



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**LA ETNOEDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO
FORMACIÓN DEL SUJETO HISTÓRICO-POLÍTICO EN EL MARCO DE LAS
LUCHAS POR LA HISTORIA PROPIA, LA IDENTIDAD Y EL TERRITORIO
1970-2013**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ANGELA YESENIA OLAYA REQUENE**

**TUTORA
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

MÉXICO, D. F. ABRIL 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

MÉXICO, D. F. ABRIL 2014

*A Luz Stella Requet, mi madre y maestra afrocolombiana,
por su dedicación y esfuerzo en formarme en la pedagogía
hacedora de historias y resistencias, por su mirada eterna
que es la huella de que hoy este aquí, reconociendo mi
negritud.*

*A Alfredo mi padre, y mis hermanos Kelly y Luis,
por su constante apoyo y compañía,
por sus motivaciones y consejos para seguir
afirmando nuestra existencia en la lucha por la utopía.*

AGRADECIMIENTOS

Las páginas de este trabajo son el producto de encuentro de las experiencias de múltiples rostros y voces de maestros y maestras del pueblo afrocolombiano, amigas y amigos, compañeras y compañeros comprometidos con la lucha política e histórica por la recuperación de nuestras subjetividades y epistemes en la historia.

A Patricia Medina Melgarejo, por su constante dedicación, apoyo y asesoramiento en mi proceso de formación, por mostrarme otros caminos más propios para pensar y ejercer la práctica pedagógica.

A Martha Aceves, le agradezco con el corazón su apoyo y sus consejos, por ser una voz de valentía para continuar en la lucha cotidiana a pesar de las incertidumbres de la realidad.

A Nitonel González, mi amigo y mi hermano. Con cariño y admiración por su compromiso político, por los oportunos consejos y la permanente e incondicional compañía a lo largo de mi formación.

A mi familia en Tumaco, por sus experiencias e historias que me han permitido ser quien soy.

A la Asociación de Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad de Caldas –AFROUC Palenque Vivo- uno de los espacios más importantes en el que he podido conocer, interrogar y reinventar mi identidad. Son el ejemplo de la lucha por el reconocimiento histórico y político del pueblo afrocolombiano.

A las comunidades negras ribereñas del municipio de Tumaco. La sobrevivencia de sus voces y narrativas, la defensa de sus territorios y recuperación de lo local, nos permiten pensarnos a nosotros mismos en la exigencia de *recuperar nuestra historia*.

A las maestras y maestros del Etnobachillerato en Tumaco, son el ejemplo de la constancia por hacer de la docencia un compromiso político y ético; revalorizando nuestras culturas, saberes, historias e identidades.

A Patricia Jordán, por su apoyo y gestión comprometida con mi formación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, y al Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, por la oportunidad de conocer, indagar y reflexionar el compromiso político y ético de educar.

Investigación realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
Construyendo el problema.....	9
Algunos supuestos de la investigación.....	18
Aproximaciones metodológicas	21
Momentos de la tesis	25

PRIMERA PARTE

COLONIALISMO Y RESISTENCIA

LAS LUCHAS POR LOS DERECHOS COLECTIVOS DE LOS GRUPOS NEGROS EN EL PACÍFICO SUR COLOMBIANO

CAPÍTULO 1. HORIZONTES HISTÓRICOS Y DISYUNTIVAS POLÍTICAS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS NEGROS EN AMÉRICA LATÍNA.....	32
1.1 El contraste centro/periferia en la construcción del Estado-Nación en América Latina.....	38
1.2 Colonialismo externo y eurocentrismo en la conquista de América Latina y África.	43
1.2.1 El origen de la raza: estereotipo de clasificación de los grupos humanos en la diferencia racial y cultural, constitutiva de la <i>colonialidad del poder</i>	59
1.3 Colonialismo interno: recolonización de los pueblos no-europeos por los Estados- nación de América Latina.....	66
1.4 Constitución y asentamiento de la escuela moderna: acto “civilizatorio” al <i>servicio</i> del Estado-nación	76
CAPÍTULO 2. CONSTITUCIÓN DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO: LAS LUCHAS POR LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ETNICIDAD NEGRA	88
2.1 Territorio e identidad en las comunidades negras del Pacífico sur colombiano	93

2.1.1 “Las huellas de la africanía” horizontes de <i>identificación</i> de la identidad negra ¿Hacia qué África miramos?	114
2.3 Artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia y la Ley 70 de 1993: Las luchas por los derechos étnico-políticos y territoriales.....	126
2.4 Educación <i>en</i> movimientos sociales: una aproximación desde Raúl Zibechi	132

SEGUNDA PARTE

LA ETNOEDUCACIÓN UN LUGAR DE CONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO: EL CONTEXTO HISTÓRICO- SOCIAL DE TUMACO

CAPÍTULO 3. DEMANDAS DEL MOVIMIENTO AFROCOLOMBIANO POR LA ETNOEDUCACIÓN COMO ESPACIO DE DISPUTA EN LA RECONFIGURACIÓN DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA PROPIA

3.1 Los vaivenes de la Etnoeducación afrocolombiana entre lo propio y lo oficial.....	143
3.2 La escuela como política del <i>lugar</i> en el movimiento afrocolombiano: hacia un giro epistemológico y práctico de la etnoeducación	152
3.3 El retorno a la memoria de la esclavitud: mediación pedagógica en la formación del sujeto histórico de la negritud.....	156
3.4 Experiencias de la etnoeducación afrocolombiana	168
3.3.1 Catedra de estudios afrocolombianos	169
3.3.2 África en la escuela	174

CAPÍTULO 4. TUMACO Y SUS DISTINTOS ROSTROS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA: UNA EXPERIENCIA EN EL PACIFICO SUR

4.1 Trayectos de la Etnoeducación afronariñense	191
4.2 La Etnoeducación entre lo urbano y lo rural: de lo geográfico a lo cultural	195
4.3 El Etnobachillerato: un espacio político-pedagógico para la reflexión de la identidad, los saberes y la cultura negra. Una experiencia en lo rural	201

CONCLUSIONES	222
ANEXOS.....	227
BIBLIOGRAFÍA	243

LISTADOS DE MAPAS

Mapa 1. Trata de esclavos y comercio triangular siglo XVIII	49
Mapa 2. Trata de esclavos y comercio triangular siglo XIX	49
Mapa 3. Repartición de África por el colonialismo europeo siglo XIX.....	52
Mapa 4. Ubicación geoespacial del Municipio de Tumaco.....	179
Mapa 5. Ubicación geoestrategica de la Región Pacífico	180

LISTADO DE IMAGENES

Imagen 1. Caricatura de Sara Baartaman (de principios del siglo XIX)	58
Imagen 2. Fotografía de esclavo para la promoción del turismo en Cartagena.....	159
Imagen 3. Campaña "yo no me llamo negrito, mi nombres:"	165
Imagen 4. Hombre afrocolombiano movilizándose en el Río Mira	182
Imagen 5. Actividad económica afrocolombiana a orillas del Río Atrato	182
Imagen 6. Retrato del desplazamiento forzado en Tumaco.....	184
Imagen 7. Expresiones artísticas del pueblo afrocolombiano.....	213

INTRODUCCIÓN

Mapa de África

Miro el mapa de África. /Desde mi sangre siento que
estos colores huyen, que desearían diluirse entre las
propias letras de sus ríos y sus mares diseñados...
Costa de los esclavos –tal vez mi tierra- ¡perdida en
los submundos hiperbólicos del sueño!
¡Cómo serán tus tardes maravillosas, construidas
con radiante policromías, flotando, igual que islas
sonámbulas, hacia las montañas de las Luna!..
Quiera leer ahora: /Somalia, Sudan, Costa de Oro,
Angola, Mozambique, etc., sin la terrible marca,
puesta como un hierro candente, sobre el lomo del mapa.
(Artel, 1979 citado por Caicedo 2013: 301)

El poeta de la diáspora afrocolombiana Jorge Artel (1909- 1994) a través de sus versos y voces, evoca una narrativa de la memoria africana que nos traslada al recuerdo de un pasado doloroso, del que emanan los rasgos de identidad histórica y cultural de los que somos descendientes de los grupos negros víctimas de la trata negrera trasatlántica, pero a la vez su narrativa nos envuelve en la *canción de la ancestralidad*, se trata de una resistencia contada, vivida, bailada y narrada, que a partir del recuerdo posibilita a nuestra memoria recrear, sentir, añorar y volver a vivir las imágenes, tiempos, lugares y espacios que las cadenas de la esclavitud no pudieron encadenar.

Como lo considera Caicedo la narrativa poética de Artel “representa una voz auténtica de la africanidad en América, donde la memoria de los ancestros le imprime un sello peculiar que recuerda el dolor de los hijos de la diáspora africana, su capacidad creativa perpetuada en el sonido del tambor, símbolo imponente de los africanos y sus descendientes” (Caicedo, 2013: 301). El lenguaje de la negritud de su poética devela el drama histórico de la experiencia de millones de africanos trasladados en condición de esclavitud a las geografías de América, hecho histórico que evidencia “el vínculo histórico entre la trata negrera y el colonialismo contemporáneo” (Caicedo, 2013:301).

La poesía de Artel nos posibilita construir otros ángulos para leer las realidades de los pueblos negros y comprender sus memorias de sufrimientos que se comienzan a revelar en sus procesos organizativos emergentes, redefiniendo en nuevos trayectos de historicidad, el lugar, el tiempo las voces y rostros de los descendientes de la diáspora negra en América Latina. En su ya mundialmente conocido poema “Negro Soy” Artel reafirma la condición de la negritud en el reconocimiento de la memoria de la esclavitud que se transmuta en una nueva experiencia vital de *ser negro*, a partir de reafirmar la dimensión subjetiva y la conciencia negra del ser diaspórico africano desde su propia voz y pensamiento histórico. Trazando una brecha entre la colonización vivida del negro y la dimensión reflexiva de su propia historicidad.

Negro soy

Negro soy desde hace muchos siglos
poeta de mi raza, heredé su dolor.
Y la emoción que digo ha de ser pura
en el bronco del grito
Y el monorrítmico tambor.
El hondo, estremecido canto
en que trisca la voz de los ancestros,
es mi voz.
La angustia humana que exalto
no es decorativa joya
para turistas
Yo no canto un dolor de exportación.
(Artel, 1979 citado en Caicedo 2013:294).

La articulación del pasado esclavista con el presente de las condiciones histórico-sociales que mantienen a los grupos negros en lugares de racismo, marginación y exclusión, exigen que la reflexión acerca de la complejidad de los contextos sociales, políticos, culturales donde emergen los movimientos sociales negros en América Latina, y se dan debates sobre la construcción de sus identidades, sobre su diferencia como sujetos históricos, y se expresan las demandas por sus derechos étnico-culturales y educativos, tiene que estar junto de la reflexión sobre la heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas y la compleja relación que se ha tejido históricamente entre colonialismo y la *diferencia colonial*.

De acuerdo con Caicedo, el pensamiento y las luchas que en los terrenos políticos, culturales y educativos ejercen los movimientos negros no se pueden entender sin enunciar las secuelas de la realidad histórica de la esclavitud “de la experiencia trágica de la esclavización y el colonialismo y de las secuelas que esta historia de poder racial-cultural ha dejado en las mentalidades de los descendientes de africanos y en el resto de la sociedad. Secuelas como el racismo, la invisibilidad en sus múltiples formas, la tragedia de la negación y la visibilidad reductiva o la estereotipia” (Caicedo, 2013:32).

