

Del dicho al hecho, hay mucho trecho: entre el derecho fundamental a la afroeducación en Colombia y el pluralismo jurídico intercultural

It is easier said than done: between the fundamental right to Afro-education in Colombia and intercultural legal pluralism

David Mendieta¹

Universidad de Medellín (UDEM/Colômbia)
dmendieta@udem.edu.co

Sandra Milena Palacios-Chaverra²

Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH/Colômbia)
sandra.palacioschaverra@utch.edu.co

Resumen

La afroeducación es un derecho de las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras en Colombia. Este artículo de reflexión analiza la relación que puede existir entre este derecho y el pluralismo jurídico intercultural. Aunque el uso de metáforas es algo inusual en el discurso académico, será determinante para explicar algunos aspectos importantes de la implementación de esta garantía constitucional. El uso de refranes propios de la cultura popular será útil para ilustrar al lector en algunos aspectos dignos de reflexión y para señalar, a modo de crítica, los retos y las oportunidades que existen para que sea implementado el derecho a la afroeducación en Colombia. El texto se divide en tres partes, la primera se relaciona con el refrán *Dime con quién andas y te diré quién eres*, aquí se exponen los fundamentos históricos del derecho a la afroeducación en Colombia. Con el refrán *Del ahogado, el sombrero* se desarrolla la segunda parte, allí se analiza de manera teórico-conceptual cómo un derecho plural es reconocido desde una mirada

¹ Abogado. Especialista en Derecho Constitucional y Magister en la Universidad de Antioquia. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Doctor en Derecho Constitucional de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de Medellín. Universidad de Medellín. Carrera 87 No. 30-65, Medellín, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-6815>

² Docente Ocasional de tiempo completo de la Universidad Tecnológica del Chocó de la Facultad de Derecho, miembro del grupo de investigación Derecho, Sociedad y Medio Ambiente "GIDSMA", Especialista, magister en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y Estudiante de doctorado en derecho de la Universidad de Medellín. Universidad Tecnológica del Chocó. Cra. 22 No 18B-10, B/ Nicolás Medrano, Ciudadela Universitaria, Chocó,, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-6815>

monista-multicultural. En este apartado se exponen algunas ideas útiles para la implementación de este derecho fundamental social-colectivo en un sistema jurídico plural-intercultural. Por último, con el dicho *Cuando el río suena, es porque piedras lleva*, se exponen algunos aspectos analíticos, críticos y teóricos sobre el pluralismo jurídico intercultural que permitirán exponer cuáles aspectos deben ser tenidos en cuenta para su implementación. A modo de conclusión se describirán algunos retos y oportunidades para tener en cuenta en la implementación de esta garantía fundamental. Toda esta investigación se realizó con la metodología de la hermenéutica intercultural en aras de responder a la pregunta: ¿Cuál es el rol del pluralismo jurídico intercultural en la implementación de la afroeducación como derecho social-colectivo fundamental en Colombia?

Palabras-clave: etnoeducación; comunidades negras; afrocolombianas; raizales y palenqueras; pluralismo jurídico; interculturalidad; derechos fundamentales; afroeducación.

Abstract

Afro-education is a right of Black, Afro, Raizal, and Palenquero communities in Colombia. This reflective article analyzes the relationship that may exist between this right and intercultural legal pluralism. Although the use of metaphors is somewhat unusual in academic discourse, it will be decisive in explaining some important aspects of the implementation of this constitutional guarantee. The use of some sayings from popular culture will be useful to illustrate to the reader some aspects worthy of reflection and to point out, by way of criticism, the challenges and opportunities that exist for the implementation of the right to Afro-education in Colombia. The text is divided into three parts. The first part relates to the saying, "Tell me who you walk with, and I'll tell you who you are," and sets out the historical foundations of the right to Afro-education in Colombia. The second part develops the saying, "The drowning man's hat," and analyzes, from a theoretical and conceptual perspective, how a plural right is recognized from a monistic-multicultural viewpoint. This section presents some useful ideas for the implementation of this fundamental social-collective right in a pluralistic-intercultural legal system. Finally, using the saying "When the river sounds, it's because it carries stones," some analytical, critical, and theoretical aspects of intercultural legal pluralism are presented, which will allow us to explain which aspects must be taken into account for its implementation. In conclusion, we will describe some challenges and opportunities to consider in implementing this fundamental guarantee. All of this research was conducted using intercultural hermeneutics methodology in order to answer the question: What is the role of intercultural legal pluralism in implementing Afro-education as a fundamental social and collective right in Colombia?

Keywords: Ethno-Education; Black Communities; Afro-Colombian Communities; Raizal Communities; Palenquero Communities; Legal Pluralism; Interculturalism; Fundamental Rights; Afro-Education.

Introducción

Para hablar de afroeducación en Colombia, es importante realizar un análisis que permita identificar qué aspectos deben ser tenidos en cuenta para su implementación, especialmente si lo que se busca es proponer un sistema jurídico que garantice la dignidad, la igualdad y la pluralidad. Se expondrán pues, en la primera parte, algunos hechos importantes en la historia de los diferentes grupos de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (en adelante, NARP) encontrados en la literatura y que sirven de fundamento histórico para este derecho fundamental.

La etnoeducación puede tener en su historia diferentes orígenes ya que se refiere tanto a comunidades indígenas, a las comunidades room y también a las comunidades NARP. Cada una de ellas, por tener particularidades distintas y por la misma diversidad de contextos, creencias, situaciones y demás componentes culturales, navega por diferentes vías, pero en algún momento se encuentran bajo el patrón de la diversidad y la igualdad.

Determinar el origen conceptual y epistemológico de este derecho implica varios retos teóricos que este artículo de reflexión intentará afrontar mediante el uso del análisis crítico-conceptual y hermenéutico-intercultural. Estas dos herramientas permitirán que se puedan aportar teorías, conceptos y estrategias adecuadas para que el derecho a la afroeducación sea implementado de manera digna, igualitaria y plural. Además, se busca analizar las diferentes obligaciones que surgen del derecho fundamental a la afroeducación para su implementación en el contexto real, teniendo presente el siguiente interrogante: ¿Qué rol juega el pluralismo jurídico intercultural en la implementación de la afroeducación como derecho social-colectivo fundamental en Colombia?

Bajo un paradigma analítico-crítico-conceptual, esta investigación integra dimensiones técnicas y metodológicas orientadas a la comprensión de la afroeducación en tanto derecho humano fundamental, social y colectivo. En primera instancia, se empleó la metodología *lege ferenda* propuesta por Christian Courtis (2001, p. 115), la cual trasciende de la mera descripción normativa para propiciar una observación crítica y una interpretación propositiva. Este enfoque permite formular soluciones jurídicas transformadoras; en este caso, la transición desde la concepción tradicional de “etnoeducación” en el ordenamiento jurídico se queda corto para los alcances, fines y propósitos que se debe tener presente para brindarle a las comunidades NARP, la educación acorde con sus necesidades y propósitos.

Como segundo eje-metodológico, se incorpora los criterios interpretativos de Diego López Medina (2006, pp. 36-42), estructurados bajo dos dimensiones esenciales: i) un análisis sistemático y teleológico, donde la interpretación se orienta hacia el propósito axiológico y valores que la norma pretende salvaguardar. ii) la adopción de una lógica sistemática y pluralista para abordar la interculturalidad crítica se fundamenta en los planteamientos de Catherine Walsh (2014) y Fidel Tubino (2005), quienes reconocen las estructuras de poder y los patrones de subalternización histórica.

Además, es importante precisar algunos términos que serán usados en este artículo, como la palabra *dicho*, que aquí hace referencia a la historia que se ha narrado y a las decisiones que se han tomado jurídicamente en Colombia para garantizar los derechos de las comunidades NARP con el paso del tiempo. Dada su baja incidencia y su lenta implementación, se ha quedado solo en eso, en *dichos*. El término también hace alusión al recorrido que las comunidades han atravesado, el cual ha estado lleno de grandes altibajos, convirtiéndose estos en retos y oportunidades para la implementación digna, igualitaria y plural de la afroeducación como derecho social-colectivo fundamental en Colombia.

Continuando con la metáfora de los dichos, se usarán unos muy comunes entre las comunidades negras y afrocolombianas, para ilustrar algunos puntos que se quieren analizar crítica e interculturalmente, utilizando el método de análisis teórico-conceptual en aras de comparar y comprender lo que se podrían significar estos dichos en relación con lo que el Estado colombiano ha hecho a la hora de tomar decisiones sobre el derecho a la afroeducación y también para interpretar las manifestaciones que los mismos miembros de las comunidades expresan, opinan, analizan, reconocen y comparten sobre el tema.

En aras de ir puntualizando algunos aspectos sobre el rol que cumple el pluralismo jurídico intercultural a la hora de implementar la afroeducación en Colombia, se harán algunas precisiones tomando como base la historia, las decisiones actuales y lo que se pretende proponer para decisiones jurídicas futuras que dignifiquen, traten con igualdad y enfoque de diversidad el sistema jurídico educativo.

Establecer las nociones de tiempo, modo y lugar que permitan identificar aspectos diferenciadores en el origen del derecho a la afroeducación resulta determinante para establecer histórica y socialmente de dónde nace este derecho, puesto que en este trabajo se pretende contribuir a la fundamentación histórica y teórica de este derecho social-colectivo fundamental.

Describir al sujeto que hace parte de este sistema jurídico en busca de reconocimiento y dignidad, será otra de las vertientes a tratar. Más adelante, se podrá establecer quién es el sujeto étnico negro, afrocolombiano, raizal y palenquero que exige este tipo de educación.

En las conclusiones se podrá realizar, a modo de retos y oportunidades, una descripción sobre qué aspectos deben ser tenidos en cuenta para que la afroeducación como derecho fundamental pueda ser implementado en el sistema educativo con enfoque plural intercultural.

Trecho histórico: algunos hitos en el surgimiento del derecho a la afroeducación en Colombia

El escenario inicial de este trecho se encuentra acompañado, a modo de metáfora, por el dicho *Dime con quién andas y te diré quién eres* que, de manera simbólica, permite acercarse a la historia del derecho a la afroeducación. Se parte de lo étnico para representar a un sujeto autorreconocido, pero visto desde diferentes aristas, el derecho se convirtió, por un lado, en la manera de reconocer los derechos de las comunidades NARP y, por otro lado, en una limitación en la implementación, regulación y garantía del derecho.

Este derecho nace de las prácticas culturales, ya que estas comunidades deciden formar a los individuos y a las familias del grupo desde el hacer³, desde el conocimiento de lo propio y ancestral, desde sus creencias y cosmovisiones, todo ello en aras de poder fortalecer las diferentes maneras de realizar las prácticas tradicionales, agrícolas y establecer sus bases de desarrollo.

