado o llamada a entrevista, se reducen en casi un 8 %.

De otro lado, la tasa de mortalidad infantil para niños y niñas afrodescendientes representa casi el doble de la registrada para el resto de los niños y niñas del país; mientras que la esperanza de vida al nacer para los hombres afrodescendientes es de 64,6 años, frente a 70,3 años para el resto de la población colombiana; cifra que en el caso de las mujeres afrodescendientes es de 66,7 años, frente a 77,5 años para demás mujeres colombianas.

A sabiendas de que la población afrodescendiente sigue siendo víctima de la marginalidad generada por siglos de latente racismo, discriminación, segregación, etc.¹⁸, es preciso que en el ámbito de la educación básica y media se dé aplicabilidad a las normas que obligan a un trato diferencial y dignificador de los pueblos africanos y afrocolombianos, además de sus aportes a la historia nacional y universal.

Así, por ejemplo, el Decreto 1122 de 1998 (Presidencia de la República) es claramente una medida de diferenciación positiva, pues prevé un régimen normativo que pretende la paulatina desestructuración de sólidos patrones de invisibilización, estereotipación, racialización y racismo en la escuela, mediante la disposición de particulares recursos materiales y

¹⁸ En Colombia, por ejemplo, de conformidad con los resultados del Censo de 2005, el porcentaje total de población afrocolombiana con educación superior fue de aproximadamente el 8 %, mientras que la población blanca/mestiza que alcanzó este mismo nivel es 12,6 %.

Por otro lado, los resultados de la GEIH del segundo trimestre de 2007 demostraron que en las trece áreas metropolitanas la tasa de informalidad era mayor para la población afrocolombiana (65 %) que para el total de la nación (56 %), siendo las mujeres afrocolombianas sobrerrepresentadas en dichos campos (Viáfara y Urrea, 2006). Como resultado de una reciente investigación liderada por el Observatorio de Discriminación Racial en la ciudad del Bogotá se determinó que tener un fenotipo negro disminuye las posibilidades de ser convocada(o) a una entrevista de trabajo en un porcentaje cercano al 11 %.

De otro lado, la tasa de mortalidad infantil para niños y niñas afrodescendientes representa casi el doble de la registrada para el resto de los niños y niñas del país. Es más, en 2005, 44 de cada 1000 niñas negras fallecieron antes de cumplir su primer año de vida. La esperanza de vida al nacer para los hombres afrodescendientes es de 64,6 años, frente a 70,3 años para el resto de la población colombiana; para las mujeres afrodescendientes es de 66,7 años, frente a 77,5 años para las demás mujeres colombianas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2011, p. 7). A 2010, el 79 % de los y las afrodescendientes no tenía necesidades básicas satisfechas (Relator sobre los Derechos de los Afrodescendientes y contra la Discriminación Racial, 2009, parágrafo 25).

humanos a la configuración de la CEA. Expedido el mencionado decreto, la inclusión de la CEA en el *proyecto educativo institucional* de todos los establecimientos educativos se tornó en una obligación diferencial, bajo la lógica de las medidas de acción positiva, pues todas las instituciones de educación básica y media del país tendrían que introducir un “conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras” en sus respectivos planes de estudio, a fin de reivindicar los saberes, invenciones, creaciones y aportes de la población afrocolombiana a la historia y vida de la nación y el planeta.

En el ámbito distrital, esa obligación ha sido reglamentada a través de actos administrativos como las resoluciones 1961 de 2007 y 3843 de 2011 (Alcaldía Distrital de Bogotá). La primera obliga a todos los establecimientos de educación formal incluir “en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA [y] dedicar[án] un tiempo en su estructura organizacional, al estudio, reflexión, producción de saberes, estrategias, metodologías para el fortalecimiento y avance de la CEA” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, art. 1). Por su parte, de manera más garantista y detallada, el Decreto 3843 de 2011 obliga a los colegios distritales de Bogotá a “adoptar los lineamientos para el desarrollo de la CEA desde la reorganización curricular por ciclos [...] y/o ajustándolos al contexto de cada institución educativa, incluyendo pertinentemente en cada ciclo la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE)” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, art. 1).

Discriminación en la escuela:

“Yo tengo dos niños, uno de 8 años que es el mayorcito, y otro de 5 años. El menor vive conmigo y el mayor con la abuelita. Me tocó dejarlo en el Cauca [...] porque acá [en Bogotá] era más el tiempo que vivía solo que conmigo. Además me tocó sacarlo del colegio porque los compañeros lo molestaban mucho. Le decían que él era negro porque no se bañaba, que los negros olían feo, que no juntaban con él porque era negro, que no jugaban con él porque era negro. Para él era muy difícil y trataba de defenderse, llamaba la atención, peleaba con los compañeros. Se había vuelto agresivo y todos los días eran quejas, y quejas”.

“¿Quiénes son víctimas de racismo y discriminación racial en la institución educativa en la que usted trabaja?”.