Sin embargo, la historicidad compleja de los pueblos negros no sólo puede reducirse a la esclavitud y sus secuelas, es necesario mirar con otros ojos los lugares y múltiples rostros que en el caminar de sus experiencias históricas han forzado el legado de una memoria que evoca las voces, dolores, lamentos y resistencia que han forjado hombres y mujeres afrodescendientes. Para recordarnos “la *inmanente* africanía en estas tierras, ya sea con las huellas evidentes de los objetos y las prácticas culturales, o con las sombras que la espiritualidad y la memoria proveen” (Caicedo, 2013:33)

Es importantes recordar que la constitución histórico-social de las sociedades americanas no sólo es el resultado del “encuentro entre tres mundos” América, África y Europa, por sus múltiples mestizajes e intercambios, sino que también supone que este “encuentro” ha significado los fundamentos históricos, sociales, económicos, políticos y epistemológicos con que se han desplegado los proyectos de la modernidad global. Donde la conquista de pueblos indígenas y la migración forzosa de grupos africanos traídos en condición de esclavitud a las diferentes geografías de América, que al no compartir el mismo tiempo histórico de los sujetos de la modernidad/occidental, han sido marcados categorialmente como los “Otros/inferiores” ante un “Otro/hegemónico/superior”.

Esta categoría del hecho colonial es un punto de partida para las narrativas, el conocimiento y discurso del “Otro/inferior”, teniendo directa incidencia en el sometimiento y sumisión de los pueblos conquistados a los que se le ha impuesto las concepciones del mundo dominante, lo cual les ha implicado la negación de sus historicidades, la sobreexplotación de su fuerza de trabajo y formas de represión a todo

síntoma de rebelión. Condiciones que reafirman la dominación de los sectores dominantes en el ejercicio autoritario del poder institucionalizado en la matriz colonial/modernidad.

Los hilos teóricos que han construido autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, muestran como esta matriz colonial/modernidad aparece entrecruzada con la heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas, al ser construida sobre la base de jerarquías étnico/raciales, sexistas, epistemológicas que han garantizado como lo ha planteado Wallerstein (2010) la expansión y dominación del capitalismo histórico. Si bien, la expansión del capitalismo ha operado en dirección a eliminar las alteridades y epistemes de los pueblos sometidos a sus estructuras de poder, generando procesos de homogenización cultural hacia la asimilación de sus “valores universales” de mundo, las diferencias culturales, esto es, las formas y modos de vida que han construido los sujetos históricamente como parte de sus procesos de humanidad han resistido de manera diferenciada de acuerdo a sus condiciones culturales.

Desde la perspectiva decolonial podríamos afirmar que no es posible entender la configuración de las sociedades latinoamericanas y la expansión del capitalismo global “sin tener en cuenta el modo como los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directa implicación económica: las razas superiores ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las “inferiores” ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007: 16). Es decir, el capitalismo se funda en una estructura de jerarquía étnico-racial constituida desde el siglo XVI –en el encuentro de los tres mundos- integrada por procesos y relaciones económicas, políticas, culturales y epistémicas. Y en la cual las relaciones que se construyen sobre la matriz “superior/inferior”, presupone la sutil asimetría de la alteridad, en la que los grupos negros luchan por construir a partir del ejercicio reflexivo de sus memorias su propia alteridad. Esta circunstancia va acompañada de una pedagogía de lo político, que a través de un pensamiento crítico y eventos de desarticulación con la matriz colonial/modernidad, posibilite la emergencia de luchas reivindicatorias en un marco de reflexiones desde la “periferia”.

De esta manera las formas eurocéntricas de conocimientos, las exclusiones provocadas por las jerarquías raciales/étnicas, epistémicas, espirituales, lingüísticas y de género desplegadas por el colonialismo, tienen responsabilidad en la manera como la gente *hoy* asume su identidad, su historia y su cultura. Teniendo implicaciones en los procesos de formación que se movilizan al interior de las instituciones encargadas de dicha labor. En la cual la *escuela moderna* ha jugado un papel fundamental: su estructura de formación homogénea fragmenta y posiciona a los grupos periféricos en lugares de asimilación hacia los valores y epistemologías aceptados como la “verdad universal” de los grupos dominantes. Esto ha sometido a los grupos subalternos a una formación con fines a su “domesticación” que diluye y niegan toda posibilidad de pensar la formación humana como proceso de diálogos y conflictos de diferentes subjetividades en la historia, además de la marcada mecanización en la producción de sujetos abandonados a su suerte, disociando la responsabilidad de formar sujetos que tengan por vocación la humanidad, al ser arrojados al incesante desafío de la deshumanización como distorsión de esa vocación (Freire, 2011).

Las estructuras coloniales de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII con el mal llamado “descubrimiento de América” continúan jugando un rol importante en el presente, en ella los discursos, imaginarios, epistemologías y significaciones que se movilizan en torno a la idea de lo social y lo cultural son determinantes en el afianzamiento de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista. Para estas relaciones los sujetos de la periferia son una condición necesaria en el manteniendo del orden y las estructuras coloniales. Del sometimiento de la periferia depende la sobrevivencia del capitalismo en el sistema mundo-moderno (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

En la subordinación de la periferia a las estructuras de poder del capitalismo global, las políticas educativas, los nuevos modelos y enfoques pedagógicos por competencias que se construyen en las nuevas instituciones del capital global, tales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), así como organizaciones militares como la OTAN, imponen -amparados en el discurso del “desarrollo” y el “progreso”- sistemas educativos destinados a mantener a la

periferia en una posición subordinada. Ya que lejos están de corresponder a las dinámicas culturales y sociales que transitan en la experiencia cotidiana de los grupos periféricos.

En este sentido comparto lo expuesto por Bárcena & Mélich (2000) al considerar que en nuestras sociedades

[...] <<educar>> constituye en una tarea de fabricación del otro con el objeto de volverlo competente para la función a la que está designado, en vez de entenderla como acontecimiento hospitalario de los recién llegado, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos” (p. 15).

El principal reto de los grupos periféricos, es entonces, interpelar las instituciones coloniales, en la búsqueda de nuevas alternativas epistémicas, económicas, culturales y educativas para pensarse en procesos *más propios* de formación y construcción de sus realidades sociales.

La experiencia que han gestado los pueblos negros en América Latina, quienes se asumen y han sido reconocidos como víctimas de “larga duración” de la trata negrera trasatlántica, a consecuencia de la expansión del capitalismo histórico-mundial, la movilización de sus procesos organizativos para exigir el reconocimiento de su diferencia cultural, y en el caso específico de la población negra en Colombia, la interpelación de políticas públicas referidas a reconocer derechos territoriales, culturales y educativos, que apuntan a superar desafíos históricos relacionados con un serie de violaciones y privaciones para el ejercicio de sus derechos humanos, su reacción contra la “domesticación” y el lugar de subalternidad impuesto por el colonialismo han transitado sobre los terrenos de la pregunta por el *¿Quién soy?*¹ Es decir, una pregunta por la identidad, *¿Cómo se moviliza la pregunta por el ¿Quién soy? en el posicionamiento político de los grupos negros?*, y *¿Cómo el interrogar los terrenos de la identidad les ha posibilitado pensarse en otros procesos educativos que emanan de la reconstrucción de su propia historicidad?*

¹ Paul Ricoeur haciendo eco a la contribución de la teoría de la acción de Hannah Arendt, considera que para responder a la pregunta por el *¿Quién soy?* El sujeto necesita reapropiarse de su experiencia (en relación con sus grupos de reconocimiento), para narrar o contar una historia que de sentido a la posibilidad de construir su identidad en el renacimiento de su propia condición humana. Profundizare sobre esta categoría en el capítulo 3.

A partir de estos interrogantes sostendré en el cuerpo epistemológico y empírico de este trabajo que la relación entre los terrenos de la identidad con los terrenos de lo educativo se construye en lugares de enunciación que tienen una raíz colonial-imperial² de desposesión y negación en la administración de los saberes culturales, y su ubicación en las jerarquías étnico/raciales y epistémicas desplegadas por el colonialismo. Dado que, la identidad “original” asignada a los grupos africanos traídos en condición de esclavitud a las Américas fue construida desde un esquema epidérmico-racial que desprovee de historicidad la corporeidad de los negros; es decir, el esclavo representado desde una condición de “no-humano” que le fue interiorizada como única posibilidad de reconocimiento, y en la cual sus saberes y prácticas de conocimientos fueron excluidos y registrados como conocimientos “no-validos” y conocimientos “subalternos”.

En estos argumentos generales la pregunta por el *¿Quién soy?* es el detonante a un nuevo proceso de historización de los sujetos. En otras palabras, es la liberación del sujeto al conocimiento de la no-verdad, sumergiéndose en sí mismo a repensar y reconocer las profundidades de su propio *ser* con sed y necesidad de experiencia e historicidad en reinventarse a sí mismo. Construyendo otros procesos de formación humana en los márgenes de la historia universal. En estos procesos de reinvención de la propia subjetividad lo educativo se funde desde otros lugares de enunciación que cuestionan la matriz narrativa de la colonialidad desde la cual se han regido los proyectos de formación humana.

Siguiendo a Freire (2011) podríamos advertir que los pueblos negros al confrontar las estructuras de la colonialidad y,

[...] al rechazar la “domesticación” [...] no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa político-pedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia. Y lo hace por medio de programas en que la lectura crítica del mundo

² Este es un argumento central en el pensamiento de Walter Mignolo. MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho en el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 65.

se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadoras de verdades. Verdades cuya ocultación interesa a las clases dominantes de la sociedad (p.21)

Esta activación o transformación de los pueblos negros se estructura desde la relación de sus luchas de liberación en contextos específicos: la formación de un sujeto histórico con su *acción política*, que en el ámbito de la realidad en la cual se desenvuelven sus prácticas sociales, así como en la apropiación del futuro en potenciar la experiencia de lo existente y lo dado, concreta las distintas capacidades de re-inventarse a sí mismo y posicionar sus luchas de liberación en una arena de movilización *étnico-racial*, mediante la cual reinventa la posición de *subalternidad* a la que han sido sometidos históricamente por los procesos de colonización.

En ese sentido, este trabajo de investigación es una invitación para conocer los contextos de emergencia de los procesos de movilización étnica, política, educativa y territorial del movimiento social afrocolombiano iniciado desde la década de los 70, como una acción colectiva que en el *devenir* histórico de sus procesos de lucha ha visibilizado la formación de un sujeto histórico-político que transgrede las condiciones de subalternidad y sumisión desplegadas por las jerarquías étnico/raciales de la colonialidad.

Se trata de un nuevo posicionamiento político y ético de la formación pedagógica en la reflexión crítica que sobre la historia, la identidad y el territorio ha venido construyendo el sujeto colectivo del movimiento social afrocolombiano. Para interpelar una política educativa propia, la *Etnoeducación*, que en la práctica política llegue hacerse capaz de producir socialmente una educación basada en la formación de una *memoria histórica*, que tenga como punto de referencia el *pasado* y, a partir de allí, colocar el presente como punto de partida, en el compromiso por asentar la construcción de otras relaciones de realidad construidas en el movimiento de sus propias narrativas históricas y, en el ejercicio de producción de epistemologías propias. Con la intención de que se fortalezcan las identidades, los saberes y conocimientos de los grupos negros en Colombia.

Construyendo el problema

La pregunta por la formación del sujeto histórico-político en el movimiento social afrocolombiano nos traslada a los terrenos de problematizar los procesos emergentes de luchas y resistencias que han tejido los grupos negros del país, en el reconocimiento y posicionamiento de un rostro político y una memoria histórica que confrontan los discursos, narraciones y representaciones sobre los cuales se han asentado los imaginarios socio-culturales del Estado-nación en Colombia.

En dichos imaginarios la representación de los grupos negros –descendientes de grupos africanos víctimas de la trata negrera trasatlántica- se ha construido desde un lugar “vacío” de historicidad. Enmarcando sus subjetividades en un esquema epidérmico-racial que ha implicado una escisión - una fractura de la conciencia histórica de los negros- entre el reconocimiento de una identidad que tiene como *huellas* las narrativas y mundos de vida que se habían construido en África siglos antes de la colonización, y la identidad “original” que les fue impuesta por la colonización desde el sometimiento de inferioridad, representado al negro en un símbolo de salvajismo y subhumanidad. Creando un proceso de alienación cultural que impone al *deseo* del negro en ser humano, necesariamente la condición de convertirse en blanco (Fanon, 2009).