³ Sobre el hacer, es importante realizar una breve descripción acerca de la ideas que tenían algunas familias afrodescendientes sobre la educación, en este caso, a modo de ejemplo, se cita el caso de padres de familia ubicados en el alto Atrato-Chocó, quienes consideraban que sus hijos debían primero conocer las prácticas agrícolas y tradicionales en la naturaleza desde su nacimiento hasta los 12 años antes de introducirse en la escuela; aunque pasaba hace muchos años, se puede afirmar que estas dinámicas poco han cambiado, muchas de ellas son consideradas como válidas, es decir aún se siguen conservando las prácticas del hacer para poder aprender, pero ya no se aplican antes de ingresar a la escuela, ahora son practicadas a la par de la práctica educativa. Así lo afirma Jhonmer Hinestroza Ramírez cuando cita a Velásquez (2010): "observo a principio de la década de los sesenta que los padres del Alto Atrato enviaban a la escuela a sus hijos después de los doce años, cuando ya tenían el conocimiento del monte y el río. A esta edad los padres consideraban que los renacientes ya interpretaban el monte, valoraban el trabajo y se habían apropiado de las epistemologías de la manigua" (Hinestroza Ramírez, 2023).

En los 90, el reconocimiento del derecho a la etnoeducación empezó con el correspondiente reconocimiento del sujeto étnico, pero contrario a lo que muchos podrían pensar, el interés de las comunidades étnicas nunca ha sido aislarse, al contrario, quieren encontrarse con otras maneras de educar, pero buscando el fortalecimiento de su identidad étnica y cultural⁴.

Lo que se pretende con el reconocimiento del derecho es que cuando alguien de un grupo étnico interactúe en espacios educativos con otros, se respete la propia identidad y se avance en la eliminación de barreras étnico-raciales permitiendo que la afroeducación pueda contribuir en la transformación de narrativas que le den valor y dignidad a lo que las comunidades a lo largo del tiempo han podido realizar⁵.

Para esa misma época, existían dudas sobre si se debía considerar a las comunidades NARP dentro de la categoría de comunidades étnicas⁶, ya que se cuestionaba qué tan alto era el nivel de mestizaje que se había creado jurídicamente, fenotípica e intelectualmente hablando, y si estas comunidades habían perdido su huella étnica. Para deconstruir esta idea, algunos investigadores crearon movimientos y espacios en los que el estudio del negro en Colombia era el centro. Después aparecieron diferentes movimientos, tales como el movimiento Cimarrón y el movimiento Soweto, que desarrollaron ideas, como la afrogénesis, que permitieron poco a poco que se fuera fortaleciendo la mirada étnica del sujeto NARP en Colombia.

Hay dos conceptos que es sumamente importante aclarar, ya que juegan un papel determinante para considerar la educación exigida por los negros, afros, raizales y palenqueros. Por un lado está la afrogénesis y, por el otro, el concepto de epistemología. El primero está fundamentado en dos categorías: i) afrocolombiano y ii) huellas de africanía⁷, que algunos autores como Restrepo (1997; 2013), Arocha (2010), Sánchez de Friedemann (1992) Maya (2005) han instrumentalizado para la interpretación antropológica e histórica del negro en Colombia (Restrepo, 1997).

El segundo, es un término creado por Gregory-Bateson y que denominó epistemología, es decir, ciencia sobre el funcionamiento de la mente, entendida esta no como atributo de la gente, sino de los organismos complejos capaces de procesar información a partir de diferencias que puedan leerse entre *datos*⁸ (Restrepo, 1997).

⁴ Así lo dispone la Ley 70 de 1993, en su artículo 38 cuando establece que “la educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.

⁵ Teniendo en cuenta esta afirmación, el legislador dejó plasmado en el artículo 34 lo siguiente “la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social”.

⁶ Así lo afirman algunos autores que participaron en la construcción de una educación especial sobre la nueva Constitución que rige en Colombia a partir de 1991: “el periódico Unidad Indígena Álvaro Ulcué Chocué, publicado en Popayán por el Consejo Regional Indígena del Cauca, preparó una edición especial sobre la nueva Constitución que rige en Colombia. Sus editores tuvieron el acierto de sombrear todos los artículos relacionados con los pueblos étnicos. Para nuestra sorpresa, el artículo transitorio 55 no fue resaltado. La omisión podría parecer insignificante. No para quienes se preocupan por el destino de las etnias de ascendencia africana. Le hace eco a la exclusión que propone un inciso que ratifica la vieja tesis referente al carácter baldío de las tierras de los grupos negros, en particular las del litoral pacífico. En otras palabras, **parecería concordar con las reglas para el nuevo juego nacional colombiano que vuelven a negar la territorialidad de los negros y a poner en entredicho su carácter étnico**” (negrilla fuera del texto original) (Fals Borda y Muelas Hurtado, 1991).

⁷ Para Nina Sánchez de Friedemann (1992), el concepto de huella de africanía hace referencia a varios asuntos i) los procesos de reintegración étnica serían los marcos para la génesis de nuevos sistemas culturales afroamericanos y ii) los iconos o representaciones simbólicas.

⁸ Esta última propuesta en su momento fue considerada por Arocha (1993) como revolucionaria, ya que desde el campo de la antropología siempre se ha debatido cuál podría ser el acercamiento con la biología, hasta el punto de dejar de hablar sobre integrarse y la propuesta de epistemología encarna la posibilidad de demostrar que los seres humanos tenemos la capacidad de aprender y de transmitir el aprendizaje a partir de los propios genes. Arocha (1993) también agrega que este postulado revivió a

Estos datos sirvieron de sustento para el estudio de lo étnico en los sujetos denominados como negros en ese entonces, se basó en la teoría de la “epistemología genética”, es decir, en la explicación de las sociedades negras americanas por la permanencia o la supervivencia de rasgos o patrones culturales africanos en un contexto de contacto cultural o aculturación. Este paradigma afroamericanista generó que durante la década de los 50, el estudio antropológico de los negros en Colombia estableciera que lo étnico fuera el sustento más importante para determinar su identidad, quedando plasmado así en la Constitución de 1991, y luego en la Ley 70 de 1993⁹.

En la etnoeducación, la antropología juega un papel determinante en la fundamentación jurídica de este derecho, así mismo ocurre con la afroeducación pues los antropólogos pudieron descubrir que existe una huella afrogenética derivada de los hábitos desarrollados por estas comunidades en su entorno, los cuales permitieron el desarrollo de habilidades y capacidades que los identifican como sujetos étnicos.

Aunque lo étnico fue uno de los aspectos jurídicos más importante para lograr el reconocimiento de los derechos de las comunidades, su andar no fue tan fácil, el dicho *Dime con quién anda y te diré quién eres*, indica que ese camino estuvo lleno de altibajos, ya que como lo afirma Restrepo (como se citó en Mosquera, 2022), el proceso de reconocimiento del origen étnico de las comunidades negras tuvo que realizarse de manera similar a las exigencias que realizaron las comunidades indígenas, por cuanto tuvieron que convivir con las particularidades indigenistas para hacer el reclamo de sus derechos, ya que la rigidez de la etnicidad en la estructura jurídica no coincide con las diferentes complejidades de la identidad en el campo.

Continuando con algunos hechos históricos que le pueden dar origen a este derecho, es importante hablar del Centro de Estudios Afrocolombianos (CEA)¹⁰, que es considerado como un suceso determinante que aporta nociones básicas a la fundamentación teórica de esta garantía básica. Los intelectuales negros realizaron acciones que buscaban visibilizar la importancia de lo negro en Colombia, en 1947 un grupo de autodidactas adelantaron lo que ellos titularon *Estudios del negro en Colombia* y pudieron sentar las bases para construir un centro denominado por ellos Centro de Estudios Afrocolombianos (CEA), dirigido a profundizar sobre el conocimiento del negro (Flórez Bolívar, 2023).

Los integrantes de este grupo de pensadores se consideraron autodidactas porque, pese a que cada uno de ellos recibió una formación acorde a la educación que imperaba en la época, su interés por encontrar su identidad y darle sentido a su realidad les permitió hallar de manera autónoma diferentes formas de aprender, investigar y compartir a través de distintas producciones sus hallazgos. Adolfo Mina Balanta, Marino Viveros, Ernesto César Ariza, Natanael Díaz, Carlos Calderón Mosquera y Manuel Zapata Olivella, fueron algunos de los intelectuales que decidieron profundizar sobre el conocimiento del negro en Colombia (Flórez Bolívar, 2023).

La creación del CEA fue la primera apuesta organizada por habitantes negros y mulatos en Colombia, aunque no fue inédita, ya que personajes como Candelario Obeso (1849-1884) y

Lamarck quien pone en ruta para revivir el mandato que este pionero de los estudios de la evolución fijó para la ciencia: explicar la mente en su relación con la naturaleza y no la naturaleza como creación de la mente (Fals Borda y Muelas Hurtado, 1991).

⁹ La participación de algunos antropólogos fue determinante para la creación de la Ley 70 de 1993, tal es el caso de Nina S. de Friedemann, una antropóloga que con sus investigaciones sobre estudios afroamericanos, contribuyó a la creación de la Ley 70 de 1993, como lo relata el Banco de la República: “el marco de referencia histórico-cultural para la ley sobre derechos étnicos de las comunidades negras en Colombia” recogió buena parte de esas tesis y fue publicado en el número 5 de *América Negra*, la revista que Friedemann fundó y dirige con el objetivo de ampliar el espacio de los estudios afroamericanos” (Banco de la República de Colombia, 2000).

¹⁰ La propuesta del CEA fue la primera apuesta organizativa de este tipo liderada por habitantes negros y mulatos en Colombia, su presencia en ámbitos académicos e intelectuales estaba lejos de ser algo inédito. Se trataba más bien de una consecuencia lógica del papel que venían cumpliendo en la configuración del mundo letrado colombiano desde inicios de la República.

Diego Luis Córdoba¹¹ (1907-1964) ya habían realizado acciones para pronunciarse sobre el negro. El primero de ellos, hacia 1877, se inmortalizó al analizar el sociolecto de los bogas del magdalena en su obra denominada *Cantos populares de mi tierra*, en estos versos se le dio forma a una lírica emancipadora, se habló del lugar anacrónico de la esclavitud en la vida republicana y se celebró lo importante que debía ser el discurso ciudadano para la existencia misma. Por otro lado, Diego Luis Córdoba en 1947, con sus discursos en el Congreso de la República constantemente dio luces sobre la situación que vivían algunos negros en Colombia, y pudo dejar plasmado su pensamiento en una revista denominada *Sábado* donde afirmó que “en el Chocó coincide la clase proletaria con el pueblo de raza negra, ultrajado como proletario y como negro” (Flórez Bolívar, 2023).

Sobre el origen de la afroeducación, se puede afirmar que tanto el siglo XIX como el XX son determinantes para su surgimiento. En 1960 se configuraron otros movimientos sociales extranjeros como los de Martin Luther King¹² y Malcom X¹³ en Estados Unidos que alentaron en Colombia el surgimiento de dinámicas organizativas como la de Amir Smith Córdoba llamada el Movimiento de la Negritud y Juan Zapata Olivella con el movimiento denominado Multicolor (Bustamante Valdés, 2021).