“- Niños y niñas afrocolombianos en un porcentaje mayor al 73 %”.

(Alcaldía de Bogotá, 2010, p. 36).

¡Cada cual por su nombre!

¿Cómo se sentiría usted si le llaman 'blanquito' o 'blanquita'/'mesticito' o 'mesticita'?

“Yo le digo negrito por cariño”.

“Por familiaridad, todos en la familia somos y seremos negros”.

“O por amor, yo le digo negrito porque lo amo”.

(Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes, y de su cultura en Colombia. Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Mena, 2011).



Bajo el marco de las obligaciones normativas del Estado colombiano, la implementación de la cátedra presupone la adopción de programas de formación de docentes; diseño y publicación de material didáctico idóneo; acompañamiento pedagógico a las distintas iniciativas, entre otras medidas tendientes a la difusión equitativa del saber afrocolombiano, históricamente negado en el contexto de la educación eurocéntrica, heredera del yugo colonial. La CEA se erige así en una medida afirmativa de preferencia puesto que el decreto que la autoriza obliga a todas las instituciones de educación básica y media a enfocar todos los recursos humanos y materiales idóneos

para el fin de la misma: equiparar, en términos de difusión, aprehensión y valoración, los saberes contruidos por los afrocolombianos frente a las dimensiones sociopolíticas que han dominado la esfera escolar desde la Colonia.

En este sentido, las normas contenidas en dicho decreto y las resoluciones que le reglamentan, tratándose de medidas de diferenciación positiva, deben ser acatadas por las autoridades públicas, de conformidad con sus obligaciones locales e internacionales puesto que los objetivos de la CEA¹⁹ están orientados a la garantía del principio de igualdad sobre la base del reconocimiento de la diversidad



¹⁹ De acuerdo con el Ministerio de Educación estos son, entre otros:

“Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.

“Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.

“Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.

“Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.

“Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

“Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.

“Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.

“Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación” (MEN, s.f.).



étnica, con miras a contrarrestar la marginalización histórica.

Asimismo, la cláusula contenida en el artículo 8 del Decreto 0709 de 1996 (Presidencia de la República), introduce otra medida de acción positiva que obliga que los programas de formación de educadores y educadoras

[...] se estructur[en] teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos: formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, **culturales**, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad [...].

De esta manera, el Estado promueve la igualdad material al dar prevalencia, entre otros criterios de formación profesional, a la concientización sobre las dinámicas culturales de la sociedad.

De todas formas, la garantía plena de todos los derechos y principios superiores envuelve, de forma ineludible, el despliegue de actuaciones *positivas* y *negativas* lo que significa, que el amparo del principio de igualdad no solo está dado por la adopción de medidas especiales en favor de grupos históricamente discriminados, sino también la represión de toda conducta que apareje distinciones injustas o arbitrarias. Es así que los docentes, las docentes y el resto del personal educativo están obligados a contener y condenar

Nuestro cabello, nuestra corporeidad, nuestro ser. Respeto de las diferencias en medio de las semejanzas propias de nuestra humanidad=igualdad de derechos.

Las largas horas que se invierten en los peinados y trenzados, no son simplemente un asunto de vanidad personal. Las abuelas y madrinan trenzan no solo el cabello de las niñas, también sus historias, y de este modo van inculcando una forma de ser mujer afro y de vivir su propia corporalidad. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural, módulo 8, 2012).

toda conducta racista, invisibilizante y homogeneizante. Así, resultan inconstitucionales las conductas que reproducen estereotipos sobre las potencialidades y atributos de la población afro y sus integrantes –ejemplo típico de lo cual es reducir las habilidades de los niños y niñas afrodescendientes a actividades artísticas y deportivas– o las medidas a través de las cuales se les obliga a acomodar su fenotipo a los parámetros estéticos dominantes –como obligar a los niños a cortarse el cabello, exigirles a las niñas que se alisen el suyo, o impedirles a ambos el uso de trenzas, entre otras relativas–. De otro lado, los niños y niñas afrodescendientes deben ser designados por sus nombres propios, pues todos los calificativos relacionados con su identidad étnico-racial están prohibidos por tratarse de distinciones injustificadas.



Así, en la lógica de la RAP, sería útil que, por ejemplo, de ocurrir un evento racista en la escuela el o la docente próximos al hecho repriman el acto inmediatamente; acto seguido, que generen un espacio de participación en el que el o la atacante exprese por qué actuó de esa forma, y la víctima pueda manifestar cómo se sintió al respecto. Posteriormente, se debe crear un ambiente propicio para la reflexión colectiva sobre lo reprochable del racismo en todas sus manifestaciones; para finalizar con el ejercicio en el que el o la estudiante que violentó a la otra, replique su aprendizaje sobre el racismo frente a otros compañeros y compañeras.

En suma, siendo la CEA más que una asignatura, una nueva forma de pensarse la escuela, es necesario que sean eliminadas todas las manifestaciones de racismo imperantes, para enseñar desde un espacio que sea igualitario desde el acceso y disfrute de derechos, pero dignificante y respetuoso de las diferencias.