Estos horizontes históricos de desposesión de la historicidad de los negros, han sido uno de los terrenos que han movilizado los procesos pedagógicos y políticos del movimiento social afrocolombiano a partir de la década de los 70. Periodo en el cual la movilización de las comunidades negras por la defensa al territorio y su reconocimiento como grupo étnico con una cultura diferenciada en el marco de la sociedad colombiana, tuvieron incidencia en la Reforma Constitucional de 1991, donde el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la nación. Así las movilizaciones políticas agenciadas por el movimiento afro se han constituido en lugares de reflexión que ponen en tensión los relatos oficiales de la identidad negra con las otras representaciones y narraciones históricas que reconstruyen los grupos negros en la producción de sus historias, imaginarios y memorias.

El giro histórico y político de reconocimiento de las diferencias culturales enmarcado en la coyuntura del multiculturalismo, es la nueva expresión de un proceso en el cual el Estado genera una transformación en las prácticas discursivas, reglamentarias y legislativas en relación con estas poblaciones, al tiempo que ellas construyen sus demandas y aspiraciones frente al Estado desde este nuevo lugar de representaciones (Rojas & Castillo, 2005). En este proceso el reconocimiento del pueblo afrocolombiano como grupo étnico con unas prácticas tradiciones de producción, una cultura propia, un territorio y una relación armónica con la naturaleza, ha tenido un fuerte impacto en el imaginario teórico y político sobre la gente negra en el país (Restrepo, 2013). Constituyéndose en el campo político del movimiento afro donde se agencian y se movilizan las alternativas, aspiraciones y proyectos organizativos para la conquista de sus derechos étnicos, políticos, educativos, culturales y territoriales.

Ahora bien, dentro de los paradigmas de la historia nacional el movimiento afro ha buscado constantemente la creación de intersticios culturales que permitan transformar la historicidad de los grupos negros partiendo de las narraciones propias que son construidas y asumidas en un ejercicio crítico-reflexivo de sus memorias, epistemes e imaginarios que han sido reapropiados generacionalmente. Estas formas de comprender y asumir su propia historicidad abonan los terrenos para la construcción de sus procesos de identidad que se expresan en términos de una “ecología del reconocimiento” como lo llamado Boaventura de Sousa Santos (2009). Al ser un principio epistémico fundamental en la descolonización de las subjetividades enmarcadas en los patrones de reconocimiento étnico/raciales desplegados con el colonialismo. Sin olvidar que esta “ecología del reconocimiento” esta penetrada por una raíz colonial-imperial de subordinación y desposesión agenciada por el Estado-nación y el capitalismo histórico-global.

En este sentido, podríamos señalar que la necesidad de la gente negra en Colombia por producir una *diferencia* cultural como un problema de enunciación de sus subjetividades, introduce como lo ha señalado Bhabha (1994) una escisión entre el presente político de la identificación cultural, esto es las nuevas demandas, estrategias culturales, resistencias, sentidos y luchas, y la demanda culturalista tradicional de un modelo, una

tradición, un sistema estable de referencia, que para el caso específico de los pueblos negros, se ha creado sobre la base de una estructura étnico-racial. Frente a estas dos tensiones entre el pasado y el presente como posibilidad de construir las fronteras de la diferencia cultural, los grupos negros han construido una política histórica de negociación que articula las narrativas históricas del pasado de la esclavitud con las resistencias emergentes que buscan transmutar ese pasado en nuevos horizontes de construcción y representación de sus identidades culturales. Sin dejar de lado que al significar el presente, “algo llega a ser repetido, reubicado y traducido en nombre de la tradición bajo el disfraz de un pasado que no es necesariamente un signo fiel de memoria histórica sino una estrategia de representar autoridad en términos del artificio de lo arcaico” (Bhabha, 1994:56)

En estos contextos, quiero señalar, que pensar la formación humana de los sujetos en lugares emergentes de procesos políticos y luchas por el reconocimiento de una historia e identidad propia, es importante problematizar las cuestiones de las identidades culturales que es inevitablemente como lo ha señalado Stuart Hall (2011) una *pregunta histórica*. Lejos de generar una relación de continuidad con el pasado, como si las identidades fueran esquemas cerrados, fijos y estáticos, nuestra relación con la historia “está marcada por lo más horribles, violentos, abruptos y desgarradores quiebres” (Hall, 2011: 131). Y, son precisamente esos quiebres los que nos posibilitan reconstruir nuestras identidades soterradas en procesos autónomos de invención y selección de los materiales, narraciones, memorias, saberes y prácticas que preparan los terrenos para nuestra propia representación histórico-cultural.

Los procesos de reinvenición identitaria que han localizado las comunidades negras se movilizan en la creación de estrategias pedagógicas de formación que pasan por un imaginario de identificación con “África”. De acuerdo con Stuart Hall el término “África” es una construcción moderna que hace referencia a la multiplicidad de tribus, gentes, culturales y lenguas cuyo punto de origen común está en la confluencia del comercio de esclavos. Por tanto, la reapropiación de “África” como posibilidad de identificación y reconstrucción de identidad para los negros se manifiesta en la complejidad de entretejidos

de diferentes elementos (europeos, Amerindios, africanos) en los lugares de la sociedad colonial.

El “África” que está presente en esta parte del mundo es aquellos en lo que “África” se ha convertido en el Nuevo mundo justamente con elementos sacados de las culturas de España, Inglaterra, Francia, Holanda, Portugal, India, China, Libano; esa “África” ha pasado a través de la violencia vorágine del sincretismo colonial, hacia una hibridez fraguada en la “olla” colonial” (Hall, 2011:132)

Lo anterior impone un desafío histórico y político para los grupos negros en construir sus identidades en contextos de hibridación cultural, en los cuales sus elementos “originales” o “auténticos” de sus identidades ya no pueden ser fácilmente separados. De igual manera la construcción de la identidad cultural en el pueblo afrocolombiano se piensa en procesos que transmute la condición de inferioridad y subordinación que les fue asignada por las jerarquías étnico/raciales desplegadas por la colonización.

Este desafío ha llevado al movimiento social afrocolombiano ha interpelar una política educativa nacional en Etnoeducación, que se constituya en una herramienta pedagógica fundamental para interrogar la historicidad de los pueblos negros en Colombia, y permita la formación de un sujeto histórico-político con capacidad de participar activamente en las aspiraciones políticas del movimiento social, a la vez que representa la construcción de una identidad cultural en el marco de una historicidad propia, que reconstruye las imágenes que sobre lo negro se han mantenido en el país.

El movimiento afrocolombiano ha considerado que el proyecto político-pedagógico de la Etnoeducación como política de Estado, establecido en el artículo 42 de la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras) este en dirección a generar procesos y estrategias pedagógicas que les permitan a estas comunidades moverse en dirección a una *educación propia*. En la medida en que la exigencia de construir una identidad en referencia a una historia propia, sustenta la militancia del movimiento social y la conquista de derechos étnico/culturales, educativos y territoriales; comenzando a plantear la necesidad de una comprensión crítica de sus realidades sociales que aborden una discusión sobre los

problemas territoriales, políticos e identitarios que afronta la población negra, y el lugar que sus subjetividades han ocupado en las jerarquías étnico-raciales y de poder con se conforma el Estado-nación en Colombia.

En la fundamentación jurídica de la Etnoeducación -Ley 70 de 1993, Ley General de Educación 115 de 1994, Decreto 84 de 1995, Decreto 1122 de junio 18 de 1998-, el enfoque etnopedagógico para el pueblo afrocolombiano, busca hacer visibles sus procesos y experiencias históricas, políticas y culturales; proponiéndose como ejes centrales de formación la construcción de una plataforma política/cultural basada en la historia propia, la identidad, el territorio y la cultura. Además de consolidar procesos políticos que generen las posibilidades de que los grupos negros puedan ser los interlocutores ante las políticas nacionales de los problemas que afectan la cotidianidad en sus territorios. Esta política educativa buscar ser construida en las instituciones de educación preescolar, educación básica, educación media y del nivel superior.

En el artículo 55 de la Ley General de Educación 115 de 1994, en el capítulo 3 referido para los grupos étnicos, se establece una definición de la Etnoeducación en los siguientes términos:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

De esta manera y teniendo como perspectiva de análisis la desposesión cultural de los grupos negros producto de las jerarquías étnico/raciales constitutivas del colonialismo, y las políticas públicas destinadas a “resarcir” los procesos coloniales de dominación y negación de las historicidades, saberes y conocimientos de la diáspora africana en Colombia, propongo en esta investigación, abordar el estudio del proceso histórico y político de definición de la Etnoeducación afrocolombiana como política educativa nacional, con el objetivo de comprender las formas y contextos en los que el Estado llega a

definir políticas específicas *desde y para* los grupos étnicos, y el lugar que han ocupado y siguen ocupando los grupos negros en la definición de la misma. Mi intención es mostrar que la implementación de políticas educativas destinadas a dar un “tratamiento” diferencial a la diversidad étnica y cultural no es un acto de “buena” voluntad de los gobiernos de turnos, sino por el contrario se desenvuelven en un entramado complejo de negociaciones, conflictos y demandas de diferentes actores sociales en contextos de globalización y expansión del capitalismo histórico-mundial.

Asumiendo lo anterior busco problematizar la relación entre la formación del sujeto histórico-político en el movimiento social afrocolombiano y la política educativa en Etnoeducación afrocolombiana. Analizando cuál es la apropiación político/pedagógica que las comunidades negras del Pacífico sur colombiano construyen de la Etnoeducación al reconfigurarla a las condiciones contextualizadas de las vivencias en sus territorios. Y el impacto concreto que ha tenido esta política educativa en la creación de procesos pedagógicos que estén en dirección a fortalecer sus procesos de identidad étnica, cultural y territorial. El marco de referencia contextualizado hará principal referencia al municipio de Tumaco ubicado en el departamento de Nariño³.

Para el análisis de tal propósito a bordo desde una perspectiva histórico-social el periodo que comprende de 1970 a 2013 como campo de problematización para analizar la dinámica de la relación entre Estado, políticas educativas y movimiento afrocolombiano. A primera vista, este periodo puede resultar muy ambicioso; sin embargo, considero que la implementación de las políticas educativas son procesos de larga duración que tienen expresiones concretas en momentos particulares. En este caso identificaré dos importantes momentos en los que emerge el movimiento afrocolombiano y la Etnoeducación.

³ La referencia particular a este municipio se da porque en este territorio se construyó la experiencia del Etnobachillerato. Iniciativa etnopedagógica de la Corporación Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur Recompas con el apoyo del Consejo Noruego para Refugiados. Durante 5 años aproximadamente esta iniciativa ha construido espacios pedagógicos entre comunidades/organizaciones/escuela para reflexionar, fortalecer y socializar los procesos de identidad étnica, cultural y territorial de las comunidades afrocolombianas del municipio de Tumaco, en aras de consolidar un proyecto de educación propia que responda a las necesidades y aspiraciones de estas comunidades en fortalecer sus procesos organizativos étnico-territorial.

El primero entre 1970 y 1990, periodo en el cual las movilizaciones de los campesinos negros del medio Atrato quienes se alzaron en contra de las entidades estatales que entregaron una gran concesión maderera a una empresa privada que había destruido gran parte de los bosques de cativo en el bajo Atrato,⁴ consolidaron las primeras acciones de un proceso organizativo por la defensa a los recursos naturales y por el reconocimiento de la propiedad de los territorios que serían entregados en concesión a las empresas nacionales e internacionales. La emergencia de este proceso organizativo se extendió a otros territorios del Pacífico colombiano dando lugar a la visibilización de los grupos negros como interlocutores legítimos de sus necesidades y demandas territoriales. Articulando paulatinamente la dimensión de la diferencia cultural expresada en sus prácticas tradiciones de producción que suponían un manejo colectivo y sustentable del territorio (Restrepo, 2013). Este proceso de emergencia organizativa fue abonando los terrenos para el reconocimiento de los campesinos negros como un “grupo étnico” con una identidad y cultura propia, afianzada a sus derechos territoriales y culturales.