En 1976 en Cali se celebró el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas y en los años 80 comenzaron las reflexiones sobre la educación, de donde surgió el Movimiento Pedagógico Nacional agenciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que lideró y ambientó la propuesta de reformas desde lo pedagógico y lo político (Bustamante Valdés, 2021).

Por otro lado, y en otros tiempos, los palenqueros en su lucha por la libertad que se dio por más de un siglo, representan uno de los actos de resistencia más emblemáticos para las comunidades afrodescendientes en América Latina. Desde 1605, en cabeza del líder fuerte, aguerrido y luchador Benkos Bioho, comenzaron a luchar por su libertad. Aunque esta gesta costó la vida del líder, sentó las bases para una propuesta de paz en 1691, pero solo fue hasta 1713 cuando se logró firmar una *Entente Cordiale* entre los habitantes de los palenques, el gobernador de Cartagena de Indias, Francisco Baloco Leigrave, con la mediación del obispo de Cartagena Antonio María Cassiani, logrando así, construir territorialmente su espacio de libertad (Guerrero García, 2007).

La educación de los palenqueros se ha caracterizado por tener unos aspectos determinantes relacionados con sus luchas, con su conquista de un espacio libre, por mantenerse y poder conformar una sociedad con comportamientos acordes a su visión de la vida, la cual nace a través de *kuagros* que, como señala Guerrero García (2007), se convierte en la polifonía cotidiana que esta signada por el afecto filial, la camaradería entre los vecinos, convirtiéndolos en grupos etarios solidarios y coetáneos que mantienen el tejido social.

A diferencia de los otros grupos descendientes afrocolombianos, su educación –además de tener próceres que lucharon por la independencia que están vivos en sus relatos orales en diferentes manifestaciones– juega un papel fundamental y contribuye a la construcción de recuerdos.

¹¹ Diego Luis Córdoba es el primero de la década de los años 30 que levanta su voz para oponerse a la educación confesional vigente aún en el sistema educativo estatal, oriundo de Negúa (Chocó), nacido el 21 de junio de 1907, abogado de profesión y doctor en Derecho egresado de la Universidad Nacional con una tesis titulada *Vocación jurídica de Roma* (García Rincón, 2015).

¹² Martin Luther King (1929-1968), ministro de la Iglesia bautista, elocuente orador, Premio Nobel de Paz en 1964. Hizo que el activismo pacífico fuera un movimiento de masas. En agosto de 1963 congregó a 300.000 personas en Washington y pronunció su histórico discurso *Yo tengo un sueño*.

¹³ El-Hajj Malik El-Shabazz, nacido como Malcom Litterl y conocido como Malcom X (1925-1965) fue un orador, ministro religioso y activista estadounidense.

Esos recuerdos evocan una trayectoria vital donde la rebelión –al comienzo cimarrona y, con los años, palenquera– dibujó un perfil de autonomía colectiva y propició una convivencia de tú a tú, sin jerarquías y con autoridades como el maestro de música, las cantadoras de bullerengue, el oficiante del *lumbalú*, el maestro de tambores sagrados, la maestra de escuela, la abuela, el abuelo y la “cha” (la tía abuela) forjando una relación horizontal, no vertical, donde características como el talante franco, la mirada de frente, reafirman la fuerza expresiva de igualdad de su naturaleza libre (Guerrero García, 2007).

En cambio, en la zona insular de Colombia, encontramos a los habitantes de San Andrés, Providencia y Santa Catalina cuyos pensamientos, su vida cotidiana, sus valores y la educación estuvieron determinadas por la Iglesia –en este caso la Iglesia protestante– lo que generó una fuerte distancia con el proyecto de *colombianización* alentado por la Constitución de 1886. De esta manera, el proyecto de nación plasmado en la Constitución de 1886 y representado por los misioneros capuchinos estableció que la *civilización* estaba ligada a la adopción de la lengua castellana y del catolicismo (Clemente, 1991, como se citó en Guevara, 2007)

Así las cosas, para las diferentes comunidades NARP, la historia de la educación siempre ha caminado de la mano no solo de los indígenas, sino también de los cimarrones y palenqueros ancestrales, de los ingleses, de los caribeños y hasta de los nicaragüenses y jamaquinos, quienes han contribuido a la historia de su identidad cultural en materia educativa, por esta razón, se podría decir que la historia de afroeducación –de acuerdo con el *Dime con quién andas y te diré quién eres*– puede determinar quiénes son los negros, afros, raizales y palenqueros ubicados en toda Colombia en interacción con otros grupos poblacionales que influyen en la configuración de su manera de ser, saber, existir, hacer, resistir y persistir en su territorio.

Además, el convivir con otros grupos étnicos –como los indígenas– permitió sentar las bases para el reconocimiento de los derechos educativos de las comunidades NARP, ya que con el Convenio 169 de 1989 de la OIT, que reconoce los pueblos de orígenes tribales y las comunidades indígenas, históricamente se sentaron las bases para que a través de lo étnico se pudieran reconocer sus derechos, así lo afirma Restrepo (2013) cuando señala que en 1992 *ad portas* de sancionar la Ley 70, en la academia aún se discutía si las *comunidades negras* podían ser consideradas como grupo étnico o no. El antropólogo cita una transcripción realizada por la Subcomisión de Identidad de la Comisión Especial para Comunidades Negras, adelantada por el Instituto Colombiano de Antropología, en la cual algunos antropólogos dudaban de la aplicabilidad de la noción de grupo étnico para las poblaciones negras como sí había sucedido con los grupos indígenas.

Agrega Restrepo (2013, p. 14) que para que las comunidades negras sean políticamente imaginables como grupo étnico se tuvieron en cuenta cuatro aspectos determinantes, i) el enfoque afrogenético explicado más arriba, ya que bajo este enfoque se introdujo en la Constitución Política el reconocimiento de una etnicidad y de una identidad preexistente, ii) se relaciona con los modos de producción, las estrategias culturales de la población negra no solo en términos locales, sino también desde una perspectiva regional, iii) el concepto sobre la etnicidad de las comunidades negras o afrocolombianos se alimenta de la dimensión política, pues los grupos analizan las condiciones que surgen de este capital político y determinan cuáles han sido las estrategias desplegadas por los diferentes actores con respecto a la definición, disputa e instrumentalización de este recurso y iv) se centra en las dimensiones identitarias y performativas que subyacen a la movilización en términos étnicos de las poblaciones negras del país (Restrepo, 2013).

Continuando con los aspectos históricos determinantes para el surgimiento del derecho a la afroeducación, es importante precisar que dos teorías fueron las planteadas por Orlando Fals

Borda y Lorenzo Muelas quienes participaron y abogaron por los derechos de las comunidades indígenas y los grupos étnicos. Ambos desarrollaron posturas sobre la importancia de liberar a estas comunidades y analizaron la existencia de dos sistemas: el del patronato y el de la autonomía. Sobre el primero se tuvieron en cuenta cuatro posturas sostenidas por parte del Estado por más de 100 años bajo la vigencia de la Constitución de 1886: la política asimilacionista, operaciones punitivas por expropiación, implantación de imperios teocráticos y economía extractivista¹⁴, además se criticó la implantación de políticas encaminadas a la destrucción de lenguas, costumbres, formas de educación, justicia y economía y, por último, la negación a la diversidad étnico-cultural en Colombia. Sobre el segundo, se analizaron diferentes aristas desde lo legal, político, social, ecológico y económico¹⁵ para proponer la importancia de fomentar la autonomía en esta nueva Constitución.

Más adelante, en medio del debate y la entrada en vigencia de la nueva Constitución, se analizaba la participación o representación de los negros en Colombia, además, se debatía el efecto de las decisiones tomadas en la nueva Carta y los retos que esta nueva normativa traía, sobre el tema, el 26 de mayo de 1991, bajo el título *Los negros en la Constitución*, Jaime Arocha (1991) relató cómo Juan de Dios Mosquera –quien es considerado el padre del concepto de la etnoeducación para comunidades NARP¹⁶– analizaba que justo 39 días antes de entrar en

¹⁴ En lo referente al patronato se pudieron establecer algunos aspectos: i) sirvió para justificar durante 104 años la política asimilacionista del Estado basada en la convicción de la supremacía cristiano-occidental y la inevitable desaparición de las poblaciones autóctonas; ii) dio pie para la implementación de operaciones punitivas de la fuerza pública contra los pueblos indígenas que en algún momento manifestaron su oposición a las expropiaciones de que eran objeto o, simplemente, para la búsqueda de algunas formas de sustento en de sus territorios ancestrales; iii) facilitó la implantación de imperios teocráticos, caucheros y terratenientes basados en la superioridad legal occidental sobre el indio, lo mismo en el establecimiento de poblamientos enclaves en su territorio, con la intención de promover su asimilación rápida y su consecuente desaparición como pueblos; iv) sirvió de fundamento a la implantación de políticas encaminadas a la destrucción de lenguas, costumbres, formas de educación, de justicia y de economía propias y que en la actualidad son reivindicadas como patrimonio cultural de la humanidad; v) para hacer visible la política de patronato o protección se cae en negación de la diversidad etnocultural de la República, acudiendo a expedientes como el de declarar márgenes de incapacidad jurídica de los indígenas en ese entonces vigente (Fals Borda y Muelas Hurtado, 1991).

¹⁵ En cuanto a la propuesta de autonomía se pudieron debatir los aspectos: i) legales: se hizo un llamado de atención para que fuera tenido en cuenta el Convenio 169 de 1989 de la OIT que fue ratificado bajo la vigencia de la Constitución de 1886 por medio de la Ley 21 de 1991, dicho convenio dejó establecido el deber de respetar cada uno de los derechos de las minorías y que se debía rechazar cualquier tipo de discriminación y racismo y propuso un reconocimiento de la cultura y el otorgamiento de garantías legales que les permitan a los pueblos afirmar su autonomía, sus derechos colectivos al territorio, la lengua, la educación, la justicia, la economía, la administración de tierras y de recursos naturales; ii) políticos: su propósito fundamental fue la propuesta de autonomía como fundamento de la democracia, en aras de superar los diferentes experimentos de políticas de Estado en los que fueron víctimas los indígenas y los grupos étnicos, es decir, que se pueda acceder a nuevas formas modernas de unidad nacional basada en el ejercicio de la democracia entre pueblos distintos y se argumentó que esto debe aplicarse a todas las poblaciones étnicas, pues el ensanchamiento de la democracia no debe tener excepciones: Ni en Colombia ni en el mundo se quiere oír más de poblaciones minusválidas. Dejando además establecido que en la nueva Colombia no debe haber lugar para la dependencia ni el centralismo hegemónico; iii) sociales: se afirmó que el sistema anterior fracasó para las comunidades étnicas, no solo por la falta de recursos, manía siempre usada para justificar falta de acciones, sino también por la carencia de voluntad del poder central de realizarlas, además se agregó que otra de las razones de este fracaso se debió a que resultó difícil activar desde afuera de sus sociedades otro tipo de factores sociales relacionados con las formas de pensamientos, lengua, organización social, justicia, educación, formas de propiedad y de trabajo propio; iv) ecológico: se tuvo en cuenta la estrecha relación que tienen las comunidades indígenas y las comunidades negras con el medio ambiente, la cual es clave para la economía y el porvenir del país; teniendo presente las declaraciones ya firmadas que protegen como patrimonio de la humanidad a la Sierra Nevada de Santa Marta, la conservación de la biosfera del territorio awá, como las referentes a los bosques tropicales húmedos de la región del Chocó, de la Costa pacífica, de la Amazonía y de la Orinoquía, proponiendo así que se debe asegurar la autonomía territorial para aquellas poblaciones que los habitan y que con sus prácticas han probado; v) económicos: se quiso poner freno de mano a esa explotación dada por foráneos por más de cinco siglos, ya que se afirmaba que no es posible pensar en un auténtico desarrollo si está ligada a una forma de dependencia, es decir, que se permita que se creen o surjan fuerzas económicas propias que aseguren el “mejorar” de su población y en una efectiva contribución al desarrollo nacional.