2.3 El principio de participación

La participación habrá de ser entendida desde dos aristas: i) como la posibilidad efectiva de gozar de los planes y políticas públicas en igualdad de condiciones y ii) como la participación cierta y determinante en el diseño, implementación y desarrollo de los planes respectivos (Corte Constitucional, Sentencia C-366 de 2011, fundamento jurídico 11)²⁰.

Sobre este punto, el artículo 35 de la Ley 70 de 1993 (Congreso de la República) prescribe:

[...] los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

A la luz del artículo 2 de la Constitución Política, el artículo 5 de la CEDR, y una sólida línea juris-

²⁰ Este mandato encuentra respaldo en instrumentos como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación de las Naciones Unidas y la Declaración y Plan de Acción de Santiago (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1965, artículo 5 literal c; Conferencia Regional de las Américas, 2000, parágrafo 27). La primera obliga a los estados firmantes a garantizar, en favor toda la ciudadanía, el derecho a *participar en el gobierno y en la dirección de los asuntos públicos en cualquier nivel* (artículo 5, literal c). La Declaración de Santiago, por su parte, reconoce: i) el derecho a la plena participación de los pueblos de origen africano en todos los aspectos de la sociedad, en particular en los asuntos que les afectan directamente y que se consideran esenciales (para 32 de la Declaración de Santiago); ii) el derecho a participar libremente y en igualdad de condiciones en la vida política, social, económica y cultural de sus respectivos países (parágrafo 27); y iii) el derecho a participar de manera activa en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio (parágrafo 27).

En el plano local, el principio y el derecho a la participación tienen como sustento primario el carácter democrático, participativo y pluralista que define al Estado colombiano, al tenor del artículo 1 y el artículo 2 de la Constitución Política.

prudencial, esa idea de *cooperación* deber ser entendida como un deber de participación o incluso consulta, en casos puntuales.

Igualmente, a manera de ejemplo, es oportuno traer a colación un número importante de decisiones de la Corte Constitucional colombiana a través de las cuales se ha ordenado a distintos planteles educativos reconfigurar sus manuales de convivencia como resultado de un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa –padres y madres de familia, estudiantes, docentes y directivas, por supuesto, cada cual desde su propia dimensión étnica y cultural²¹–.

Si bien, en dichos casos la autonomía educativa ha colisionado con el libre desarrollo de la personalidad, la definición de las estrategias que puedan afectar –positiva o negativamente– a la comunidad educativa afrodescendiente también deben resultar de un ejercicio consensuado, pues principios como la igualdad material, la diversidad étnica, la multiculturalidad de la nación y la participación democrática así lo demandan. La aplicabilidad del principio de participación es aún más imperiosa tratándose de grupos que históricamente han sido relegados de múltiples espacios participativos, en

Una política pública democrática se construye escuchando la voz de la comunidad.

Es importante mencionar cómo estos ejes integran la comunidad a la institución y la institución a la misma comunidad a través de los conocimientos, llamados por nosotros *saberes*: el saber científico que muchas veces está en manos del docente y el saber empírico que está en manos de la comunidad en general; los docentes aquí somos parte de la comunidad, somos parte del proceso organizativo, cuando uno habla de la comunidad y decimos “la comunidad funda el colegio” es porque la comunidad parió el colegio, es porque nosotros somos comunidad, porque todos los docentes somos de aquí y hacemos parte de la comunidad. Experiencia del Colegio Comunitario Agrícola Luís Carlos Valencia, Corregimiento de Villa Paz, municipio de Jamundí, Vale del Cauca (Universidad del Cauca-Programa Licenciatura en Etnoeducación, Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña: memorias de la ruta afrocolombiana sur del valle, norte del Cauca de la expedición pedagógica nacional, 2010)

razón de lo cual corresponde a las autoridades escolares asegurar su intervención efectiva en la consolidación de planes, instrumentos y herramientas que les conciernen .

²¹ “Vincular desde la Constitución a la práctica educativa con la democracia, trae como consecuencia necesaria que el manual de convivencia, en tanto parámetro normativo del quehacer de la comunidad de directivos, profesores y educandos, deba mostrarse compatible tanto con los derechos fundamentales, como la eficacia de los derechos de participación. Esto último, habida cuenta el carácter expansivo del principio democrático, que tiene entre sus destinatarios a la comunidad educativa. [...] La eficacia del principio democrático exige que la adopción de los manuales de convivencia esté precedida de un proceso participativo, en el que concurra la intervención de los estamentos que conforman la comunidad educativa, esto es, directivos, profesores, educandos y padres de familia” (ver las sentencias T-565 de 2013, T-832 de 2011, T-688 de 2005 y SU-641 de 1998).



2.4 Ejercicio pleno de la identidad étnica

Tanto la Constitución Política²² como varios de los instrumentos que configuran el sistema de derechos humanos contienen artículos que reconocen, como principio superior, el derecho de los pueblos a hacer un ejercicio libre de su cultura, prácticas religiosas y otras manifestaciones de su identidad²³.