Un segundo momento de 1991 a 2013, la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente con el propósito de modificar la Carta Magna de 1886 y, donde la representación de los negros estuvo a cargo de un líder indígena, llevaron a la implementación de la nueva Constitución Política de 1991, en donde se reconoce el carácter pluricultural y multicultural de la nación, y en la cual los pueblos indígenas y el pueblo afrocolombiano fueron reconocidos como grupos étnicos. En esta coyuntura se logró aprobar el artículo 55 transitorio de la Constitución Política que hace explícito el derecho a las comunidades negras a la titulación colectiva de las tierras baldías que venían ocupando en la región del Pacífico y en otras zonas del país. Producto de este artículo transitorio se reglamentó la Ley 70 de 1993, en el que se establecen los mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural. Es esta Ley se decreta el

⁴ Ver: Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia* (Popayán: Editorial Universidad del Cauca).
Wade, Peter “Identidad y etnicidad” En Arturo Escobar y Álvaro Pedrosa (eds.) *Pacífico: ¿Desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (Bogotá: Cerec), 1996.

derecho de las comunidades negras a recibir una educación que responda a sus aspiraciones étnico-políticas y territoriales.

Al respecto el artículo 35 de la Ley 70 de 1993, expresa:

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

Por tanto,

El Estado apoyará mediante la destinación de recursos necesarios, los procesos organizativos de las comunidades negras con el fin de recuperar, preservar y desarrollar su identidad cultural. (Art.º 4, Ley 70 de 1993)

A 20 años de promulgación de la Ley 70 de 1993, considerada por muchos como una de las conquistas más importantes de la identidad negra, sin precedentes en Colombia. Considero la necesidad pedagógica y responsabilidad política de analizar cuáles han sido hasta el momento los resultados en términos de una concreción pedagógica de la Etnoeducación afrocolombiana. Cómo esta política educativa ha sido reapropiada a las condiciones concretas de la realidad política, cultural y económica de las comunidades negras en el Pacífico sur colombiano. Además indagar si ha habido una respuesta en términos de adopción e implementación de la Etnoeducación por parte de las instituciones educativas oficiales. Y sobre todo conocer cómo las comunidades negras están agenciando procesos formativos con un enfoque etnopedagógico y los impactos en sus procesos de construcción de identidades étnico-culturales y luchas por la defensa al territorio.

Por tal razón propongo como pregunta central de esta investigación ¿Cómo se construye el proceso pedagógico de la Etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano, para la formación de un sujeto histórico-político en el marco de sus luchas por la historia propia, el territorio y la identidad, durante el periodo de 1970-2013?

En ese contexto de problematización sobre la formación del sujeto histórico-político del movimiento afro, se considera que las preguntas a formular abarcan una multiplicidad de lugares análisis, no obstante, he optado por discutir las siguientes:

- ¿Cuál es el proceso de historicidad que posibilita la emergencia del movimiento social afrocolombiano en el periodo 1970-2013?
- ¿Cuál es la reapropiación pedagógica de la Etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano?
- ¿Cuáles son los discursos y narrativas que construyo el Estado para la implementación de la Etnoeducación afrocolombiana?
- ¿Cuál es el lugar de la identidad negra en la política educativa nacional?
- ¿Cómo se forma un sujeto histórico-político con historia propia, identidad y territorio en el marco de procesos formativos etnopedagógicos?
- ¿Cómo se potencializa el sujeto histórico-político de la Etnoeducación afrocolombiana?
- ¿Cuál es la relación que se teje entre escuela, Etnoeducación y comunidades negras?
- ¿Cómo la Etnoeducación afrocolombiana impacta y transforma las instituciones escolares, promoviendo un ejercicio político-cultural de educar en una dialéctica de reconocimiento mutuo: reconocer/ser reconocido?

Planteo como objetivo general analizar la implementación del proceso pedagógico de la política educativa en Etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano para la formación de un sujeto histórico-político en el marco de las luchas por la historia propia, la identidad y el territorio, durante el periodo de 1970 a 2013. Con la finalidad de dar cuenta de este proceso planteo 3 objetivos específicos:

- Identificar las necesidades históricas y políticas del movimiento afrocolombiano en interpelar una política educativa que responda a sus aspiraciones étnico-culturales y territoriales.

- Contextualizar las luchas del movimiento afro por la historia propia, la identidad y el territorio en una relación con la formación de un sujeto histórico-político en el marco de prácticas pedagógicas propias.
- Problematizar la relación entre lo oficial de la Etnoeducación y su reapropiación por el movimiento afrocolombiano como posibilidad de construir propuestas pedagógicas y educaciones propias.

Algunos supuestos de la investigación

La entrada del multiculturalismo en América Latina ha sido una coyuntura política e histórica fundamental que se expresa en nuevas relaciones de entendimiento entre el Estado y los grupos étnicos. Los nuevos “pactos nacionales” establecidos en las reformas constitucionales para incluir los principios del reconocimiento a las diferencias culturales y el respeto de usos y costumbres específicos de ciertos sectores de la población (Hoffmann, 2010) redefinen la representación que sobre la diversidad cultural se ha estructurado en los Estados-nación. De esta manera las nuevas modalidades de acción, negociación y posicionamiento de actores sociales y políticos históricamente marginados de la vida nacional, construyen un terreno de conflictos sobre los imaginarios particulares que pugnan los grupos étnicos asociados a sus intereses y proyectos político/culturales, y la respuesta que dan los gobiernos para que esos imaginarios se expresen en políticas públicas concretas como vía de acceso a resarcir los derechos históricamente negados para estas poblaciones.

En la adopción del multiculturalismo a los procesos políticos contemporáneos considero importante no perder de vista que el reconocimiento de derechos socioculturales para organizar a los diferentes grupos humanos sobre una plataforma multicultural, operan sobre las estrategias geo-económicas y geo-políticas del neoliberalismo, en los cuales los grupos étnicos son reconocidos desde los lugares que designan los procesos de expansión y legitimación del capitalismo histórico. En este sentido, los derechos étnicos y la globalización capitalista entran en continuas contradicciones; pues, mientras los grupos étnicos conquistan derechos referidos a la autonomía y la autoderminación, a la par los

proyectos de modernización económica que adoptan los Estados no respetan casi nunca las fronteras étnicas ni las identidades históricamente conformadas, irrumpiendo de forma violenta los derechos conquistados. Precisamente como consecuencia de ello los Estados-nación permanecen en constante conflictos con su propia pluridiversidad.

De ahí que, podríamos advertir que multiculturalizar los sistemas educativos mediante políticas educativas destinadas a atender las demandas de los grupos étnicos, en lo referido a una educación que garantice y fortalezca sus procesos étnicos, políticos e identitarios, representan un doble juego en su discursividad normativa y su implementación. Mientras los Estados inauguran los discursos al derecho de una educación pertinente que fomente el respeto a la diversidad cultural, amparados en las disposiciones de organismos internacionales, la práctica pedagógica que se construye en las instituciones educativas carecen de los recursos y herramientas metodológicas y epistémicas para hacer de la diversidad cultural un asunto de interés a toda la población nacional. De igual manera se pretende que cinco siglos de colonización epistemológica, política, económica, lingüística y cultural se pretenda “reparar” con políticas educativas que “incluyan” a los grupos subalternos, sin construir estrategias para descolonizar los procesos formativos hegemónicos que se han construido y se continúan reproduciendo con una raíz colonial-imperial.

Con esto se pretende que los problemas escolares que han afrontado históricamente los grupos étnicos, referidos principalmente a procesos de homogenización cultural, desigualdad, exclusión, y sobre todo negación de sus alteridades históricas, se remedien con expresiones de “inclusión” de la diversidad cultural y étnica. De acuerdo con Mateos & Dietz (2009) “la interpretación multiculturalista de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual nos remite a la necesidad de retomar y reformular lo que desde la antropología entendemos por cultura e identidad” (p. 98) en diálogo con las propuestas formativas que se construyen desde la pedagogía.

En este sentido considero que problematizar las políticas educativas exige escudriñar de forma crítica los discursos acerca de la multiculturalidad y, cómo se materializan en procesos educativos destinados a dar tratamiento “adecuado” a las

exigencias político/culturales de los grupos étnicos. De igual manera indagar cuáles son los significados de la concreción pedagógica multiculturalista en procesos reales de formación que signifique a estos grupos la posibilidad de ser asumidos y reconocidos como sujetos de derechos y no como objetos de las políticas.

En este sentido esta investigación parte de dos supuestos fundamentales que guiaran el proceso de problematización de la Etnoeducación y su implicación en los procesos formativos que agencia el movimiento social afrocolombiano.

Primero, Las políticas educativas que ha implementado el Estado colombiano, producto de las exigencias de los grupos étnicos y otros actores locales e internaciones, consideran que la estrategia adecuada para dirimir las condiciones de exclusión y negación sociocultural de estas comunidades lo es la “integración” y la “inclusión”. Se pretende que los saberes, identidades y prácticas culturales de los pueblos indígenas y negros se han articulados al currículo educativo nacional. Aquí, la escuela continua siendo el “terreno común” donde convergen las diferencias culturales. Esto le posibilita al Estado desde sus instituciones educativas regular y controlar la producción y la circulación de conocimientos al interior de los espacios escolarizados.

El problema de esta postura radica en que el currículo oficial incorpora estratégicamente ciertos elementos de las prácticas sociales de los sujetos, reforzando estereotipos y procesos coloniales de racialización étnica y epistémica (Mignolo, 2007). De esta manera sostengo que las diversas formas de reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia parecen orientarse más por el interés del Estado en legitimarse a sí mismo como un Estado que garantiza el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, que por asumir a los grupos étnicos como una parte constitutiva de su conformación estructural. Lo que implica abordar la diversidad étnica cultural como un asunto público de interés común a toda la sociedad colombiana (Rojas & Castillo, 2005).

Segundo, el movimiento social afrocolombiano en sus procesos de emergencia étnico-cultural y militancia política ha construido a través de sus organizaciones étnico-territoriales una postura político-pedagógica propia que permite hacer reflexionar la

expresión formativa de la Etnoeducación desde el qué, del cómo y de quién enseña. Esta postura considera que la praxis etnoeducativa debe partir de las realidades concretas de la gente negra en sus territorios, asumido como el lugar de cultura, vida, identidad y economía (Escobar, 2010). Proponiendo una alternativa de construir los procesos de formación humana en el ejercicio político y la practica cultural que construyen las comunidades negras en sus territorios étnicos.

La tensión entre lo oficial y lo propio de la Etnoeducación y el lugar que ocupan en ellas las diferencias culturales exige indagar las dinámicas y discursos del reconocimiento de la multiculturalidad colombiana, las prácticas de resistencias de los grupos negros y la historicidad de las identidades étnicas en procesos de reconfiguración a las exigencias políticas del presente. Para dar cuenta de ello esta investigación propone el siguiente abordaje metodológico.

Aproximaciones metodológicas

El proceso metodológico que propone esta investigación se plantea desde la perspectiva socio-histórica que permite indagar por las dinámicas históricas, políticas, culturales y educativas en la formación del sujeto histórico-político del movimiento social afrocolombiano en los territorios negros del Pacífico sur. Territorios permeados por fuertes fenómenos de violencia política, desplazamientos forzados, presencia de grupos armados, y la lucha por la autonomía territorial que las comunidades negras han venido ejerciendo en sus procesos organizativos durante el periodo 1970 hasta la actualidad.

Abordar la perspectiva socio-histórica como proceso de investigación implica abrir nuestras lecturas de la realidad social en sus múltiples significados, que no se encasillan a un acercamiento inequívoco que se puede abordar con simples conceptos teóricos *desajustados* de la realidad social. Por el contrario, es una exigencia que en los terrenos de las condiciones concretas y materiales en las que se desenvuelven las comunidades negras, exige plantear la cuestión de revisar nuestros problemas de investigación a la luz de las realidades históricas, muchas veces emergentes, que construyen los sujetos en su cotidianidad a través de sus procesos organizativos.