¹⁶ De acuerdo con lo planteado por Bustamante Valdés (2021, p. 77) quien cita a García (2015), se reconoce en Juan de Dios Mosquera el primer intelectual afrocolombiano que utilizó el término etnoeducación, aunque se asocia el concepto de etnoeducación como un derivado lógico del término etnodesarrollo. Agrega además que Mosquera logró difundir ampliamente su pensamiento etnoeducativo a través del currículo de estudios *Soweto*, denominó así su círculo de estudios en homenaje a jóvenes

vigencia la Constitución de 1991, se reiteraba una de las aberraciones de la Carta de 1886: “excluir de la nación a los descendientes de los esclavos traídos de África desde el siglo XVI hasta el siglo XIX” además, en este recinto también se cuestionaron la forma como los constitucionalistas indígenas, los de la Unión patriótica y los de la Alianza Democrática M19 estaban defendiendo las aspiraciones de los negros (Arocha, 1993)

Para finalizar, es importante precisar que este derecho nació producto del andar con diferentes grupos poblacionales, como son los indígenas, negros, afros, raizales y palenqueros, quienes a lo largo de la historia y por sus constantes luchas han logrado que este derecho poco a poco vaya emergiendo, además, su camino estuvo acompañado de antropólogos, historiadores y líderes sociales que consideraron –aunque de manera limitada y con sus propios sesgos– que la educación para comunidades NARP debía hablar de su historia de esclavización, de sus aportes en la construcción de nación, de sus procesos sociales, productivo y, agrícolas, de su relación con la tierra, además no se debían pasar por alto las limitaciones creadas por la mirada colonial y mestiza que se perpetuó en Colombia y, por último, la educación debía forjar las bases para la superación de discriminaciones, estereotipos marcados, sesgos, prejuicios y demás, que le permitan al ser humano negro, afrocolombiano, raizal y palenquero poder plasmar las bases del desarrollo.

Trecho teórico-conceptual: reconocimiento de un derecho fundamental colectivo étnico-racial en Colombia

En este segundo apartado se hará uso metafóricamente del refrán popular *Del ahogado, el sombrero* para simbolizar los intereses que tuvo el Estado para que el derecho a la afroeducación naciera *ahogado*, pero dadas las acciones de las comunidades NARP y de otros grupos de interés –como académicos, doctrinantes, antropólogos– poco a poco fue emergiendo el derecho gracias a que *en el sombrero* quedaron algunas normatividades y con el tiempo se han realizado algunas interpretaciones jurídico-constitucionales que han servido de gancho para que esta garantía pueda ir ascendiendo en su reconocimiento dentro del sistema jurídico y así sentar la bases para su debida implementación de manera digna, igualitaria y plural.

Para estos efectos, se dividirá en dos partes este análisis: en la primera parte se hará un recuento analítico-crítico de las decisiones monistas que se tomaron por parte del Estado que llevaron a pensar, en principio, que contribuiría a la emergencia de un nuevo derecho, pero con el paso del tiempo se evidenció que, por su baja incidencia, por su lenta y sesgada implementación, ha hecho que este derecho se ahogue en medio de un reconocimiento jurídico insuficiente. En la segunda parte, se hará un recuento de diferentes conceptos teóricos que le dan fundamento al derecho a la afroeducación como derecho fundamental social-colectivo con enfoque étnico-racial en aras de poder contribuir a las acciones que se realizan para que este derecho emerja de nuevo y sea implementado en Colombia. Todo esto sirve de soporte para dar algunos aportes que permitan esclarecer la pregunta *¿Cuál es el rol que juega el pluralismo jurídico intercultural en la implementación del derecho fundamental social-colectivo a la afroeducación en Colombia?*

Por muchos años, la dimensión jurídica y política de la doctrina constitucional se ha centrado en otorgarle al Estado el más grande poder de toma decisiones sobre el rumbo del país y sus derechos, a esto se le denomina monismo jurídico, así lo afirma Storini (2017, p. 31)

negros que se manifestaron en oposición a políticas educativas instauradas durante el régimen del *apartheid* y perdieron la vida siendo víctimas de la represión en Soweto, barrio al oeste de la ciudad de Johannesburgo (Sudáfrica) el 16 de junio de 1976.

quien considera que a lo largo del tiempo ha sido la única opción jurídica y política planteada por la doctrina constitucional, es decir, la idea de que solo pueda existir un único ordenamiento jerarquizado por cada Estado.

En algunos lugares es muy común considerar que el Estado es como un templo sagrado cargado de dogma imposibles de remover, de criticar o de proponerle mejores maneras de ser y estar (García y Ortega, 2021). Desde la mirada estatal, históricamente en Colombia, como se mencionó en la parte de arriba, se ha considerado como un Estado mestizo, es decir, el proyecto de colombianización se dio a la tarea de escoger algunos aspectos de cada población y mostrarlos ante el mundo como un trabajo de todos, generando así invisibilización, discriminación y olvido de ciertos grupos poblacionales como los indígenas, negros, afros, raizales, palenqueros y room.

Bajo el ropaje de la multiculturalidad, Colombia intentó sentar las bases de un Estado plural, pero quedó muy lejos de plantear nociones que denoten verdadera interculturalidad. La diferencia entre ambas nociones es mucha, tal como lo afirma Catherine Walsh cuando establece que la multiculturalidad hace mención a la forma descriptiva sobre la existencia de distintos grupos culturales, que en la práctica social y política siguen permaneciendo separados, divididos y opuestos; en cambio, la interculturalidad es distinta, se refiere a unas relaciones complejas, hace alusión a las negociaciones e intercambios culturales que buscan desarrollar la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, en esta interacción se reconoce que parten de asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado también como un sujeto con identidad, diferencia y agencia, es decir, con la capacidad de actuar y tomar decisiones (Walsh, 2001, pp. 58-59).

Por tanto, bajo el modelo de la interlegalidad o la coexistencia de diferentes sistemas jurídicos en Colombia, se han propuesto medidas multiculturales y pluriétnicas que, aunque aspiraban a un reconocimiento intercultural en el texto constitucional, su acercamiento fue casi nulo, pero pese a eso, la jurisprudencia constitucional ha sido vanguardista en el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades afrodescendientes e indígenas (Bagni *et al.*, 2024).

En el debate de la Asamblea Nacional Constituyente, Orlando Fals Borda y Lorenzo Muelas Hurtado, consideraron que la discusión debía darse sobre dos ideas principales: entre la autonomía y el abandono del modelo de patronato, su interés era eliminar muchas prácticas coloniales arraigadas que no promovían la autonomía y la diversidad, y propusieron eliminar esas barreras que por años se había impuesto a los excluidos del modelo económico, político y social del país, de ahí surgieron varios artículos que hoy hacen parte de la Carta de navegación de muchas comunidades reconocidas como étnicas, entre las cuales están las comunidades NARP.

En el texto constitucional actual se dejaron establecidos algunos enunciados jurídicos que permiten identificar aspectos que dan cuenta de las decisiones monistas-multiculturales que se tomaron en Colombia y que lo único que hicieron fue establecer una descripción de las comunidades existentes y reconocidas y pese a que se fijaron obligaciones y derechos para reconocer, proteger y garantizar a los grupos étnicos sus derechos, la brecha sigue siendo amplia, ya que aún el Estado está muy lejos de comprender, respetar, fomentar y admitir la capacidad que tienen las comunidades de tomar decisiones y de construir de manera propia y autónoma su derecho a una educación diversa que permita que se pueda fomentar, desarrollar, socializar, proteger, garantizar e implementar un verdadero sistema educativo en medio de un pluralismo jurídico intercultural. Así pues, se han identificado dieciséis obligaciones que surgen del texto constitucional y que se presentan a continuación (**tabla 1**).

Tabla 1. Obligaciones constitucionales en materia de educación
Table 1. Constitutional obligations regarding education

Tema	Obligación jurídica (resumen)	Normatividad	Obligaciones
Acceso a una educación de calidad	El Estado debe garantizar el acceso a la educación de los grupos étnicos que integre su cultura y lengua.	Constitución política de 1991, artículos 1, 2, 7, 8, 10, 13, 68 incisos 5 y 70.	1. Tomar decisiones de manera plural en el Estado social de derecho 2. Deben las autoridades exigir, ejercer control y proteger las creencias. 3. Reconocer la diversidad étnica y cultural. 4. Brindar protección y reconocimiento en igualdad de condiciones. 5. Conceder derecho a recibir formación que respete y desarrolle su identidad cultural.
Reconocimiento e implementación de una educación cultural de las comunidades negras	El Estado se comprometió a garantizar una educación especial a las comunidades negras, también posteriormente se reconoció que esta garantía era extensiva a afrocolombianos, raizales y palenqueros.	Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.	6. Ofrecer una educación a todos los grupos étnicos. 7. Promover y fomentar la formación de educadores. 8. Concertar con los grupos étnicos las asesorías especializadas para el diseño de currículos, elaboración de textos y materiales educativos, además para seleccionar educadores.
Preservación de la cultura	El Estado debe promover el conocimiento de la cultura afrocolombiana en el sistema educativo nacional.	Ley 70 de 1993 o Ley de comunidades negras.	9. El Estado debe sancionar una ley que proteja contra la discriminación, intimidación y racismo, en espacios sociales, educativos, de toma de decisión y de comunicación. 10. La educación debe tener en cuenta aspectos ambientales, sociales, económicos y cultural. 11. Se debe desarrollar y aplicar en cooperación con ellas. 12. El Estado debe adoptar medidas para ayudar a las comunidades a conocer sus derechos y obligaciones. 13. Deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional. 14. El Estado velará por que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales. 15. El gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior. 16. El Estado apoyará mediante la destinación de los recursos necesarios, los procesos organizativos de las comunidades negras con el fin de recuperar, preservar y desarrollar la identidad cultural.

Nota. Elaboración propia.