Dichas normas configuran el denominado *enfoque diferencial en las políticas públicas*. Ellas deben ser observadas a cabalidad por parte de las autoridades estatales al momento de fijar su agenda y determinar el contenido mismo de los planes, puesto que Colombia se ha reconocido como un Estado multiétnico y pluricultural. Pero, justamente en con-

Así explican que los yoruba empleaban de forma simbólica un método cuantitativo fácilmente asequible para ellos, cuyas cifras eran siempre inteligibles con unas operaciones rápidas o asombrosas. Por ejemplo:

$$45 = (20 \times 3) - 10 - 5;$$

$$106 = (20 \times 6) - 10 - 4;$$

$$300 = 20 \times (20 - 5);$$

$$525 = (200 \times 3) - (20 \times 4) + 5. \text{ Y así sucesivamente}$$

Sistema sustractivo en la vida cotidiana yoruba (Eugenio Ondó, Síntesis sistemática de la filosofía africana)

cordancia con el principio de diversidad étnica y la autodeterminación de los pueblos, la sustancia de cada política debe ser determinada con la participación, e incluso aquiescencia de las comunidades

²² La Constitución Política proclama una serie de mandatos concebidos para la salvaguarda de la identidad étnica de los pueblos que integran la nación, entre los cuales se destacan: i) el artículo 7, en el que se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana; ii) el artículo 10, en el que se reconoce la oficialidad de las lenguas y dialectos empleados por estas comunidades en sus territorios; iii) el artículo 68, en el que se pregona la formación educativa propia de los pueblos; iv) el artículo 70, en el que se obliga al Estado a *promover y fomentar el acceso a la cultura* en todos los niveles de construcción de la identidad nacional; v) y el artículo 55 transitorio, que reconoce titularidad sobre territorios colectivos.

²³ Así, por ejemplo, el artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la Asamblea General de la Naciones Unidas el día 6 de diciembre de 1966 manda: “[...] en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

En sentido análogo, en el Sistema Interamericano se ha reconocido un catálogo de derechos específicos de la población afrodescendiente que incluye, entre otros: el derecho a tener, mantener y fomentar sus manifestaciones religiosas (Declaración de Santiago, Resolución 36/55 de las Naciones Unidas, parágrafo 17); el derecho a la protección de sus conocimientos tradicionales (Declaración de Santiago, parágrafo 29); el derecho a la protección de su patrimonio cultural y artístico (Declaración de Santiago, parágrafo 27).

involucradas. La diferencia, además, debe ser abrigada desde el respeto y una valoración simétrica de todas las formas de ser.

En el ámbito local, con fundamento en el artículo 7 de la Constitución Política –en el que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”–, las autoridades escolares están obligadas a implementar actividades como: i) el diseño de currículos y planes de estudio que introduzcan, desde todos los saberes, los referentes y contribuciones de la población afrodescendiente; ii) la utilización de textos escolares en los que se reconozcan los aportes de las civilizaciones africanas, el pueblo afrocolombiano y sus representantes a la historia universal y de la nación; iii) la identificación y aplicación de formas de enseñanza desarrolladas por los pueblos afrocolombianos; iv) la introducción de modelos de interacción social y democrática propia de los pueblos afrocolombianos; v) el uso de las lenguas propias en el ámbito institucional; vi) “el análisis de los textos escolares, en donde los diagnósticos coinciden en la identificación de una valoración discriminatoria de géneros, clases, razas y etnias, en la cual no tienen las mejores cualidades el sexo femenino, los pobres, los indios y los negros, situación que reclama propuestas alternativas de materiales de consulta y de apoyo didáctico” (MEN, 2004, p. 16); etc.

Bajo este mandato, es imperativo que los y las docentes se reúnan previo el inicio del periodo académico, a fin de que los currículos de cada área sean construidos desde un compartir transversal sobre los conocimientos que cada cual tenga respecto de la pobla-

ción afrocolombiana, las civilizaciones africanas, sus saberes y múltiples aportes. A manera de ejemplo, los espacios de reflexión compartida permitirían que el o la docente de historia enseñara a la de filosofía que pensadores como Tales y Homero se instruyeron en Egipto, cuna de una de las civilizaciones negras más importantes de la historia, de donde aprendieron “que el agua era el principio y génesis de todas las cosas” (Ondó, 2001), enseñanza que luego es reproducida por ellos en Grecia, que siempre ha sido erróneamente entendida como la cuna de la filosofía. Ejercicio que podría ser complementado con una reflexión dinámica sobre los matices que ese principio ha adquirido en las personas y pueblos afrocolombianos, en quienes pervive una relación especial con los ríos y mares, como definitoria de su identidad afro.