Problematizar la Etnoeducación como política educativa para los grupos negros en Colombia y la reapropiación política y pedagógica que las comunidades negras del Pacífico sur hacen de ella, me exige abordar la centralidad de esta investigación, en la formación de un *pensamiento epistémico* como lo ha llamado Zemelman (2010) que no se encuentra a diferencia del pensamiento teórico con un contenido organizado y unas proposiciones muy precisas. Esto quiere decir que la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta; a partir de la pregunta podemos permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. De esta manera “colocarse ante las circunstancias, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimientos sin que ésta quede encerrado en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica” (Zemelman, 2010:4).

Si bien en esta investigación he construido un campo de conocimiento partiendo de los acervos de diversas disciplinas de las ciencias sociales como la pedagogía, la antropología, la sociología, la historia y la filosofía permitiéndome un primer acercamiento con el pensamiento teórico que sobre las identidades, la educación y los movimientos sociales negros se han construido, mi lente investigativo ha sido cuidadoso en que la teoría no desborde la realidad histórica-política de los sujetos/procesos de esta investigación. Por el contrario, el acercamiento epistémico con las comunidades negras, la posibilidad de ser parte de sus procesos pedagógicos, me han permitido plantearme un distanciamiento con esos contenidos para comprender qué otras significaciones de la realidad histórica puede tener el campo de problematización que he trazado.

Este desafío metodológico, según Zemelman tienen como cuestión central “la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no se quede atrapados en los conocimientos ya codificados; ser crítico de aquello que no se sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada” (Zemelman, 2011:221). Problematizar la realidad histórica significa estar dispuesto a zambullirnos más allá de lo observado, recurrir al pensamiento crítico en la construcción de una relación de conocimientos que en los terrenos de la pedagogía, tanto, en el marco de las políticas educativas, como en los procesos pedagógicos propios de los

sujetos, permite comprender que la formación humana es parte de una constelación de relaciones complejas, que determina de forma recíproca lo cultural con lo político, lo político con lo histórico, así sucesivamente (Zemelman, 2011).

Ahora bien, abordar metodológicamente el campo de las políticas educativas para los grupos negros en Colombia, no se constriñe a la delimitación de un tiempo específico y determinado, por el contrario exige una comprensión del proceso histórico del desarrollo del proyecto educativo nacional *con y para* los grupos étnicos en el país. Es necesario analizar por tanto en una perspectiva socio-histórica la relación que se ha tejido entre el Estado, las políticas educativas, y los grupos negros. Teniendo dos presupuesto fundamentales: 1; la etnogénesis de la Etnoeducación como política educativa y, 2; los procesos pedagógicos y políticos agenciados por los grupos negros.

Ahora, el reconocimiento de la multiculturalidad en Colombia y el cambio paradigmático de nombrar las diferencias culturales desde lugares de identidades propias, tiene sus raíces históricas con los procesos de colonización europea iniciados en el siglo XVI. En este proceso histórico la eliminación de las diferencias culturales se constituyó en la base fundamental para legitimar el dominio de los conquistadores en los pueblos indígenas y los grupos africanos traídos en condición de esclavitud al continente. Esta coyuntura histórica se ha pretendido superar con los nuevos discursos de la multiculturalidad en los que se redefinen las diferencias y las relaciones del Estado con los grupos étnicos.

De esta manera el desafío de problematizar la realidad histórica debe permitir reconocer distintos momentos y procesos históricos que den cuenta de la multiplicidad de tiempos, espacios, narraciones y visiones diferentes de futuro desde las cuales se construye la realidad social, teniendo como centro de análisis el lugar que ocupan los sujetos -en mi caso los grupos negros- en cada momento histórico, ya que esto permite comprender cuáles son sus necesidades de reactivación en las condiciones políticas del presente. De esta manera el trabajo metodológico exige como lo ha llamado Zemelman (2011) de una *pertinencia histórica del conocimiento* “está se refiere a la capacidad del conocimiento para dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a éstos

como ubicados en contextos complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos” (p. 227)

La construcción del sujeto se moviliza entonces en un proceso de historicidad que los va configurando ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica. Algo fundamental es el fuerza que el sujeto debe construir en reconocer los márgenes de su propia historicidad como potencialidad de voluntad-acción para transformar en el presente-futuro las circunstancias que lo han mantenido en condiciones de completa marginalidad y negación de su espíritu histórico.

Lo anterior nos permitirá reflexionar la formación del sujeto histórico-político en el movimiento afrocolombiano en los procesos de historicidad propia que las comunidades negras reconstruyen a partir de sus memorias, narrativas, imaginarios y representación de sí. Un aspecto fundamental que he señalado en la problematización de esta investigación es la necesidad que tienen los grupos negros como descendiente de la diáspora africana en América Latina en reconstruir sus identidades culturales, lo cual siguiendo a Hall (2011) es un interrogante histórico. Por tanto, las particularidades históricas contextualizadas de los negros y la reflexión de las mismas, son los terrenos para la creación de estrategias de identidad cultural. Constituyéndose en claves para comprender los horizontes desde los cuales se piensan sus procesos formativos y en los que surge la necesidad de la historia propia, la identidad y el territorio.

A la luz de este enfoque metodológico el “colocarse frente a la realidad” de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano me permitió construir algunas fuentes para dar cuenta de la formación del sujeto histórico-político en el movimiento afro. Una de las fuentes utilizadas fueron las entrevistas estructuradas que tuvieron como finalidad construir una relación de conocimiento epistémico con maestros y líderes del movimiento afro, para indagar en sus propias narrativas cuáles han sido las necesidades históricas y políticas que los han llevado a interpelar la Etnoeducación como posibilidad de formación. Y sobre todo conocer cómo los maestros y las organizaciones étnico-territoriales han reconfigurado la Etnoeducación a las circunstancias contextualizadas en sus territorios.

En términos operativos realice 10 entrevistas a profundidad a líderes del movimiento afro que participaron en la reglamentación de la Ley 70 de 1993. Y 8 entrevistas a profundidad a maestros afrocolombianos en el municipio de Tumaco.

Durante el periodo comprendido noviembre-enero de 2012 y junio-agosto de 2013 asistí a los talleres para la formación de maestros etnoeducadores en el municipio de Tumaco, en estos espacios pude participar activamente en las discusiones sobre las estrategias etnopedagógicas que están construyendo los maestros para trabajar en sus escuelas. Asumirme directamente en las experiencias que construyen los docentes afrocolombianos fue un referente de gran importancia para leer desde sus propias realidades cuáles son los sentidos y aspiraciones que le atribuyen a la Etnoeducación.

Como fuente escrita de análisis indague la experiencia en *proceso* del Etnobachillerato que construyeron y sistematizaron la Corporación Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur Recompas con el apoyo del Consejo Noruego para Refugiados. Esta experiencia me permitió comprender desde qué otros lugares de formación no institucionalizada las organizaciones étnico-territoriales negras están construyendo nuevas alternativas pedagógicas en sus procesos formativos.

La información que se encontró a lo largo del proceso de investigación, además de las lecturas recomendadas y los debates realizados en diferentes seminarios, sirvieron de armazón para organizar la tesis en dos momentos que articulan 4 capítulos. A continuación doy cuenta de su estructura.

Momentos de la tesis

Las luchas y resistencias que han tejido los grupos negros del Pacífico sur colombiano se han movilizado en torno a construir una *discontinuidad* que en los lugares de la historia, el territorio, sus memorias, proveen los terrenos para elaborar estrategias de identidad, que a su vez interpelan el falso reconocimiento que les fue impuesto por la colonización. Una singularidad fundamental en sus procesos de identidad, tiene que ver con la significación subjetiva que los grupos negros le atribuyen al territorio, al ser asumido, y

en términos de Arturo Escobar (2010) como *lugar* de cultura, movilización política, económica, historia e identidad. Lo que hace del Pacífico colombiano un territorio-lugar de emergencia de nuevas subjetividades; reflejando una forma particular de *ser* sujeto que actúa, lucha y habla en momentos de transformación histórica. Es decir, en un ininterrumpido movimiento de revisión y reconstrucción de sus subjetividades a las condiciones políticas del presente.

Un aspecto central en la emergencia de los grupos negros en el Pacífico sur, como sujetos con una cultura diferenciada en el marco de la sociedad colombiana, es su interpelación hacia los fundamentos jurídicos y epistemológicos sobre los cuales se han desarrollado las políticas educativas destinadas a la formación y escolarización de los negros en el sistema educativo nacional. El contexto histórico-social en el que se han desarrollado los procesos de escolarización de los grupos negros en Colombia, responden a las exigencias del colonialismo y del capitalismo global en formar un sujeto desprovisto de su identidad, epistemes y cultura para ser parte del avasallamiento y sometimiento que despliega la expansión colonial/modernidad.

Por eso, uno de los horizontes de luchas del movimiento afro ha estado en dirección a demandar una política educativa que les permita ser los autores de sus procesos formativos; generando prácticas pedagógicas que partan por interrogar el ser histórico de los negros, en nuevos ángulos de lecturas reconstruidos en la apertura de sus memorias, prácticas culturales, costumbres, saberes y subjetividades. Son propuestas pedagógicas *otras*, que abren un espacio de interrogación sobre ¿Quién es el sujeto histórico-político del movimiento afrocolombiano?, es un lugar a comprender su propia invención creativa dentro del movimiento y desplazamiento de las jerarquías étnico-raciales, impidiendo que sus identidades se fijen en extremos opuesto “Yo/Otro” “blanco/negro”.

De ahí que, comprender por qué la necesidad de los grupos negros en demandar políticas educativas que respondan a sus aspiraciones, pero sobre todo que constituyan los terrenos para generar una práctica pedagógica que interroge los lugares de sus identidades, a la vez que se forma un sujeto histórico-político, pasa necesariamente por una relectura de

los procesos históricos que marcan el lugar vacío de los grupos negros representados por la historia, la economía y las narrativas occidentales.

Partiendo de lo anterior la tesis se estructura en dos momentos: en el primero denominado **COLONIALISMO Y RESISTENCIA: LAS LUCHAS POR LOS DERECHOS COLECTIVOS DE LOS GRUPOS NEGROS EN EL PACÍFICO SUR COLOMBIANO**, mi interés es mostrar la formación de un sujeto fragmentado y desposeído de su propia historicidad a causa del despliegue de las fuerzas colonizadoras en África y América, que impusieron un reconocimiento de la identidad de los negros a partir de un esquema epidérmico-racial desprovisto de historicidad como lugar de una “identidad original” en la que no se reconoce la condición de ser humano. Y cuáles serían esos *otros* lugares emergente donde los grupos negros se redescubren así mismos, hablan, actúan, conocen y reconstruyen sus identidades directamente por sí mismos. En este primer momento construyo los dos primeros capítulos de la investigación.

Capítulo 1. *Horizontes históricos y disyuntivas políticas en el reconocimiento de los pueblos negros en América Latina*. Hace referencia a una reflexión poscolonial sobre los lugares de *otredad* y *diferencia* desde los cuales se ha venido nombrando a los grupos negros víctimas de la trata negrera trasatlántica y sus descendientes. Indagar por las formas coloniales con que se han nombrado a la diáspora africana en América Latina son elementos claves para comprender los procesos de construcción de propuestas educativas propias acorde a los intereses y proyectos de los grupos negros. Los cuales rompen con los modelos educativos coloniales y clericales instaurados por la pedagogía evangelizadora a manos de las misiones religiosas. En este capítulo partiré de la formación de tres horizontes históricos fundamentales que han negado la identidad y las historicidades de las subjetividades negras; siendo los principales terrenos en que los grupos negros engendran sus procesos de resistencia y confrontación con las instituciones coloniales. Con la particularidad que tienen estos horizontes en las distintas regiones del continente.