Hasta aquí se puede afirmar que a nivel constitucional, el reconocimiento sigue siendo monista, con una mirada multicultural, ya que como lo afirman Bagni *et al.* (2024, p. 63), desde la perspectiva intercultural, no basta con el reconocimiento de la coexistencia de sistemas normativos o la interlegalidad, sino que el pluralismo jurídico debe, necesariamente, emancipar el derecho de la hegemonía formalista-monista, que hace que todas las obligaciones dependan exclusivamente del Estado como único garante y no se plantea cómo se interactúa con las instancias creadas en los grupos étnicos.

En este sentido, se debe promover una verdadera educación que respete y desarrolle la identidad cultural en los integrantes de los grupos étnicos, que en el sistema educativo se sienten bases que transversalicen todo el sistema educativo y sus asignaturas para que se

visibilicen los aportes, realidades, contextos, historias, creencias, cosmovisiones, lenguas, prácticas agrícolas, saberes ancestrales y tradicionales de las comunidades NARP en Colombia. Además de las normas nacionales, en la legislación internacional se han planteado algunas obligaciones, como las descritas en el Convenio 169 de 1989 de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991 que señala nueve obligaciones en seis artículos entre los cuales se pueden identificar i) que el servicio de educación destinado a los pueblos debe desarrollarse en cooperación con ellos, abarcar sus necesidades, historia conocimientos, técnicas, sistema de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (artículo 27); ii) las autoridades deben asegurar la formación de los miembros de las comunidades y estos deben participar en la formulación de los programas educativos con miras a transferirles de manera progresiva la responsabilidad de estos programas (artículo 27); iii) los Estados deben reconocer los derechos y permitirles a los grupos étnicos crear sus propias instituciones, iv) el objetivo de la educación es impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a las personas a participar plenamente y en pie de igualdad.

Estas y otras obligaciones parecieran darle más protagonismo y funciones al Estado, lo que parecería indicar que es el único garante para que se cumplan las obligaciones y no se reconocen de manera adecuada y equitativa las responsabilidades para que las mismas comunidades étnicas, con su capacidad de agenciar su propia educación, puedan desde manera diversa contribuir en su construcción.

En 1981 se suscribió la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial mediante la Ley 22 de 1981 que combate el racismo, la discriminación racial y las formas conexas de intolerancia. De este instrumento surgen tres obligaciones relacionadas con el tema educativo, además a estas obligaciones se les debe agregar el concepto de discriminación racial y racismo que trae la Convención: i) la discriminación racial es cualquier distinción, exclusión o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados partes.

Todo lo anterior sirve de fundamento jurídico para analizar y comprender cuál de estas obligaciones deben hacer parte de la fundamentación jurídica que permitirá determinar la afroeducación como derecho fundamental, identificando cuáles son las obligaciones o facultades que se deben tener y cuáles hacen falta para ser considerado un derecho fundamental en Colombia. Sobre los derechos fundamentales en Colombia, Tulio Chinchilla (2009), ha manifestado que no se ha definido qué son y cuáles son los derechos fundamentales, lo que sí se ha hecho es admitir, no sin desasosiego ¿Cuáles por ahora no lo pueden ser? La cuestión sería entonces –luego de más de 30 años de vigencia de la Constitución Política de 1991– con todos los cambios políticos, sociales, económicos que se han dado y teniendo en cuenta todos los aportes que la afroeducación puede dar al desarrollo de las comunidades y el país, si se podría determinar que este es el momento para analizar por qué la afroeducación sí debe ser considerada un derecho fundamental.

Sobre este tema, ya varios doctrinantes han debatido que para hablar de derecho fundamental se debe hacer mención a los derechos subjetivos que, según Chinchilla (2009, p. 48), son considerados como una construcción central de la moderna ciencia jurídica que pretende dar cuenta de toda situación que al ser objeto de valoración positiva por el ordenamiento jurídico, habilita a un sujeto individual y colectivo para reclamar a otro el cumplimiento de determinados deberes de hacer, dar o no hacer, aún mediante la vía de la reclamación judicial.

Así las cosas, si el constituyente dejó establecido que “los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a recibir una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” se está dejando establecido en la norma de normas del ordenamiento jurídico que los integrantes le exigen al Estado que les garantice este derecho, aunque no debería ser de manera exclusiva responsabilidad del Estado, sino también una labor hecha con participación y agencia de las comunidades en mención. En cualquier caso, el sistema educativo debe evitar que las comunidades étnicas se minimicen o estigmaticen y que más bien puedan desarrollar la identidad cultural y demás aspectos que surjan de la implementación de su derecho.

Por su parte, Rodolfo Arango Rivadeneira, considera que un derecho subjetivo en un sentido ontológico es usado como una figura o institución propia de la teoría general del derecho, por otro lado, desde el punto de vista estricto es el poder legal reconocido a un sujeto por medio de una norma para la persecución de intereses propios mediante la exigencia a otro de hacer, permitir u omitir algo (Arango Rivadeneira, 2012, pp. 7-9).

Este derecho subjetivo cuenta con una estructura relacional que identifica i) un sujeto determinado, ya sea individual o colectivo a quien se le llama sujeto pretensor; ii) el sujeto obligado a quien una norma jurídica específica impone un deber jurídico que limita la libre voluntad de actuar y iii) el objeto del derecho subjetivo, es decir, una facultad que al titular del derecho le abre la posibilidad de beneficiarse o disfrutar de un bien socialmente estimado (Chinchilla, 2009, p. 49).

Aquí se puede hacer la relación con el derecho que está bajo análisis. El primer elemento se puede identificar con un sujeto colectivo ya reconocido; segundo, el obligado puede ser el Estado y también las personas que en interferencia intersubjetiva con este derecho tengan relación, es decir, que se vincule a todos los actores del sistema educativo que deban tener estrecha relación con el derecho ya sea en acción o en omisión, aquellos sujetos que puedan evitar realizar algo que atente contra él; y tercero, el objeto del derecho es la educación, pero no cualquiera, una formación afrocentrada que piensa en las creencias, cosmovisiones, en la identidad cultural, las aspiraciones sociales, económicas, políticas, lingüísticas, culturales, agrícolas de un grupo étnico autorreconocido como negro, afrocolombiano o afrodescendiente, raizal o palenquero.

Para Arango Rivadeneira (2012, p. 9), este derecho cuenta con otras características: i) una norma jurídica; ii) una obligación jurídica y iii) una posición jurídica. Sobre la primera, se considera que esta debe cumplir con varios de los dogmas ya establecidos en la teoría del derecho fundamental tradicional, como es el de la validez, que solo puede alcanzar cuando es debidamente adoptada, es decir, cumple con los requisitos necesarios para su validez, sobre la obligación jurídica se considera que es correlativa.

Siguiendo con lo anterior –y basándose en la tesis de la correlatividad que hace referencia a que se implican mutuamente, y ciñéndose a un orden estrictamente privado– deja en el análisis que pueden existir normas de derecho público con una obligación jurídica de carácter público que le impone deberes a las autoridades sin que exista un derecho subjetivo en cabeza de los beneficiarios a exigir el cumplimiento de los mencionados deberes, como el de recibir una formación que respete y desarrolle la identidad cultural y que además tenga en cuenta las dieciséis obligaciones nacionales, las internacionales y otras más que deben ser creadas para tener en cuenta a las comunidades étnicas excluidas de los acuerdos realizados en la materia (Arango Rivadeneira, 2012).

En cuanto al aspecto de obligación jurídica, que es uno de los temas que se debate en este artículo, en aras de determinar si puede la afroeducación determinarse como un derecho subjetivo, existen varias controversias alrededor del tema: i) una enmarcada en que los derechos y las obligaciones son correlativos, ii) otra en la relación derecho público y derecho

privado y iii) en una teoría integral. Respecto a la primera, se afirma que ambos se implican mutuamente, es decir, que si hay un derecho hay una obligación; en la segunda, se determina que en el derecho privado la tesis es válida, porque cada obligación corresponde un derecho del otro y viceversa. En cambio, en lo público, aunque es posible encontrar obligaciones jurídicas que imponen deberes a las autoridades sin que por ello exista un derecho subjetivo que permita que los beneficiarios puedan exigir el cumplimiento de los mencionados deberes, como es el caso de las normas que adoptan políticas generales de fomento y subvención, pero no es el caso de este derecho (Arango Rivadeneira, 2012).

La última teoría se refiere a la obligación jurídica enmarcada desde una perspectiva integral (tanto privada como pública) y es propia de los ordenamientos jurídicos modernos, según esta postura, la tesis de la correlatividad se considera errada, ya que si bien puede haber una obligación jurídica que se desprende de un derecho subjetivo, no siempre un derecho subjetivo genera una obligación jurídica (Arango Rivadeneira, 2012).

Para continuar con este debate sobre el derecho subjetivo, que antecede al derecho social fundamental, se considera que la posición jurídica juega un papel trascendental y es precisamente este el espacio que los defensores de los derechos étnicos han tenido que enfrentar asumiendo una posición jurídica popular, libre de comportamiento y decisiones coloniales pues quienes ostentan el poder, no quieren ceder ante quien solo busca una manera de ser y existir desde la identidad. No se puede perder de vista este aspecto porque da luces para determinar que el derecho subjetivo tiene unas características que hace que se deba combinar con otros temas y así darle la fuerza a un derecho subjetivo con enfoque colectivo para unos sujetos especiales. Por otro lado, se podría determinar que el papel que juegan las comunidades NARP frente a los temas ambientales, es determinante, ya que estos tienen una obligación adicional relacionada con la preservación del medio ambiente. Esto evidencia la interrelación entre el derecho a la afroeducación con otros derechos fundamentales que también son considerados como derechos subjetivos, como el del medio ambiente sano.

Por tanto, Esta teoría combina dos elementos que se vienen exigiendo desde la *Entente Cordiale* y posteriormente con la abolición de la esclavitud y ahora en la constituyente de 1991, la teoría de la voluntad y la teoría del interés, que son las que dan los fundamentos para justificar los derechos subjetivos. El interés y la voluntad del individuo o del sujeto colectivo, como diría Chinchilla (2009), fungen como razones para una posición jurídica. La primera de ellas es que la obligación jurídica y la norma jurídica no son las que determinan la existencia de un derecho subjetivo, es decir, así esté establecido en el ordenamiento jurídico que se tiene un derecho, no quiere decir que este derecho deba ser categorizado como derecho subjetivo, la obligación se crea en la existencia misma del ser humano, desde una teoría natural, como lo dice la Corte Constitucional en la Sentencia C-208 de 2007, o también surge por la teoría del interés y la voluntad de querer propender por un mejor futuro de esa sociedad que por años ha estado en el olvido por la discriminación.