En suma, la implementación de la CEA, en consonancia con el principio de diversidad étnica y cultural de la nación –artículo 7 de la CP–, demanda “un replanteamiento del currículo, y su enfoque, si se quiere, una nueva concepción curricular [...] La CEA propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos afrodescendientes y raizales” (MEN, 2004, 57).

Ahora, es importante resaltar en este punto que la identidad étnica no puede ser vista desde la folclorización, trivialización, satanización o aquella mirada



apadrinadora que caracteriza la lógica del dominador. También deben ser evitados determinismos geográficos que cargan con un fuerte estigma racista²⁴. La garantía del principio de diversidad étnica implica que los saberes de los pueblos afrocolombianos y sus miembros sean introducidos en la escuela más allá del reconocimiento sus creaciones artísticas, gastronómicas y logros físicos; en general, hay que avanzar frente a aquella visión colonial que los define como grupos rurales, salvajes y atrasados que deben ser religiosa, política y cosmogónicamente civilizados.

[...] La mayoría de niños, niñas y jóvenes que crecen actualmente en las islas no están aprendiendo inglés, ni *creole*, ni reciben suficientes enseñanzas sobre la cultura raizal durante su escolaridad, pero viven en un territorio donde los idiomas tradicionales son el *creole* y el inglés, y cuyos pobladores nativos son raizales. En cuanto a estos, una parte de la población en edad escolar asiste a instituciones de educación convencional y otra a instituciones bilingües. (MEN, 2004).



²⁴ Se ha encontrado que, por ejemplo, “con frecuencia, los esfuerzos de visibilización de las poblaciones negras en el sistema educativo han sido privilegiados hacia lo rural tradicional y hacia la región del Pacífico”. Por otro parte, el determinismo eurocéntrico ha llevado a que en San Andrés y Providencia y en San Basilio de Palenque no se incluyan el *creole* y el palenquero como lenguas obligatorias en las instituciones educativas..

Por ello, resulta precario pensar el ser afro exclusivamente desde los aportes histórico-sociales, bajo el esquema consagrado en el artículo 2 del Decreto 1122 de 1998, de acuerdo con el cual “la CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia” (Decreto 1122 de 1998, art. 2) (negrillas por fuera del texto constitucional). Reducir la CEA a esos núcleos temáticos es obviar milenios de creación intelectual en áreas como las Matemáticas, la Astrología, Física, entre otras y, en últimas, negar la humanidad de los pueblos afro, que como otras civilizaciones destacadas en la historia universal, han elaborado completos y estructurados sistemas de conocimiento para la pervivencia de sus pueblos.

2.5 Dimensión colectiva del grupo poblacional

Debido a la presión ejercida por varios grupos indígenas y afrodescendientes desde el siglo pasado, varios instrumentos internacionales comenzaron a reconocer la naturaleza colectiva de los pueblos que han sido agrupados bajo las categorías de indígenas o tribales –de acuerdo con el lenguaje de la OIT^{25,26}–, así como sus necesidades y derechos correlativos. Desde esta perspectiva, por ejemplo, en la Declaración de Durban se expuso de manera enfática que “las víctimas del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia son los individuos y grupos de individuos que son o han sido afectados negativamente por esas plagas, sometidos a ellos o blanco de las mismas” (negrillas por fuera del texto original).

Los actos de discriminación en contra de una mujer u hombre afrodescendientes deben ser entendidos no como una afrenta individual, sino como la perpetuación del daño y los prejuicios que han recaído

²⁵ En los términos del artículo 1 del Convenio 169 de la OIT los pueblos tribales son aquellos “cuyas condiciones sociales culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial”.

²⁶ Artículo 2. 2. de la Convención de las Naciones Unidas sobre todas las formas de Discriminación Racial obliga a todos los Estados partes adoptar “medidas especiales y concretas, en las esferas social, económica, cultural y en otras esferas, para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos, con el fin de garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales [...]”.



sistemáticamente sobre un pueblo, en razón de sus características étnico-raciales. Los actos, manifestaciones o prácticas discriminatorias son ejercidos, entonces, en contra de todo el colectivo, a pesar de que generalmente se proyectan en violaciones a los derechos fundamentales de sujetos individuales. Es por ello importante que las políticas públicas orientadas a la reducción de los estigmas, la exclusión, el racismo, etc., sean pensadas para beneficio de los individuos pero, al tiempo, como reivindicaciones en beneficio de todo un grupo.