Primero, la coyuntura del *colonialismo externo* que comienza en el siglo XVI con los acercamientos entre Europa y África, la cual asigna al “sujeto” de la trata negrera el estereotipo de “salvaje” “no-humano”. Desde esta visión los diferentes sujetos históricos

arrancados de forma violenta de las geografías de África son insertados en occidente desde condiciones de esclavitud, lo que implica un proceso a muerte de *desposesión* de su humanidad. Segundo, la coyuntura del *colonialismo interno* en América Latina, desde esta perspectiva hay un proceso de negación de la experiencia histórica que el “esclavo” de la trata negrera ha construido en sus lugares de origen, como posibilidades constitutivas de sus subjetivadas. Asumiendo que la historia de ese “esclavo” comienza con su llegada al “nuevo mundo”. Lo anterior tiene dos implicaciones para el sujeto negro: por una parte la negación de las geografías de África como procesos de historicidades que construyen mundos de vida, y por otra la pretendida naturalización de la condición de ser “esclavo” que rompe y disocia los procesos de asumirse a sí mismos como sujetos históricos y reconocer que esa historia ha sido arrancada desde el momento de la captura en África.

Por último, la racialización del ser histórico de los negros, que ha significado como lo ha señalado Fanon (2009) el riesgo de la *aniquilación existencial*, al descubrirse en un mundo que no le pertenece al negro, un reconocimiento de sí mismos que le es experimentado a partir de la mirada de los “blancos”, una mirada en tercera persona. En este sentido la epidermis fundamentada en las narrativas coloniales que ubican lo “negro” como lo no humano, los ha mantenido en procesos de deculturización que autoriza a los sujetos dominantes a instalar una dominación organizada que despliega el intento de sometimiento cultural, económico, político, ideológico e incluso biológico de sus subjetividades. No obstante, los grupos negros desde la reflexión epistémica de sus propias historicidades, reconstruyen repertorios culturales a partir de los cuales dan testimonios de sus existencias.

Capítulo 2. *Constitución del movimiento social afrocolombiano: las luchas por la institucionalización de la etnicidad negra.* En este capítulo busco hacer una reflexión contextualizada de las condiciones en que emerge el movimiento social afrocolombiano a partir de la década de los 70. Teniendo como principal referente la significación subjetiva que los grupos negros le atribuyen al territorio como *lugar* de cultura y vida. Lo que hace del Pacífico colombiano un territorio-lugar de emergencia de nuevas subjetividades. Un aspecto fundamental en este capítulo es la configuración de epistemologías propias en la

manera como la gente negra construye una subjetividad territorializada. Constituyéndose en un campo teórico y epistémico de identificación que aflora las representaciones e imaginarios con las continuidades y emergencias de la presencia de África en los territorios negros. De esta manera busco indagar cómo la producción discursiva de la identidad negra existe en la persistencia de las “huellas de la africanía” (Friedemann, 1994) concepto abordado en Colombia principalmente por la mirada antropológica que ha estado orientada al análisis de las rupturas y continuidades de los legados africanos en los descendientes en el “Nuevo mundo”, además de la contribución del repertorio cultural africano en las diferentes sociedades latinoamericanas.

El segundo momento de la tesis se denomina **LA ETNOEDUCACIÓN UN LUGAR DE CONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO: EL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DE TUMACO**. En este momento me interesa dar cuenta de los nuevos discursos, legislaciones y reformas a las políticas educativas nacionales en la implementación de la Etnoeducación para los grupos negros en Colombia. Y cómo el movimiento afrocolombiano construye una reapropiación pedagógica de la Etnoeducación que posibilite la construcción de nuevas narrativas y procesos de construcción de sus identidades, a partir de la revalorización de sus saberes ancestrales y prácticas de conocimientos, en un ejercicio pedagógico que articula las voces de diferentes actores sociales: comunidad-escuela-organizaciones negras. Haciendo posible la formación de un sujeto histórico-político capaz de deliberar y negociar ante el Estado las aspiraciones y proyectos del movimiento social. Para dar cuenta de ello este segundo momento se estructura por los capítulos 3 y 4.

Capítulo 3. *Demandas del movimiento afrocolombiano por la Etnoeducación como espacio en disputa en la reconfiguración de la memoria y la historia propia*. En este capítulo me interesa dar cuenta de la transformación que en materia de políticas públicas referidas a la educación *para* comunidades negras se ha desarrollado en Colombia. Indago por las experiencias etnopedagógicas que se han desarrollado en Colombia como la Catedra de Estudios Afrocolombianos y África en la escuela para comprender el impacto que han

tenido en los procesos de reconstrucción de la memoria y la historia propia de los grupos negros en el país.

Finalmente en el capítulo 4 *Tumaco y sus distintos rostros en la configuración de la Etnoeducación afrocolombiana: una experiencia en el Pacífico sur*. Propongo analizar las experiencias etnopedagógicas que están construyendo las comunidades afrocolombianas en el municipio de Tumaco. Mi interés central es indagar por las estrategias y recursos pedagógicos que tienen las comunidades y las instituciones educativas para poner en praxis una concreción pedagógica de la Etnoeducación que respondan a sus aspiraciones culturales y políticas por la defensa al territorio, una cultura e identidad propia.

PRIMERA PARTE

COLONIALISMO Y RESISTENCIA

**LAS LUCHAS POR LOS DERECHOS COLECTIVOS DE LOS GRUPOS NEGROS
EN EL PACÍFICO SUR COLOMBIANO**

CAPÍTULO 1 HORIZONTES HISTÓRICOS Y DISYUNTIVAS POLÍTICAS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS NEGROS EN AMÉRICA LATINA⁵

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: eso tienen un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, -¿Cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos? Con razón se ha dicho: <<Donde está vuestro tesoro allí está vuestro corazón>>; nuestro tesoro está allí donde se asientan las colmenas de nuestro conocimiento

Friedrich Nietzsche

Indagar en la complejidad de los terrenos educativos en los cuales se crean las políticas educativas destinadas a atender las demandas y exigencias de los grupos étnicos, para la creación de procesos formativos acorde a sus realidades sociales y aspiraciones étnico-políticas y culturales, implica ubicar lo educativo en los hilos teóricos e históricos que han construido sujetos concretos en la producción de saberes y conocimientos. Teniendo como punto de partida la comprensión del *lugar* que ocupan los diferentes grupos humanos en la producción de dichos saberes y conocimientos con los que se construyen las condiciones y estrategias para pensar y llevar adelante los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y experiencias de los grupos subalternos que en procesos de ruptura con un presente culturalmente inconcluso, se organizan para interrogar los lugares de sus identidades, memorias, epistemes y conocimientos, interpelando en los establecimientos escolares procesos estratégicos de formación y acciones específicas que puedan responder a los terrenos de la conflictividad social, cultural, política y económica que afrontan en su

⁵ El título de este capítulo es tomado en referencia al libro: MEDINA, Patricia (editora). Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. Editores Plaza y Valdez. México, 2009.

cotidianidad. Esto plantea la necesidad de que las políticas educativas deben estar constantemente siendo reiniciadas e interrogadas por las condiciones socio-históricas que viven los sujetos, para construir el tipo de saberes y recursos pedagógicos que se requieren en una práctica pedagógica que se vincula de manera directa con las realidades, creencias, aspiraciones y necesidades de las colectividades humanas.

En estos contextos la toma de decisiones que en materia de política educativa para las comunidades negras ha venido implementando el Estado colombiano, teniendo como precedente las demandas que estas comunidades han generado para promover la ampliación de nuevos procesos pedagógicos vinculados a la reconstrucción de sus historicidades e identidades, se desenvuelven en condiciones históricas y políticas específicas que exigen reflexionar el porqué de la necesidad del pueblo afrocolombiano en cuestionar los terrenos educativos nacionales sobre los cuales se han movilizado distintos procesos formativos/escolarizados.

Esta reflexión, exige a su vez transitar sobre la historia y el lugar que han formado un modo de *ser negro* en Colombia, el cual tiene sus huellas históricas en los procesos de colonización en África iniciados en el siglo XVI donde millones de africanos fueron introducidos en los diferentes territorios de América Latina en condiciones de esclavitud. Esta condición de esclavo asignada a los africanos víctimas de la trata negrera se reforzó con una *pedagogía del adoctrinamiento* a cargo de sus “amos” y las instituciones clericales encargadas de formar un sujeto sin historia y cultura propia.

En este sentido, reflexionar sobre la Etnoeducación como política educativa *para* los grupos negros en Colombia, implica repensar los horizontes históricos y disyuntivas políticas sobre los cuales se desenvuelven los procesos de reconocimiento de los grupos negros en América Latina. Partiendo de los principios y las formas de organización de los imaginarios, discursos y prácticas desplegadas por la matriz espacio/tiempo de conquistas y desplazamientos de la colonización europea iniciada en el siglo XVI. Siendo sin duda el punto de partida a la exploración de un nuevo lenguaje, una nueva historia y una nueva existencia que muestren las fracturas de la dominación y subordinación de los pueblos sometidos, a fin de aclarar el interrogante sobre los efectos de la colonialidad en la

constitución de las subjetividades de los grupos negros, y sus posibilidades de reinención en otras expresiones existenciales e históricas que emergen de sus propios sentidos de mundo.

De esta manera, podríamos interrogar cómo las políticas educativas posibilitarían nuevos escenarios de formación que permitan reconstruir las identidades, epistemes, memorias e historias de los pueblos sometidos a las fuerzas colonizadoras, o por el contrario están en dirección a reafirmar el lugar de inferioridad racial/étnica y epistémica en los que fueron ubicados los descendientes de los grupos negros traídos en condición de esclavitud a las diferentes geografías de América Latina.

Los horizontes históricos en los que se desenvuelve la experiencia vivida de los pueblos negros en América Latina, transitan en los contextos socio-históricos de la subalternidad racial y colonial impuesta por la colonialidad del poder a principios del siglo XVI. Según Aníbal Quijano (2000) esta colonialidad hace referencia a las relaciones intersubjetivas entre colonizadores y colonizados fundamentada a través de la idea de raza; una idea que se genera en torno a una relación vertical en la que los pueblos europeos se atribuyen representar el ideal de la condición humana “superior”, generando un tipo de clasificación social que ubica a los pueblos no-europeos en lugar-es de inferioridad racial. En este sentido las categorías indígena y negro fueron creadas para hacer referencia a la deshumanización racial de los pueblos conquistados en la expansión del proyecto colonial de la modernidad y el sistema capitalista mundial.

Las formas de deshumanización basadas en la idea de raza comenzaron a operar en los imaginarios, discursos y prácticas desplegadas por el proyecto de colonización a África y América, siendo los fundamentos de la identidad moderna. Incorporando múltiples formas de sub-alternización epistémica, sexual y de género que en distintos lugares y momentos históricos han mantenido una actitud de negación hacia las particulares culturales e históricas que construyen los pueblos conquistados como parte de sus procesos de humanidad.

Al respecto Maldonado-Torres (2007) llamo a las expresiones de la diferencia racial entre europeos y no-europeos “heterogeneidad colonial” al hacer referencia a “una idea que se genera en relación con la concepción de pueblos indígenas en las Américas, y que queda cimentada en el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales que se establecen en relación con los esclavos provenientes de África en las Américas” (p. 135). La heterogeneidad aludida por este autor intenta mostrar la diversidad de formas de deshumanización que se desprenden de la idea de raza, basadas en jerarquías raciales, formas eurocéntricas de conocimientos, desigualdad entre los géneros, que favorecen la subordinación de los pueblos conquistados a los grupos de poder económico/cultural del orden mundial. De este modo, puede decirse que la idea de raza conjuga diferentes expresiones de dominación que cuestionan la humanidad de los sujetos colonizados y esclavizados en América y África.

En este sentido considero que la comprensión de la experiencia histórica de los pueblos negros en América Latina se convierte en una necesidad epistemológica que permita dialogar en diferentes entramados del campo general del conocimiento histórico y la voz oculta de los sujetos subalternos, quienes se empoderan a sí mismos para gestar sus luchas de liberación hacia las cadenas coloniales y neo-coloniales que continúan operando con una fuerza devastadora en eliminar cualquier posibilidad de emergencia de otros pensamientos, otras subjetividades que ponen en riesgo su propia sobrevivencia. Esto es un grito a reconstruir las *memorias* de un pasado doloroso, recordar a las víctimas -sujetos concretos- que padecieron los crímenes de la institución colonial de la esclavitud. Huella histórica que *hoy* continúa marcando el lugar de subalternidad y exclusión de los pueblos negros en el mundo.