Bajo el enunciado semántico que determina que se puede tener un derecho a recibir una formación que respete y desarrolle una identidad cultural, no nace la relación de determinar que es un derecho subjetivo *per se*, este nace de la capacidad que tienen estos sujetos como ciudadanos que son de exigir el tipo de educación que quieren para sus hijos, que hace que se ubique en la propuesta de la realidad jurídica en la que los sistemas normativos tienen presentes las normas que surgen a nivel territorial y que se exigen dentro del ordenamiento para que este sea implementado. Además, el poder es determinante, especialmente cuando estos sujetos ya son reconocidos como sujetos colectivos como lo menciona Mena Mosquera (2022) al determinar que es fundamental la relación de dependencia que hay entre el derecho y la vida misma del grupo étnico, sin que se necesite conexidad para alegar o defender la

afroeducación como derecho fundamental, pues en su esencia lo es y ya está ligado a la dignidad colectiva, esto solo le da el poder, los intereses y la posición jurídica que se requiere para considerarlo como un derecho que exige un cumplimiento, pero que no debe entrar en esta dicotomía planteada con anterioridad, es decir, que sea privado o público, que genere correlatividad o que requiera de una buena posición jurídica para que sea exclusivamente fundamentado como derecho básico colectivo.

Siguiendo a Mena Mosquera (2022), la autora defiende la tutela del derecho fundamental al conocimiento tradicional por cuanto hace parte de este acervo jurídico que fundamenta este derecho, ya que el uno trata de la esencia de la afroeducación y este último es la esencia del sistema y el escenario en el cual este conocimiento será transmitido, se puede afirmar también que se configuran unas alternativas para garantizar que las facultades de disposición de la identidad étnica que bordea el derecho al conocimiento tradicional, también bordea el derecho a la afroeducación.

Por otro lado, siguiendo con esta fundamentación jurídica que quedó en *el sombrero* del reconocimiento del derecho, también se debe hacer referencia a qué pasa con aquellos derechos que nacen por interrelación con otros derechos y otros sujetos étnicos, como es el caso de la afroeducación que la Corte Constitucional, en las sentencias C-169 de 2001 y C-666 de 2016, dejó establecida en materia de igualdad material estos términos: “las comunidades negras se encuentran en la misma situación en que estaban las comunidades indígenas, en cuanto atañe a la falta de regulación legal integral de las relaciones entre el Estado y los docentes que prestan servicios en sus comunidades y territorios”, además, deja claro que este derecho está relacionado con dos principios, el de la identidad cultural en materia educativa y el principio de la diversidad étnica y cultural, como lo establece en la Sentencia C-666 de 2016.

En aras de seguir determinando algunos aspectos que sirven para la fundamentación jurídica de este derecho, y teniendo de presente lo expuestos por los autores señalados, dentro del contexto de este derecho la nueva estructura constitucional basada en el multiculturalismo desprende el especial reconocimiento y protección que lleva a varias premisas.

La primera es acerca del reconocimiento de Colombia como país diverso en culturas e identidades étnicas; segundo, que todas son merecedoras del mismo trato y respeto y tercero, que todas son constitutivas de la identidad general del país y, por tanto, todas son titulares de igualdad de condiciones del derecho a reproducirse y a perpetrarse en el territorio con el paso del tiempo y la afroeducación es un derecho que si lo que se busca es establecerlo en un sistema intercultural amén de esto también debe generar una autonomía y demás acciones que serán descritas a continuación (Corte Constitucional, 2007).

Otro de los derechos que está en estrecha relación y en conexidad con el derecho a la afroeducación es el de identidad cultural. Al respecto, la Corte también ha señalado que debe mirarse desde dos perspectivas: una individual y otra colectiva.

Sobre la primera, se debe considerar que la aludida protección es también a favor de cada uno de los miembros de las comunidades nativas y debe garantizar que estos sujetos puedan autodeterminarse desde adentro y fuera de su territorio según su cosmovisión y permitir que este derecho –a diferencia del territorio de propiedad colectiva– pueda exigirse para los integrantes de los grupos indistintamente si están en el territorio o no. Además hay una dimensión colectiva, la cual busca orientar la protección constitucional hacia las comunidades tradicionales que no siguen la forma de vida de la sociedad mayoritaria, permitiendo que estas puedan desarrollarse de acuerdo a su propia cultura. Promover esta visión colectiva se puede lograr y perpetuar si se implementa adecuadamente la afroeducación (Corte Constitucional, 2005; 2007).

Además, afirma Chinchilla (2009) que los derechos fundamentales se formulan como principios que solo embrionariamente (germinalmente) postulan deberes y obligaciones, como es el caso de este derecho, el cual en correlación, y teniendo en cuenta el principio de la igualdad material, de la identidad cultural en materia educativa y el de la diversidad étnica y cultural que contribuye a la identidad nacional, hace que la etnoeducación como derecho general en el cual debe estar inmerso la afroeducación como derecho, pueda tener las bases fundamentales para su fundamentación jurídica teniendo como presente que puede ser considerado como un derecho subjetivo y un derecho basado en los principios.

Se adiciona que este derecho también tiene un fundamento internacional ya que existe diversos tratados que obligan al Estado colombiano a implementar medidas que tiendan a evitar las discriminaciones y generar la autonomía de los pueblos. Lo que de acuerdo a lo señalado por Chinchilla (2009) es un derecho que tiene fundamentación en el bloque de constitucionalidad es decir, forma parte de dicho bloque normativo con normas que no están codificadas en la Carta, pero que tienen el mismo rango y valor de la Constitución, en este caso, aunque no está considerado con el nombre de afroeducación, exige que se identifiquen los fines que este derecho debe tener presente para eliminar las barreras y que los tratados internacionales han considerado como garantes de dignidad de los grupos de negros, afros, raizales y palenqueros con los Estados con quienes tienen convenio.

Frente a este último requisito para ser considerado iusfundamental, la Corte en la Sentencia C-169 de 2001, ha determinado los elementos subjetivos y objetivos para considerar a las comunidades negras como grupo étnico y como beneficiarias del Convenio 169 de 1989, dentro de estos criterios, la Corte determina dos elementos, uno objetivo y otro subjetivo. Sobre el elemento objetivo, señala la existencia de rasgos culturales y sociales compartidos por los miembros del grupo que les diferencia de los demás sectores sociales, y el elemento subjetivo hace referencia a la existencia de una identidad grupal que lleva a los individuos a asumirse como miembros de la colectividad en cuestión. Esto implica que, dentro de la circunscripción nacional especial para comunidades negras, también se deben entender incluidos los raizales del archipiélago de San Andrés y Providencia, pues han sido reconocidos por la Corte como un grupo étnico titular de derechos especiales, como es el de la afroeducación (Corte Constitucional, 2001).

Los derechos sociales fundamentales son derechos subjetivos con un alto grado de importancia, es decir, lo que distingue los derechos sociales fundamentales de los derechos fundamentales es que son de prestación en un sentido estrecho, Arango Rivadeneira (2012) cita a Robert Alexis, quien considera que los derechos fundamentales son derechos prestacionales, es decir, derechos que si estuvieran en el mercado tendrían una oferta bastante amplia, son derechos de acciones positivas fácticas del Estado, por esta razón el autor concluye que los derechos sociales fundamentales son derechos generales positivos a acciones fácticas del Estado. Frente a las características que el autor menciona sobre los derechos sociales fundamentales, enumera cinco: i) la norma jurídica, ii) la obligación jurídica, iii) la posición jurídica, iv) el grado de importancia y v) el carácter general positivo.

Los tres primeros ya se mencionaron con anterioridad cuando se hablaba de derechos fundamentales, ahora se ampliará lo que propone Arango Rivadeneira (2012) a propósito de los dos elementos restantes que pone en estrecha relación con las acciones positivas fácticas que puede realizar el Estado que a su vez implica obligaciones positivas, es decir, abarca el debate de si los derechos sociales, económicos y culturales pueden considerarse universales o no y también si las obligaciones generales pueden justificarse racionalmente. Ello se relaciona con el debate sobre los derechos colectivos, el saber si estos pueden ser considerados también como derechos sociales fundamentales obliga a analizar algunos aspectos relevantes que, en

resumidas cuentas remiten a lo que ya Chinchilla (2009) afirmaba en el sentido de que sí debe ser considerado como derecho subjetivo, ya que, como lo afirma Arango Rivadeneira (2012), todos los derechos individuales son derechos subjetivos, pero no todos los derechos subjetivos son derechos individuales, sentando las bases para determinar que si un derecho colectivo puede ser subjetivo, por ende puede ser considerado como un derecho social fundamental.

Hasta aquí se puede decir que la afroeducación es un derecho social fundamental del que surgen unas obligaciones, principalmente a cargo del Estado, y dado que este Estado ha sido creado bajo la figura monista-multiculturalista, en el momento las obligaciones se han convertido en deberes que el Estado tiene para cumplirle a las comunidades NARP quienes explícitamente tienen el derecho colectivo de recibir una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, este tener derecho genera unas obligaciones, denota un derecho subjetivo de carácter colectivo.

Visto desde la perspectiva del mero reconocimiento del derecho, desde una mirada multicultural, Arango Rivadeneira (2012) cita a Kymlicka, cuando establece que el derecho a la enseñanza para conservar la lengua o para salvaguardar la identidad es un derecho colectivo, pero a este derecho colectivo le faltan muchas aristas, porque se mira desde el respeto y el desarrollo dejando de lado la supervivencia del derecho en la interacción, es decir, la salvaguarda de las garantías de protección cuando un grupo étnico está en relación con otros grupos poblacionales, dadas las relaciones tensionantes que pueden existir en el momento que se promueva su interacción.

Como lo señala Ariza (2020, p. 89) se insiste en que lo multicultural es un hecho, el multiculturalismo una intención política y lo intercultural una relacion social, este autor describe algunas nociones a tener en cuenta cuando se pretenda transformar dicho reconocimiento de lo multicultural a lo intercultural, agregando que lo intercultural es el termino que da cuenta del conjunto de relaciones sociales entre las culturas de las derivadas del multiculturalismo. De lo intercultural se puede derivar acciones y valores que corresponden a situaciones de contacto, por ultimo, se concluye que lo intercultural es el cumulo de relaciones sociales que ponen en relación a las personas a partir del reconocimonto reciproco de diferencias culturales.

Por esta razón es importante señalar que la afroeducación ha sido configurada desde una mirada monista-multiculturalista como un derecho social fundamental colectivo que requiere de unos derechos subjetivos para que en este contexto pueda seguir emergiendo y luego pueda transformarse en un derecho intercultural que, además de su reconocimiento, contemple las diferentes interacciones o relaciones que se generan en el ejercicio de este derecho que requiere expansión, proteccion, garantías e implementación digna, igualitaria y plural.

Trecho plural: rol del pluralismo jurídico intercultural en la implementación del derecho fundamental social-colectivo con enfoque étnico-racial a la afroeducación en Colombia

Para cerrar este artículo, se ha dejado para el final comprender el rol que juega el pluralismo jurídico intercultural en la implementación del derecho fundamental social-colectivo con enfoque étnico racial a la afroeducación en Colombia, este último aparte estará acompañado del dicho *Cuando río suena, es porque piedras lleva* para simbolizar y explicar la relación entre el derecho a la afroeducación y la teoría de pluralismo jurídico intercultural, reciente en el mundo jurídico.