Esa es justamente una de las razones por las cuales el sistema de acciones afirmativas imperante en los Estados Unidos no ha redundado en mejoras significativas. El desconocimiento del daño colectivo, sufrido actualmente por muchos y muchas de las afroamericanas, ha tornado inocuas todas las iniciativas de equiparación adelantadas por las instituciones de educación superior. En ese sentido, resulta ilustrativa la experiencia de la Universidad de Texas donde, por cuenta de un nueva doctrina jurisprudencial –introducida con el caso Hopwood v. Texas²⁷– se implementó una política neutral de admisión con la que se eliminaron los criterios raciales de selección para dar paso a criterios socioeconómicos de selección, precisamente bajo el argumento de que los bajos índices de acceso a la educación superior por parte de la población

afroestadounidense estaban fundados en razones económicas, mas no raciales. Obviando el criterio étnico-racial, la universidad pasó a implementar un sistema de admisión con el cual reservaban ciertos cupos para el 10 % de estudiantes con los mejores resultados académicos en educación secundaria. Como resultado de lo anterior, se disminuyó en aproximadamente 1,74 puntos porcentuales la participación de estudiantes afro en universidades públicas destacadas dentro del *ranking* nacional, así como en carreras de posgrado como medicina y derecho (Heinrich, 2010, p. 15).

La participación de las guerreras cimarronas

No eran menos las mujeres. Según relata el Capitán Pedro Ordóñez de Ceballos, en sus luchas contras los cimarrones “guerreó él contra un grupo que contaba incluso con ciento cincuenta negras que peleaban mejor que los varones, con sus dardos, macanas y lanzas. (Gutiérrez, 1980, p).

Por ello, es vital que en cada ocasión que sean presentados los logros de algún miembro de la población afrocolombiana, estos sean ubicados en el contexto de la cosmogonía y características propias de todo el pueblo al que representa. Verbigracia, de

²⁷ La Corte Quinta de Apelaciones suspendió el programa de acciones afirmativas de la UT y estableció que la decisión del caso Bakke era inválida. A diferencia de Bakke, la Corte de Apelaciones rechazó la diversidad como un fin legítimo para el uso de criterios raciales.



hacerse una exposición sobre Benkos Biohó, sería clave hacer una antesala sobre los atributos y logros de las civilizaciones existentes para la época en lo que ahora se conoce como África occidental; una descripción sucinta de los diferentes grupos que arribaron a Colombia como resultado de la esclavización, a fin de establecer sus diferencias étnico-raciales, políticas, lingüísticas, etc.; la participación determinante de las mujeres como guerreras en los ejércitos cimarrones; etc. Este último elemento, por ejemplo, ayudaría significativamente a reelaborar la concepción que tenemos de los pueblos negros, al entender que a diferencia de los colonizadores, muchas de las comunidades africanas carecían de los sesgos propios del machismo y promovieron activamente, durante los primeros siglos de la Colonia, la participación igualitaria de las mujeres en los ejércitos cimarrones bajo la comprensión de que estas eran tanto o más habilidosas que muchos hombres.

Así mismo, al hacerse referencia a un hecho puntual de racismo, debe llevarse a cabo un ejercicio de contextualización sobre los antecedentes de este fenómeno, a fin de que la comunidad estudiantil entienda que el racismo y sus consecuencias socioeconómicas presentes no son hechos aislados, sino el resultado de siglos de reproducción de asunciones equívocas sobre la inferioridad de estos pueblos.

Corolario, las soluciones frente a los problemas que aquejan a miembros del pueblo afrocolombiano deben ser concebidas de forma tal que impacten favorablemente a la generalidad del colectivo, reivindicando la identidad del grupo en su conjunto, porque la discriminación que aqueja al individuo tiene raíz en su identidad con el grupo.



3 Conclusiones



En suma, toda política pública debe seguir precisos lineamientos para su formulación rigurosa. En cuanto a los parámetros para su construcción, es idóneo tener presentes los criterios de iteración e interacción entre los componentes de la misma. En ese sentido, la definición, implementación, valoración y seguimiento de la CEA, como proyecto transversal, deben resultar del diálogo y la articulación entre los diferentes actores en el sistema educativo. Así, por ejemplo, de la interacción entre los docentes de Historia y Matemática podría surgir una estrategia idónea para introducir, en ambas asignaturas, el modelo aritmético desarrollado por el pueblo yoruba, entre otros múltiples ejemplos. También es vital que los y las acudientes de los y las estudiantes afrocolombianos participen de la formulación, evaluación y seguimiento de dichos planes, pues estos y estas tienen no solo la experticia, sino la legitimidad para participar del proceso de construcción de toda política pública susceptible de afectarles como pueblo. Importante es, pues, que exista una retroalimentación constante entre todos los actores y actrices del sistema educativo, desde una lógica decolonial que parta de un reconocimiento digno de los pueblos afrocolombianos.

De otro lado, la concreción de toda política pública requiere la disposición de recursos materiales y humanos. Es menester, entonces, que el Gobierno nacional y los entes territoriales dispongan recursos suficientes específicamente orientados a la financiación de los productos, labores, actividades y reformas que demanda la CEA, muchas de las cuales son concebidas en el Decre-

to 1122 de 1998 –artículos 5, 6, 7 y 8–, las resoluciones 1961 de 2007, 3843 de 2011 e incluso el Decreto 192 de 2010 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010), pero respecto de las cuales no se asigna una partida presupuestal específica.