De ahí que el interés general de este capítulo es una lectura poscolonial de la historicidad de las formas de dominación, tiempos y espacios que han nombrado a los negros en jerarquías racializadas de dominación, generado profundos procesos de *desposesión cultural y epistémica* al ser sometidos por un histórico patrón de dominio –el capitalismo moderno- como mercancías en los engranajes de producción colonial de la esclavitud, a fin de beneficiar la acumulación capitalista a escala global. Desde esta

perspectiva parto por ubicar las relaciones coloniales que se iniciaron a partir del siglo XVI con los procesos de saqueo e invasión por parte de las centralidades de Europa a los continentes de América y África. Esto nos ayudaría a situarnos en el marco histórico-contextual que fue desdibujando el rostro histórico de los diferentes pueblos arrancados de África víctimas de la trata negrera trasatlántica y, de qué manera las relaciones coloniales fueron instituyendo imaginarios “universales” de mundo –formas de pensamientos- en las diferentes geografías donde fue capaz de penetrar, desterrando saberes, conocimientos, sistemas propios de organización de la vida social y económica de los pueblos conquistados.

Los lenguajes y discursos que se fueron desplegando con las relaciones coloniales hacen posible entender la localización histórica de la *escuela moderna* como institución colonial que ha operado en dirección a fijar límites de “domesticación” hacia los grupos subalternos, a partir de prácticas de formación homogéneas que diluyen y niegan toda posibilidad de pensar la formación humana como procesos de diálogos y conflictos de diferentes subjetividades y epistemologías. Al igual que el colonialismo la escuela moderna ha construido discursos raciales que organizan a la población del mundo y sus epistemologías en líneas divisorias “razas superiores/razas inferiores” “conocimientos racionales/conocimientos subalternos” teniendo directas implicaciones en la manera como son reconocidos y posicionados los sujetos en las estructuras económicas y políticas del sistema-mundo moderno.

Así, en el primer apartado se analiza la construcción del Estado-nación en América Latina, desde el modelo heredado por el colonialismo europeo centro/periferia, permitiendo percibir la singularidad de los desafíos a los que se enfrentan los movimientos de los pueblos negros en América y África. Remitiré estos desafíos en el análisis crítico de los procesos históricos que han erosionando en la formación de un Estado-nación integracionista como parte del sistema mundial de expansión capitalista, articulado en dos movimientos fundamentales: *colonialismo externo* y *colonialismo interno*. En este apartado entrara como mediación de análisis la invención del constructo mental en torno a la idea de “raza” para comprender cómo se construye desde la colonialidad del poder, el

discurso del sujeto colonial, al inventarse nuevas identidades subjetivas entre el “colonizador” y el “colonizado” en la que los pueblos sometidos -“indios” y “negros”- han sido ubicados en el último peldaño de la clasificación de la vida social y cultural.

En el segundo apartado mi interés es situar desde el testimonio de una maestra negra del Pacífico sur colombiano, cómo las formas y modalidades de expansión del colonialismo a través de sus instituciones como lo es la escuela moderna, han significado a los sujetos subalternos la construcción de una imagen de sí mismos desprovista de historia e identidad. Al introyectar en los negros un esquema histórico-racial como única posibilidad de reconocimiento. Fundando lo que Fanon (2009) ha llamado el riesgo de la *aniquilación existencial*, un falso reconocimiento de sí mismos, que le es *instituido* por la dimensión jerárquica de la sociedad colonial, es decir un reconocimiento desde *afuera*, en *tercera persona*. En este apartado es fundamental desde la mirada de Fanon, comprender los procesos de alienación a la sociedad colonial desde la experiencia-racial vivida por el negro; una experiencia en la subordinación, el desplazamiento y el extrañamiento histórico con su identidad “original”.

Indagar el trayecto de institución de la escuela moderna, dar cuenta de sus procesos de formación homogéneos, la reproducción de regímenes de pensamientos fijos y lineales y las formas como han negado históricamente la capacidad discursiva y epistémica de los grupos y territorios específicos, en la manera como han sido sometidos a la asimilación de valores del eurocentrismo como único patrón de verdad y conocimiento válido y, donde los sujetos étnicos son presas de este tipo de sujeción que se continua reproduciendo década tras década en todos los rincones de la sociedad occidental, es un referente central para los movimientos sociales negros en América Latina que se piensan en procesos de *educación propia*. Esto los lleva a la necesidad de buscar otros horizontes de comprensión de la experiencia histórica que permita aprehender desde otros discursos y prácticas las relaciones centro/periferia, diferencia/colonialidad, raza/subjetividad y las posibilidades de transformar estas relaciones en procesos autónomos de lucha y resistencia que reinventa la posición de subalternidad a la que han sido sometidos históricamente por las jerarquías de

raza, género, conocimiento, sexualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

1.1 El contraste centro/periferia en la construcción del Estado-Nación en América Latina.

La emergencia del Estado-nación en América Latina se ha sostenido históricamente desde lo que Immanuel Wallerstein (2011) ha denominado en su análisis del moderno sistema-mundo: una *economía-mundo* capitalista que se inicia a finales del siglo XV y principios del siglo XVI en Europa, sustentada en una única división internacional del trabajo que tiene relación con la capacidad de generar un modo específico de producción e intercambio en un espacio-tiempo determinado.

En su teoría Wallerstein busca la comprensión de los procesos históricos que determinaron la expansión y dominio de la economía-mundo moderna, al transformar el modo de producción de la Europa feudal basado “en una serie de minúsculos nódulos económicos cuyas poblaciones y productividad estaban en lento crecimiento, y en los que los mecanismos legales garantizaban que el grueso del excedente fueran a parar a los terratenientes que tenían estatus de nobleza y poseían el control de la maquinaria jurídica” (Wallerstein, 2011:26) en un nuevo sistema social que articula nuevas relaciones económicas sostenidas en la integración de otras economías-mundo (Wallerstein, 2011)⁶.

En palabras de este autor la economía-mundo, como nuevo sistema social:

Es una entidad económica pero no política, al contrario que los imperios, las ciudades-Estados y las naciones-Estados. De hecho, precisamente comprende dentro de sus límites (es difícil hablar de

⁶ Es importante señalar que la economía-mundo capitalista instaurada durante el siglo XVI, no era la única economía existente. Existieron economías mundo anteriormente a la capitalista, sin embargo terminaron transformándose en imperios: China, Persia, Roma. Lo que permitió que la economía -mundo moderna no se constituyera en imperio, fue el desarrollo de las técnicas del capitalismo moderno, el avance de la tecnología de ciencia moderna “que permitieron que esta economía-mundo creciera, produjera y se expandiera sin la emergencia de una estructura políticas unificada” (Wallerstein, 2011: p.22

fronteras) imperio, ciudad-Estados, y las emergentes <<naciones-Estados>>. En un sistema <<mundial>> no porque incluya la totalidad del mundo, sino porque es mayor que cualquier unidad política jurídicamente definida. Y es una <<economía-mundo>> debido a que el vínculo básico entre las partes del sistema económico, aunque este reforzado en cierta medida por vínculos culturales, y eventualmente, [...], por arreglos políticos e incluso estructuras confederales (Wallerstein, 2011:21)

Wallerstein toma como punto de partida en la aparición de la economía-mundo capitalista, el análisis de su característica distintiva desde una doble orientación entre lo *económico* y lo *político* -no disociadas entre sí- “las decisiones económicas están orientadas primariamente hacia la arena de la economía-mundo, y mientras que las decisiones políticas están orientadas hacia las estructuras menores que tienen control legal (Estados, naciones-Estados, imperios)” (Wallerstein, 2011:93). Desde esta perspectiva, el Estado actúa como una entidad política utilizada para regular y asegurar derechos monopolísticos, garantizar el sistema de poder hegemónico de la economía-mundo a través de incrementar el flujo económico y, actuando como mediador en los sistemas de intercambio y transacciones económicas mundiales. Siendo el sistema político “independiente” vinculado por un sistema interestatal que acompaña al desarrollo económico moderno.

Frente a estas dos orientaciones, la conformación de los Estados-nación no se da de forma independiente al moderno sistema-mundo que comenzó a tener forma en el siglo XVI, ellos nacen y son parte indispensable del desarrollo del sistema mundial. El surgimiento de las llamadas minorías étnicas, los nacionalismos, las diferencias de clase, religión y los movimientos diaspóricos adquieren existencia social en el seno de los Estados y el sistema mundial, simultáneamente y a veces de manera contradictoria (Wallerstein, 2011). Esta emergencia de grupos sociales al interior de las fronteras políticas de los Estados-nación obedece al desdibujamiento de las diferencias y profundos procesos de homogenización cultural con el que se estableció su conformación estructural. Emergiendo en la búsqueda de conformar otras representaciones sociales. Abogando por la pluralidad de discursos en espacios de afirmación identitaria, conflictos y negociaciones

que confrontan *hoy* la identidad única y unitaria –“blanco/superior”- que ha predominado durante los últimos cuatro siglos en la sobrevivencia del moderno sistema-mundo.

Por tanto, en la comprensión de cuáles han sido las bases políticas, económicas, ideologías y culturales que sustentan la conformación estructural de los Estados-nación en América Latina en el moderno sistema-mundo, es importante preguntarnos ¿en qué lugar se ubican las *diferencias culturales* en el origen de la economía-mundo capitalista? ¿Es posible pensar las *diferencias culturales* como una medicación entre lo económico y lo político en su consolidación?

El origen de la economía-mundo no puede ser comprendida al margen del contexto de las consiguientes lógicas *centro-periferia* que se originan con los alcances de expansión del colonialismo europeo. La definición del *centro* genera la creación de una misma organización económica, -políticamente no unificada-, lugar desde el cual se tejen las determinaciones económicas en arenas globales de la economía-mundo capitalista, interconectadas entre sí; El centro, se funda así mismo mediante la formación de la *periferia*: desde donde son reconocidos los territorios y grupos humanos sobreexplotados de sus recursos naturales y fuerza de trabajo. Según Wallerstein (2011):

La periferia de una economía mundo es aquel sector geográfico de ella en el cual la producción es primariamente de bienes de baja categoría (esto es de bienes cuya mano de obra es peor remunerada), pero que es parte integrante del sistema global de la división del trabajo, dado que las mercancías implicadas son esencialmente importantes para su uso diarios (p.426).

Sin embargo, el binomio centro- periferia de la economía-mundo plantea una mayor complejidad analítica al articular lo que Fanon (20009) ha llamado la *acumulación por desposesión* como un principio organizativo de su expansión global, la cual tiene que ver con la destrucción de la capacidad de producción y formación de vida cultural de los pueblos en Asia, África, América Latina y del Caribe, eliminando las posibilidades de que estos pueblos puedan representarse a sí mismos y ser reconocidos como sujetos históricos activos.

Por su parte autores como Aníbal Quijano y Enrique Dussel desvían sus críticas al colonialismo dentro de los parámetros de la teoría wallersteniana del moderno sistema-mundo, al señalar la creación de una economía-mundo desde la consolidación de determinadas formaciones históricas originadas con los procesos de colonización europea que, a raíz del “descubrimiento de América” en el siglo XV y su incorporación como la “primera id-entidad de la modernidad” (Quijano, 2010) o “la primera periferia del sistema-mundo moderno” (Dussel, 1994), fueron alterando los sistemas políticos, epistemológicos, económicos y culturales, además de las condiciones de trabajo y formas de producción en los territorios donde quiera que fue capaz de penetrar.

La invasión europea en los territorios de América impulsa el surgimiento de un mercado mundial administrado por los centros europeos que se instauran en la época. Logrando establecer núcleos de producción capitalista en las colonias conquistadas. Desde este momento histórico el capitalismo se mundializa adquiriendo una especificidad de patrón de dominio bajo el control de la hegemonía eurocentrada, constituido sobre la base de la esclavitud y exterminio de pueblos indígenas. Proceso desde el cual adquiere su carácter específico hasta los tiempos modernos.