El concepto de pluralismo jurídico es relativamente novedoso, poco a poco ha ido introduciéndose en el estudio del derecho y en las discusiones de la teoría y la filosofía del derecho, ha estado vinculado a la forma moderna del constitucionalismo y algunos autores como García y Ortega (2021, p. 40) afirman que en los últimos treinta años ha ganado mucho auge en América Latina, como se mencionó, la llegada de este nuevo sistema normativo plural le ha permitido a varias constituciones establecer una nueva mirada para crear un novedoso modelo estatal en el que todos puedan tener voz a la hora de decidir los destinos de la misma nación. Dicho pluralismo jurídico en muchas ocasiones ha estado suscrito a diferentes perspectivas que lo reducen a la supremacía del formalismo jurídico y reconoce la existencia de derechos que no están vinculados exclusivamente al ámbito estatal, sino que surgen en contextos sociales particulares. (Yepes *et al.*, 2024, p. 5)

Sobre la historia del pluralismo jurídico se pueden señalar dos momentos. El primero, denominado como clásico, el segundo, como lo denomina Storini (2017): nuevo pluralismo jurídico. El pluralismo jurídico clásico se ha relacionado con la época del colonialismo, pero que, según lo planteado por Quijano (1992), este ha sobrepasado los límites y aunque hoy en día no se esté bajo ese modelo político-socioeconómico, aún pervive la colonialidad¹⁷. Este pluralismo jurídico clásico se configura como resultado del colonialismo ya que los pueblos colonizados que no fueron totalmente exterminados fueron sometidos al derecho del conquistador, con la manifestación de una voluntad presionada por el poder en el que configuraron estratégicamente sus derechos como derechos tradicionales, costumbrista o consuetudinarios, siendo así, como lo afirma Storini (2017, pp. 34-35), la forma más sofisticada de subordinación de las minorías nacionales a los conquistadores.

Además, parafraseando lo señalado por Marcolino *et al.* (2025) y teniendo presente el contexto de la colonialidad, se debe estar atento a dicha reproducción colonial, no vaya a ser que quienes tienen el poder quieran seguir enseñando selectivamente sus ideas para coaptar sobre algunos subyugados su modelo político y jurídico¹⁸, ya que los colonizadores o al menos quienes se comportan como tal, quieren que permanezca en el tiempo y en la conciencia de los ciudadanos su estructura de poder, por ende, la afroeducación ejercida en un sistema intercultural, se convierte en el ejercicio de liberación más grande que se pueda imaginar, ya que, puede desarrollar la identidad y fortalecer los saberes y poco a poco ir transformando la tradicional estructura de poder (Marcolino *et al.*, 2025)

Por otro lado, el nuevo pluralismo jurídico va mucho más allá del análisis de la interlegalidad o la coexistencia de dos sistemas normativos, hace que se tenga que revisar bien la participación de las comunidades, sus sistemas jurídicos tradicionales que, aunque no todos están escritos o positivizados, tienen un origen ancestral, y ya que el derecho es costumbre, también es cultura, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos, estos procesos fueron formas de “localismo globalizado” (como se citó en Storini, 2017, p. 33 y en García y Ortega García, 2021).

¹⁷ Sobre el tema se ha manifestado Aníbal Quijano: “la relación de la dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. América fue el primer escenario de derrota. Posteriormente, desde la II Guerra Mundial, fueron África y Asia. Así, el colonialismo, en el sentido de sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras, parece pues asunto del pasado. El sucesor, el imperialismo, es una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes (clases sociales y etnias) de países desigualmente colocados en una articulación de poder, más que una imposición desde el interior”.

¹⁸ La cita original de Marcolino *et al.* (2025) es “Eles ensinaram seletivamente essas ideias para cooptar dos subjugados em posições de poder dentro da estrutura dos colonizadores. Dessa forma, a cultura europeia tornou-se uma atração oferecendo acesso ao poder” (Traducción de los autores).

Así pues, la propuesta de implementar el derecho a la afroeducación como un derecho social-colectivo con enfoque étnico-racial exige al pluralismo jurídico intercultural jugar un rol importante que, como lo indica Storini (2017), servirá de fundamento para poder exigir al derecho pasar del monismo y del monismo-multicultural a un pluralismo jurídico intercultural o derecho intercultural o como dicen (Marcolino *et al.*, 2025) quienes teniendo en cuenta la propuesta del giro decolonial se propone una reorientación del pensamiento, equivalente a un giro en vez de únicamente una simple apertura¹⁹, en este caso, el giro se da en crear un nuevo derecho que se alimente de diferentes derechos y principios previamente reconocidos y que a la par de este deberían ser implementado con igualdad, dignidad y pluralidad. Por tanto, además se debe tener presente que en ocasiones no se permiten que los grupos sociales se autorregulen, especialmente cuando se van a crear nuevas legislaciones o se van a aplicar, formar e implementar nuevas políticas públicas,²⁰ es decir, tener de presente cuando se vaya a implementar, formar o aplicar este nuevo derecho en el nuevo sistema plural, puedan las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras tener el protagonismo, ser garante y participar activamente en el proceso de creación, aplicación e implementación en aras que se pueda garantizar adecuada y de manera justa su participación.

A propósito del pluralismo jurídico intercultural o nuevo pluralismo jurídico planteado en el siglo XXI, es importante tener presentes varias características esenciales. La primera de ellas es que debe ser capaz de reflejar el modo en que la ciudadanía genera sentido jurídico, es decir, desde el punto de vista teórico se plantea la posibilidad de comprender de manera más amplia la idea de constitucionalismo en un sentido plural a través de la reconstrucción de las descripciones ofrecidas por los excluidos. Tal es el caso de los palenqueros que comenzaron una ciudadanía bajo diferentes figuras, en su proceso de cimarronismo se configuraron nuevas formas de entender la realidad y de pervivir, nuevas maneras de aprender, de transmitir saberes soportados en la fraternidad o en la filiación, en los *kuagros*. También están los afrocolombianos quienes desde sus asociaciones –como el Centro de Estudios Afrocolombianos, Día Negro, Soweto y el Movimiento Cimarrón– construyen nuevas maneras de comprender las ciudadanías. Por su parte los raizales con sus cosmovisiones arraigadas a la lengua, las tradiciones nativas, el territorio y la historia y que han convivido en las islas caribeñas configuran nuevos tipos de ciudadanías.

Como segunda característica, está la necesidad de cambiar el régimen institucional de producción de verdad, es decir, los enunciados respecto a la convivencia social requieren de un nuevo planteamiento ideológico pues su objetivo debe ser conmovir no promover, por el sentido de poder que trae este simbolismo, que parte de la idea que su planteamiento es único y exclusivo.

Aquí se podrían abrir espacios para gestar nuevas maneras de hacer educación. Espacios para analizar cómo se relaciona la educación con la diversidad cultural, además, qué tipo de educación se debe ofrecer en un país que se autorreconoce como diverso étnica y culturalmente. Por ejemplo, si en Colombia sus habitantes son negros, afros, raizales, palenqueros, indígenas, mestizos, se debe tener en cuenta estos 4 aspectos: i) ofrecer una educación con diversidad lingüística, ii) actualizar los procesos históricos, iii) resignificar la historia de tal manera que todos los grupos se vean bien representados, y iv) educar de acuerdo

¹⁹ La cita original de Marcolino *et al.* (2025) es “Diante deste contexto, a abordagem teórica adotada neste artigo, da teoria democrática decolonial, propõe uma reorientação do pensamento, equivalente a um movimento de torção em vez de um simple aperto” (Traducción de los autores).

²⁰ Texto parafraseado y tomado originalmente del artículo de Farias (2025) quien señala lo siguiente “Um dois efeito disso é dar maior importância aos particulares no processo de formação, implementação e aplicação das políticas públicas, seja na etapa de criação, seja na negociação de decisões concretas, seja permitindo que os grupos sociais se autoregulem”.

con el contexto para así poder desarrollar las habilidades y capacidades que el ciudadano colombiano necesita de acuerdo con sus hábitos. Tal es el caso de los tres planes decenales que se han propuesto en Colombia, pues realmente son pocas las propuestas que han logrado que estos planes tengan una visión real del contexto. El primero que fue desde 1996 a 2005 tenía como propósito concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación mediante proyectos educativos ambiciosos para la historia, sus estrategias giraban alrededor de una educación de calidad que buscaba expandir y diversificar la formación, fortalecer las instituciones educativas, entre otros propósitos, sin embargo, no se veía el interés de conocer el contexto de las comunidades, comprender la cultura, conocer los diferentes aportes que les permitieran fortalecer lo que ya se había gestado en el país.

El segundo plan se aplicó desde 2006 a 2016, su propósito era la globalización y la innovación, este plan tampoco permitió que resonaran en el espacio educativo ideas propias de las comunidades étnicas u otros grupos nacionales. Y el tercero, que va desde 2016 hasta 2026, aunque fue uno de los que más se acercó a lo plasmado en la Constitución, permitió una muy baja presencia de miradas que reconocieran la diversidad más allá de lo que al movimiento neoliberal le podría convenir, como mostrar las riquezas culturales convirtiéndolas en un capital social y no como debería ser, las bases para fundamentar la educación, acorde a lo señalado, investigado y analizado por la comunidad y los académicos.

Se propone aquí que si el pluralismo jurídico intercultural quiere jugar un rol importante en la implementación de la afroeducación como derecho social-colectivo con enfoque étnico-racial, debe construir espacios colectivos en los que todos sean protagonistas, usando nuevas miradas que permitan valorar las distintas lenguas, luchar por nuevos conceptos construidos por las mismas ciudadanías colombianas diversas, revisar bien el papel de la historia y la construcción de ciudadanía, redimensionar las narrativas institucionales, reconocer las múltiples formas de creación de conocimiento, de saberes, de conocimiento del entorno, de aportes para el avance social, económico, político, jurídico, educativo, ambiental y agrícola, y así evitar jerarquizar el saber.

Así pues, permitir que África entre a la escuela, como lo menciona María Isabel Mena, significa que los niños y niñas deben ser educados teniendo en cuenta sus condiciones objetivas, el papel jugado por sus comunidades en la historia de la nación, eliminar los sesgos, los prejuicios sociales, raciales, los estereotipos, promover el uso adecuado de la palabra, formar con responsabilidad.

Otra propuesta valiosa la plantean Úrsula Mena y Ángela Mena quienes abogan por una educación con identidad. Las autoras fueron apoyo en la creación del modelo pedagógico *Champalanca pedagógica* que propone la creación de un sistema educativo de acuerdo con la cultura, la lengua, las tradiciones, los fueros propios y autóctonos. Un modelo que permita a las personas egresar del sistema educativo como personas conocedoras, reflexivas, críticas e investigadoras, que preserven los saberes de conservación de la naturaleza, capaces de mejorar su calidad de vida, propender por la permanencia de su cultura y enfrentar con éxito los retos del desarrollo científico y tecnológico (Mena y Mena, 2024). Así también, propone Velásquez Murillo (como se citó en Ramírez, 2023), que la educación debería situarse teniendo en cuenta cada piso térmico y tener su propio modelo, que se debe tener en cuenta la diversidad que habita en el habitante de cada región, como ocurre con el hombre ribereño aquel que tiene una concepción de ciudadanía arraigada a los ríos.