Ahora, en relación con las obligaciones normativas, si bien algunos de los artículos del Decreto conciben estrategias para la estructuración de una medida de diferencia positiva, el mandato de igualdad no es cabalmente satisfecho en vista de que el principio de no discriminación quedó simplemente enunciado. Tratándose de una norma ejecutiva, la esencia del Decreto 1122 de 1998 debía ser el desarrollo amplio de los parámetros ya consignados en normas superiores como la Ley General de Educación, la Ley 70 de 1993 y la Constitución Política. Por el contrario, en el artículo 4 literal a) del Decreto simplemente se reafirmó la obligación de garantizar los mandatos de igualdad y no discriminación. En ese sentido, el decreto resulta bastante precario.

Asimismo, se ha obviado que el principio de participación democrática exige la intercolución y elaboración conjunta de la política pública con la comunidad potencialmente afectada, máxime cuando se trata de grupos subrepresentados, pueblos afrodescendientes o indígenas, o víctimas de discriminación estructural. De hecho, si bien, por ejemplo, el artículo 8 de la Resolución 1961 de 2007 dispone la realización de una evaluación anual para estudiar el desarrollo de la cátedra a través de los equipos de supervisión educativa, no se indica la vinculación de padres y madres afrodescen-

dientes a los referidos comités, en tanto representantes de esa visión propia que se pretende reivindicar a través de la CEA. La normatividad en referencia debió incluir alguna cláusula que asegurara la participación de toda la comunidad educativa en la definición de la CEA en cada una de las instituciones educativas, especialmente los y las representantes de los niños y niñas afrocolombianas, para hacer de su re-construcción progresiva, un proceso democrático y legítimo.

De otro lado, resulta cuestionable el uso de un lenguaje tan estereotípico, manifiesto en la referencia a la cultura de la población afrocolombiana casi como el componente exclusivo de la CEA. Así, por ejemplo, su artículo 2 dispone: “[...] la Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras”; en el artículo 3 se prescribe que los y las educandos deben asegurar la difusión de conocimiento relativos a: los saberes, prácticas, valores y otros bienes propios de la identidad étnica y cultural de los pueblos afrocolombianos (artículo 3, literal a), los aportes de la población a la historia y cultura colombiana (artículo 3°, literal b), y sus contribuciones a la conservación, uso y cuidado de “la biodiversidad y el medio ambiente” (artículo 3, literal c); el artículo 6 obliga a la Ministerio de Educación a “recopilar, organizar, registrar y difundir estudios, investigaciones [...] relacionad[as] con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras”. Por otro lado, esa misma impresión genera el esquema sustancial y metodológico comprendido en la Resolución 3843 de 2011, que si bien ubica a la CEA dentro de un espectro más amplio (al prescribir su inclusión en cada ciclo de Base Común de Aprendizajes Esenciales), mantiene una fuerte orientación temática sobre los temas relacionados

con el folclor y los aportes históricos de la población afrocolombiana. Así, por ejemplo, el ciclo sobre descubrimiento y experiencia (ciclo segundo), tiene como objetivo general “identificar elementos propios de la cultura afrocolombiana a través de diversas expresiones, partiendo de registros orales e impresos de la memoria histórica como aporte fundamental en la construcción del proyecto de nación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011) (negrillas por fuera del texto original). En suma, la cultura (desde un sentido de folclorización) y la historia aparecen como referentes distintivos de la producción de los pueblos afrocolombianos, lo cual desconoce sus elaboraciones en otras esferas y dimensiones.

Finalmente, el Decreto habla únicamente de comunidades negras, como si la población afrodescendiente se ubicara únicamente en el plano rural –pues la idea de comunidades negras en Colombia se ha interpretado típicamente bajo el rótulo establecido en la Ley 7 de 1993, que las describe como aquellas localizadas en zonas ribereñas u otras relativas–. El pueblo colombiano y su realidad no deben reducirse al plano rural, so pena de incurrir en un reduccionismo geográfico, estereotípico e invisibilizante.

En últimas, la CEA es un muy positivo esfuerzo por resignificar y redignificar los pueblos afrocolombianos y sus elaboraciones, pero es susceptible de varios complementos y correcciones, que deben ser saneadas por el cuerpo educativo haciendo uso de las herramientas normativas previamente descritas, como derroteros de cualquier política pública y, muy especialmente, pensándose la CEA como una iniciativa política para la promoción de la ciudadanía igualitaria, la convivencia respetuosa y los principios democráticos en la escuela.



Bibliografía



- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Resolución 1961 de 2007.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Decreto 192 de 2010, "Por el cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de la Población Afrocolombiana, Negra y Palenquera en el Distrito Capital y se ordena su ejecución".
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2010). *Si no hay racimos, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia. Bogotá: Corporación Ketzakapa.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Resolución 3843 de 2011.
- Alcaldía Distrital de Bogotá, Resolución 1961 de 2007. Por la cual se fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá Distrito Capital.
- Alcaldía Distrital de Bogotá, Resolución 3843 de 2011. Por medio de la cual se adoptan unos lineamientos para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la reorganización curricular por ciclos en los Colegios Distritales de Bogotá.
- Arango, R. (2005). *El concepto de derechos sociales fundamentales*. Bogotá: Editorial Legis.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). La Situación de las personas afrodescendientes en las Américas, OEA/Ser.L/V/II, Doc. 62. Recuperado de: http://www.oas.org/es/cidh/afrodescendientes/docs/pdf/AFROS_2011_ESP.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2011). *La situación de las personas afrodescendientes en las Américas*. OEA/Ser.L/V/II, Doc. 62.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) (28 de agosto de 2009). Observaciones finales del Comité en relación con el caso de Colombia. CERD/C/COL/CO/14.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-964 de 2003*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-101 de 2005*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-1036 de 2003*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-169 de 2001*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-225 de 1995*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-286 de 1996*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-366 de 2011*.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-667 de 2006*.
- Corte Constitucional. *Sentencia SU-641 de 1998*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-1248 de 2008*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-162 de 2010*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-387 de 2012*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-565 de 2013*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-688 de 2005*.
- Corte Constitucional. *Sentencia T-832 de 2011*.
- Dworkin, R. (2005). *Los Derechos en serios*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Farah, L. (2007). Does money whiten?: Intergenerational changes in racial classification in Brazil. *American Sociological Review* 72, 940-963. Recuperado de: www.ssc.wisc.edu/~jmuniz/schwartzman2007.pdf
- Gutiérrez, I. *La historia del negro en Colombia*.
- Heinrich, P. (2010). *The effects of affirmative action bans on college enrolment, educational attainment and the demographic composition of universities*. Recuperado de: http://www.clevelandfed.org/research/economists/hinrichs/hinrichs_aff_action.pdf
- Hernández, T. (2013). *Racial subordination in Latin America: the role of the State, customary law and the new civil rights response*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie de Lineamientos Curriculares*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales de la Subdirección de Poblaciones (2004). *Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*.
- Molina, C. (2002). *Modelo de formación de políticas y programas sociales*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo-Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.
- Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A de 21 de diciembre de 1965.
- Naciones Unidas (1993). *La definición de discriminación*. Recomendación General N.º 14. Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial.
- Naciones Unidas (2002). *El concepto y la práctica de la acción afirmativa. Resolución E/CN.4/Sub.2/2002/21*. Informe final presentado por el Sr. Marc Bossuyt, relator especial, 53º período de sesiones. Comisión de Derechos Humanos-Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos.
- Naciones Unidas (28 de agosto de 2009). *Resolución CERD/C/COL/CO/14*. Comité de la Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial.
- Observatorio de Discriminación Racial (julio de 2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá.
- Ondó, E. (2001). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Madrid: Centro de Estudios Africanos, Universidad de Murcia.
- Organización de Estados Americanos (2000). *Declaración y Plan de acción de Santiago*. Conferencia Regional de las Américas.
- Organización de Estados Americanos (2009). *Observaciones Preliminares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tras la visita del Relator sobre los Derechos de los Afrodescendientes y contra la Discriminación Racial a la República de Colombia*, OEA/Ser.L/V/II.134, Doc. 66.
- Organización de Estados Americanos (2013). *Convención Interamericana contra el Racismo y toda forma de Discriminación e Intolerancia*.
- Organización Internacional de Trabajo (1989). *Convenio 169, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural, módulo 8*.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 0709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Los afrocolombianos frente a los objetivos de desarrollo del milenio*. Recuperado de: http://www.pnud.org.co/sitio.shtm?x=66140#VBA_6318PIU
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. Proyecto regional Población afrodescendiente de América Latina. Recuperado de: http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf
- Roth, A.N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) (2012). *Proyecto de Educación para la Ciudadanía y Convivencia*. Documento Marco: educación para la ciudadanía y la convivencia.
- Viáfara, C. y Urrea F. (2006). Efectos de la raza y el género en el logro educativo y en estatus socioocupacional para tres ciudades colombianas. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 58, 115-163.



“Este documento está estructurado sobre la base de los estándares y normas de derechos humanos que han sido reconocidas por organismos internacionales y algunos sectores de la academia como criterios orientadores de toda política pública que respete las obligaciones suscritas por Colombia en materia de derechos humanos, especialmente principios como la igualdad, la diversidad étnica, la autonomía y la dignidad de los pueblos (...) Así, serán recogidas las normas de derecho internacional y local que tienen incidencia en la estructuración de cualquier política pública, para después traer a colación ciertos ejemplos que ilustran dichas obligaciones en el contexto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

(...) La CEA es un muy positivo esfuerzo por resignificar y redignificar los pueblos afrocolombianos y sus elaboraciones, pero es susceptible de varios complementos y correcciones, que deben ser saneadas por el cuerpo educativo haciendo uso de las herramientas normativas previamente expuestas, como derroteros de cualquier política pública local y muy especialmente, pensándose la CEA como una iniciativa política para la garantía de los principios democráticos en la escuela.