Por último, este pluralismo jurídico es fundamental para que se puedan sentar las bases para una real implementación del derecho fundamental a la afroeducación colectivo-social con enfoque étnico-racial, acorde con las nuevas realidades y una narrativa institucional diferente. Este derecho exige un plan decenal de educación que mire la diversidad, que tenga presente los

avances educativos y epistemológicos planteados en el país, que en esta ocasión se le apueste a una nueva manera de enseñar y aprender según las realidades y contextos propios, pero sin dejar de lado las exigencias interculturales que van de la mano con los deseos de las comunidades.

Conclusiones

Para el cierre de este apartado se han tenido en cuenta algunos aspectos analizados de manera teórica-crítica en aras de dar a la afroeducación un reconocimiento digno, igualitario y plural dentro del sistema educativo vigente. Para esto se hicieron varios análisis que permitieron fundamentar históricamente, conceptualmente y con base al pluralismo jurídico los aspectos determinantes para su fundamentación jurídica.

Se demostró que la construcción inicial del derecho a la afroeducación siempre fue promovida por los mismos negros y negras quienes con sus diferentes manifestaciones intelectuales y jurídicas buscaron la manera de exigir este derecho, como es el caso del CEA, de los movimientos Soweto, Cimarrón, Multicolor, entre otros más. Ser autodidacta se convirtió en la estrategia para encontrar nociones de supervivencia de este grupo poblacional, lamentablemente sus acciones no ocuparon el estatus que debían ocupar en la nueva constituyente para plasmar todos sus avances educativos, antropológicos, jurídicos y sociológicos.

Se propuso en este artículo también derribar la falsa noción según la cual no ha existido organización para poder exigir los derechos, al contrario, han existido tantas y variadas que una vez más se demostró que en el ordenamiento jurídico neoliberal planteado en 1991 tuvo como intención, a través del monismo-multicultural, reconocer unos derechos que requerían ser tratados con la dignidad, igualdad y pluralidad que el mismo texto constitucional reconoce, sus acciones siempre estuvieron plagadas de la sofisticada capacidad de pormenorizar el derecho de las comunidades NARP.

Por otro lado, el afirmar el ahogamiento de este derecho se explica desde el análisis monista-multiculturalista que en Colombia siempre se le ha querido dar a los derechos de las comunidades étnicas y que ha derivado en una lucha jurídica las más de las veces resuelta por los jueces o magistrados de las altas Cortes, quienes en sus interpretaciones sistemáticas y finalistas han intentado exigir en algunas sentencias el reconocimiento de la dignidad, igualdad y pluralidad de sus derechos tal como lo enuncia la Constitución.

Todo esto se ha convertido en el sombrero que sirve de gancho para que este derecho emerja y que ya en la superficie pueda tener el estatus de un derecho fundamental social-colectivo en medio de un sistema jurídico plural intercultural, que cuente con los elementos objetivo y subjetivo como lo expone Carlos Gaviria Díaz en la Sentencia C-169 de 2001 que habla sobre la existencia de rasgos culturales y sociales y sobre la capacidad de identificarse como miembro de la colectividad; y se le agrega un elemento más: la capacidad de transformar las instituciones que den cuenta de las relaciones educativas que están pendiente de definir al reconocer al sujeto como un ciudadano intercultural.

Por tanto, se propone que, en aras de promover una educación en un sistema educativo pluralista intercultural, se tengan en cuenta diferentes retos y oportunidades:

- Empoderar a las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras para que puedan desarrollar su derecho a la afroeducación.

- Promover, gestar y financiar la elaboración de textos y materiales educativos acordes a las realidades de las comunidades en mención y así poder promover la autonomía, la diversidad y la identidad cultural.
- Apoyar, promover y permitir que los docentes se formen en pedagogía y didáctica intercultural.
- Fomentar la relación entre las diferentes instituciones del sistema educativo para que estas puedan respetar, proteger, concertar con estas comunidades la implementación de la afroeducación en Colombia.
- Adoptar un marco jurídico intercultural que permita cumplir con la promesa de una educación que respete y desarrolle la identidad cultural.

Referencias

- ALEX, R. 2017. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 676 p.
- ARANGO RIVADENEIRA, R. 2012. *El concepto de derechos sociales fundamentales*. Bogotá, Legis, 380 p.
- ARIZA, R. 2020. Mandatos de la interculturalidad en la aplicación del derecho. In: M. FUCHS (ed.), *Pluralismo jurídico: manual para la práctica de la justicia intercultural* (pp. 89-91). Berlín, Konrad Adenauer Stiftung.
- AROCHA, J. 1993. *Cultura afrocolombiana y entorno y derechos territoriales*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/256907866/Arocha-Jaime-Cultura-Afrocolombiana-Entorno-y-Derechos-Territoriales>.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. 1991. Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional*, **116**: 20 de julio de 1991.
- BAGNI, S., RODRÍGUEZ CAGUANA, A. y CASTRO LEÓN, F. 2024. Una exploración del pluralismo jurídico intercultural en la jurisprudencia de Bolivia, Colombia y Ecuador. *Revista Derecho del Estado*, **58**:61-90. <https://doi.org/10.18601/01229893.n58.03>.
- BANCO DE LA REPÚBLICA. 2000. *Nina S. de Friedemann*. Disponible en: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Nina_S_de_Friedemann.
- BUSTAMANTE VALDÉS, A. 2021. La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista INTEREDU*, **1**(4):69-97.
- CURTIS, C. 2001. *Observar la ley: ensayos sobre metodología de investigación jurídica*. Madrid, Trotta, 416 p.
- CHINCHILLA, T. 2009. *¿Qué son y cuáles son los derechos fundamentales?* Bogotá, Temis, 250 p.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. 1981. Ley 22 de enero 22 por medio de la cual se aprueba La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965, y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966. *Diario Oficial*, (35.711), 27 de febrero de 1981.

- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. 1993. Ley 70 de agosto 27 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* (41.013), 31 de agosto de 1993.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. 1994. Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* (41.214), 8 de febrero de 1994.
- CORTE CONSTITUCIONAL. 2001. *Sentencia C-169 de febrero 14*. M. P. Gaviria Díaz, C.
- CORTE CONSTITUCIONAL. 2005. *Sentencia T-778 de junio 22*. M. P. Martínez Caballero, A.
- CORTE CONSTITUCIONAL. 2007. *Sentencia C-208 de 21 de marzo*. M. P. Escobar Gil, R.
- CORTE CONSTITUCIONAL. 2016. *Sentencia C-666 de noviembre 30*. M. P. Ortiz, G. S.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [DANE]. 2010. La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf.
- FARIA, L. 2025. A necessária renovação da dogmática jurídica do Direito Público: Direito e Política para além do formalismo jurídico e do neoconstitucionalismo. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do direito (RECHTD)*, **17**(3):371-386.
- FALS BORDA, O. y MUELAS HURTADO, L. 1991. Informe-ponencia sobre pueblos Indígenas y grupos étnicos. Disponible en: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll28/id/289/rec/1>.
- FLÓREZ BOLÍVAR, J. 2023. *La vanguardia intelectual y política de la nación: historia de una intelectualidad negra y mulata en Colombia, 1877-1947*. Bogotá, Planeta Libros. Crítica, 368 p.
- GARCÍA CAICEDO, S. A. y ORTEGA GARCÍA, E. D. 2021. Del pluralismo jurídico y otros demonios. El caso de Colombia y Bolivia. *Revista Científica Codex*. **7**(13):39-83. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/codex/article/view/7904>.
- GARCÍA RINCÓN, J. E. 2015. *Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX. Por ahí saca la cuenta...* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/1016/1/91306.pdf>.
- GUERRERO GARCÍA, C. I. 2007. Memorias palenqueras de la libertad. In: C. M. ROSERO-LABBE y L. C. BARCELOS (eds.), *Afro-reparaciones memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (págs. 363-387). Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- GUEVARA, N. 2007. San Andrés Islas: memorias de la colombianización y reparaciones. In: C. M. ROSERO-LABBÉ y L. C. BARCELOS (eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 296-317). Bogotá, Universidad Nacional.
- HINESTROZA RAMÍREZ, J. 2023. *Epistemologías de la manigua: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, 269 p.
- MARCOLINO, D. S., BALMANT EMERIQUE, L. M. y CARDOSO RIBEIRO, I. A. 2025. A teoria democratica decolonial e a retomada da soberania popular na teoria constitucional latinoamericana. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, **17**(2):281-297.
- MENA LOZANO, U. y MENA LOZANO, Á. 2024. *De la construcción de modelos pedagógicos etnoeducativos afrocolombianos conceptualizaciones y realizaciones*. Medellín, Editorial Magisterio, 225 p.

- MAYA, L. A. 2005. Panel: Educación superior y etnoeducación afrocolombiana. En J. D. MOSQUERA (ed.), *Experiencias etnoeducativas y de implementación de la catedra etnoeducación afrocolombiana* (pp. 100-103). Bogotá, MEN, 403 p.
- MENA MOSQUERA, A. 2022. *El derecho al conocimiento tradicional en las comunidades negras en Colombia, la tutela de un derecho fundamental*. [Tesis doctoral]. Bogotá, Universidad del Rosario. Disponible en: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/21829>.
- MENA, M. I. 2022. *¿Es posible África en la escuela?* Cali: Universidad del Valle, 189 p.
- OBESO, C. 1877. *Cantos populares de mi tierra*. Imprenta de Borda, 58 p.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS [OEA]. Julio de 1999. *Convención Interamericana contra todas las Formas de Discriminación e Intolerancia*. Disponible en: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO [OIT]. 1989. *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Disponible en: https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169.
- QUIJANO, A. 1992. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, **13**(29):11-20.
- RESTREPO, E. 1997. Afrogénesis y huellas de africanía en Colombia. *Boletín de Antropología*, **11**(26):128-145.
- _____. 2013. *Etnización de la negritud: invención de las comunidades negras en Colombia*. Cauca, Universidad del Cauca, 243 p.
- SÁNCHEZ DE FRIEDEMANN, N. 1992. *La saga del negro*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 64 p.
- STORINI, C. 2017. Pluralismo popular como paradigma de un constitucionalismo de la diferencia. In: C. STORINI (ed.), *Constitucionalismo y nuevos saberes jurídicos* (pp. 31-46). Quito, Corporación Editora Nacional, 488 p.
- YEPES, J. D., CARRILLO BENÍTEZ, C. C. y AGUDELO TABORDA, S. 2024. Pluralismo jurídico: discusiones alrededor de los sujetos de especial protección en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Opinión Jurídica*, **24**(51):1-27.
- WALSH, C. 2001. *La diferencia entre multi, pluri e interculturalidad*. Lima, Ministerio de Educación. Disponible en: 120319.pdf

Submetido: 07/05/2026

Aceito: 10/09/2026