Con la constitución de América (Latina) en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico—que después se identificarán como Europa—y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En breve, con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy. ” (Quijano, 2000:342)

Quijano (2000) ha señalado en la noción de colonialidad de poder, una de las causas y efectos del moderno sistema/mundo, sosteniendo que en el despliegue de la colonización “Europa también concentro bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento” (p. 248). Desde sus movimientos de expansión en instituir esquemas

universales de pensamiento, el colonialismo se traduce en toda su trayectoria en la irrupción de los mundos de vida en las sociedades colonizadas; es decir, las formaciones culturales propias de las sociedades nativas son destruidas a causa de la violencia material y simbólica como herramienta de dominio que utiliza el colonizador en el sometimiento y exterminio de sus habitantes, imponiendo una “civilización superior” que configura el establecimiento de nuevas relaciones intersubjetivas entre “superior/inferior” “colonizador/colonizado” “blanco/negro/indio” fortaleciendo el dominio y expansión del capitalismo como nuevo patrón de poder mundial.

Esta colonialidad del poder en América Latina se ha sostenido históricamente desde la idea de “raza”. Es en torno a la idea de “raza” donde se comienza a gestar el primer elemento constitutivo de las relaciones de dominación producto de la expansión del sistema capitalista “la formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras” (Quijano, 2000:245) desde estos nuevos paradigmas de clasificación racial de los grupos humanos, se redefinió el lugar de los pueblos conquistados en la “historia universal”. Esto se expresa en los discursos racistas, clasistas y sexistas que se configuran en las distintas esferas de la vida social y económica. Y, en la cual la *escuela moderna* ha jugado un papel fundamental: las interpretaciones del mundo y la producción de conocimientos responden a las *necesidades* del capitalismo global, desde ahí se reproducen las jerarquías etno-raciales de conocimientos pertinentes a la expansión y sobrevivencia de esta colonialidad del poder.

La perspectiva del imaginario histórico del mundo correspondió a la elaboración de los centros de dominio europeos, quienes posicionaron sus configuraciones socio-históricas como único patrón de “verdad universal” a la que deberían llegar todos los pueblos del mundo. Esto significó la negación del rostro histórico de los pueblos conquistados, y el posicionamiento de Europa como el centro de la “cultura universal”; del centro sobre una periferia desposeída de sus experiencias históricas e insertadas como medios de producción en la constitución del patrón de dominio colonial que se imponía.

Lo anterior permite analizar cómo la construcción del centro y periferia se establecen más allá de espacios geográficos definidos; sino, desde la creación de una nueva

geografía social capitalista, basada en contenidos de raza, sexo, saberes, epistemologías, culturas que determinan el lugar de los grupos humanos en las jerarquías raciales y sociales de la economía-mundo capitalista que ha operado desde los inicios de la colonización.

En este marco de análisis la conformación del Estado-nación se ha movido estratégicamente desde las lógicas centro/periferia del colonialismo, implicando procesos de integración de los pueblos periféricos a los centros de dominio político/ económico del orden mundial y *local*, a fin de asegurar la sobrevivencia del moderno sistema-mundo. El resultado que impone hoy la integración de la periferia al centro es la *desposesión cultural* y dependencia económica, que desborda en problemas de reconocimiento de la “otredad” desde condiciones de subalternidad y exclusión. Marcando el atenuante proceso de eliminación de la capacidad discursiva de los pueblos sometidos a las exigencias y designaciones de la nueva economía-mundo.

Siguiendo las construcciones epistemológicas de Samir Amin (2009) en la introducción al pensamiento de Frantz Fanon en su obra *Piel negra, Mascaras blancas*, en la cual se centra en el análisis político, histórico y filosófico del problema de la colonización y el surgimiento de los movimientos de liberación en África, Asia, América Latina y el Caribe es posible analizar el contraste centro-periferia en la conformación del Estado-nación, desde dos procesos que se articulan así mismo: el *colonialismo externo* y el *colonialismo interno*.

1.2 Colonialismo externo y eurocentrismo en la conquista de América Latina y África

La asimetría Europa/América colonial que se construye desde los procesos de conquista territorial externa por parte de españoles, portugueses, ingleses y franceses en las distintas geografías de América, implementaron la instauración de centros económicos y políticos en las colonias al servicio de la acumulación capitalista de las metrópolis dominantes que se instauran a partir del siglo XV. Desde esta perspectiva histórica la colonización es entonces exterior “en el sentido de que las metrópolis por un lado y las

colonias por otro, constituyen entidades distintas, aunque las segundas estén integradas en un espacio político dominado por las primeras” (Amin, 2009:7).

Con la conquista de las Américas se inicia la creación del sistema mercantilista/esclavista/capitalista lo que significó a los centros dominantes de la época la formación de grandes redes de circulación de capital en beneficio de las naciones más industrializadas y avanzadas del mundo europeo. Es importante resaltar la importancia de España y Portugal que rompen en el siglo XV con el modo de producción feudal que caracterizaban a Europa, posicionándose desde el flujo de las ideas políticas y económicas del *mercantilismo* en naciones renacentistas que configuran los primeros pasos hacia la “modernidad”. Dando inicio a los grandes “descubrimientos geográficos” a consecuencia de la apertura de las rutas comerciales marítimas, además de la consolidada corriente ideológica de las riquezas de las naciones producto de la acumulación de oro y plata llevados desde los territorios conquistados de América a Europa.

El mercantilismo como sistema económico-político que sustenta la emergencia del Estado-nación moderno sobre el contraste centro/periferia empieza a construir en el pensamiento europeo la idea del “Otro” (los territorios conquistados convertidos en colonias) como lo “no-humano”, “barbaros”, “salvajes” e “irracionales”, justificando en estas etiquetas la dominación colonial. Al respecto Enrique Dussel (1994) plantea: “España y el Portugal [...] fue la primera región de Europa que tiene la originaria "experiencia" de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una periferia. Europa se constituye como el "Centro" del mundo (en su sentido planetario). ¡Es el nacimiento de la Modernidad y el origen de su "Mito"” (p.11-12)

De acuerdo a este Mito, el nacimiento de la modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo, liderado en un primer momento por España que al final del siglo XV, y producto de las corrientes mercantilistas era la única potencia con capacidad de conquista y dominación territorial, lo que significó para América Latina su posicionamiento en la “historia universal” como la primer *periferia* de la Europa moderna (Dussel, 1994). Siendo sometidos globalmente a un proceso constitutivo de “modernización” impuesto por las lógicas de expansión capitalista en la persistencia de domesticar a los diferentes

pueblos latinoamericanos, hibridizando sus identidades a un complejo y profundo proceso de asimilar los elementos de la modernidad europea, a fin de afianzar su dominio y control sobre el territorio y la fuerza de trabajo.

A diferencia de Europa la “modernidad” para América Latina se construyó sobre la base de la eliminación de sus *alteridades*, es decir, la negación de las subjetividades de los pueblos latinoamericanos como formaciones de vida cultural que a través de sus imaginarios y prácticas sociales construyen procesos e historicidades que configuran las narrativas de una historia propia. La eliminación de las alteridades incluyendo las alteridades epistémicas fue la lógica totalizadora liderada por Europa en el sometimiento y exterminio de pueblos enteros en América Latina, proceso que se extiende hacia África y Asia como el *modus operandis* de expansión del colonialismo externo.

Ahora bien, en las críticas de Enrique Dussel al eurocentrismo epistemológico de la “modernidad”, elemento central de las teorías poscoloniales, se propone demostrar a través del desarrollo de la filosofía de la liberación, que las formaciones históricas de la filosofía moderna y del sujeto colonial se concretizan en una praxis conquistadora, desde un movimiento histórico específico el cual tiene una fecha exacta de nacimiento: 12 de octubre de 1492,

[...] la centralidad de Europa en el sistema mundo no es fruto de una superioridad interna acumulada durante el medioevo europeo sobre y en contra de las otras culturas. Se trata, en cambio, de un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia. Este simple hecho dará a Europa la ventaja comparativa determinante sobre el mundo otomano-islámico, India y China. La modernidad es el resultado de estos eventos, no su causa. Por consiguiente, es la administración de la centralidad del sistema-mundo lo que permitirá a Europa transformarse en algo así como la “conciencia reflexiva” (la filosofía moderna) de la historia mundial [...] Aún el capitalismo es el resultado y no la causa de esta conjunción entre la planetarización europea y la centralización del sistema mundial” (Dussel, 1999: 148, 149)

Las reflexiones de Dussel señalan la conexión geopolítica entre la hegemonía cultural, económica, política y epistémica de Europa con el resto del mundo, y apuntan a que es el colonialismo el elemento constitutivo de la “modernidad” cuya misión es la división geopolítica del mundo centro/periferia, concentrando bajo su hegemonía el control de todas las expresiones de las culturas y las diferentes formas de producción de conocimientos. Desde esta perspectiva el establecimiento del sistema-mundo moderno se ha constituido en un patrón global de conflicto y dominación social, dada la expropiación de identidades, explotación y control del trabajo y recursos naturales en los pueblos no-europeos, que reconstituyen formas de esclavitud y servidumbre con fines a la producción de mercadería para el mercado mundial.

Es así, que en la construcción sistemática del capitalismo moderno las formas de control y de explotación del trabajo sustento de la “modernidad”, pueden verse como la prolongación y expansión de una historia de acumulación ampliamente financiada por la desposesión cultural y deshumanización de la existencia de unos que son mayoría (Amin, 2009) en beneficio de una minoría que controla el poder económico del orden mundial.

Fanon ha llamado a estas lógicas de producción del *capitalismo: la acumulación por desposesión* (Amin, 2009:11) al centrar el análisis en las administraciones coloniales que <<desarrollo el subdesarrollo>> de América Latina, Asia y África, bajo la destrucción de la capacidad de producción de estos territorios, ejerciendo una influencia devastadora que destruyó los sistemas de vida que sociedades enteras organizadas antaño a la llegada del colonizador habían desarrollado como parte del proceso de construcción de su propia humanidad. La estrategia de sometiendo de los pueblos conquistados a las exigencias económicas de las metrópolis/centro, se estableció a fin de ajustar la eficacia del colonialismo externo expandiendo y perpetuando la dominación y avasallamiento cultural en el sistema periférico.

La acumulación por desposesión durante siglos de mercantilismo financio ampliamente el lujoso tren de vida de las clases dirigentes de la época (<<el antiguo régimen>>) sin beneficiar a las clases populares, cuyo nivel de vida se degradaba con frecuencia, ellas mismas sufrían esa acumulación por desposesión que afectaba a gran

parte del campesinado. Pero sobre todo financio un fortalecimiento extraordinario de los poderes del Estado modernizado, de su administración y de su potencial militar [...] Esa acumulación capitalista esta pues en el origen de las dos principales transformaciones que forjaron el siglo XIX: la primera Revolución industrial y la fácil conquista colonial (Amin, 2009: 13-14).

La prolongación de la historia del colonialismo en América se tradujo en la desposesión y sojuzgamiento de pueblos indígenas al ser casi en su totalidad exterminados, sus recursos naturales saqueados a beneficio de los colonos e insertados como medios y productos naturales en la acumulación capitalista; constituyéndose en el precedente para la conquista de Asia y África “la conquista del mundo por los europeos represento una gigantesca desposesión de los indios de América [...] diezmados por los efectos de esa desposesión y sobreexplotación por los conquistadores españoles y portugueses. La trata de negros que tomó el relevo supuso una punción sobre una gran parte de África que retraso medio milenio el progreso del continente” (Amin, 2009:12).

La penetración del colonialismo externo en África da inicio al trágico comercio esclavista de seres humanos y al control y dominio de sus territorios a manos de los centros europeos, lo que ha significado a este continente un profundo y violento proceso de deshumanización y saqueo de recursos naturales, producto de la acumulación por desposesión “el injerto de la trata negrera en este sistema se destina igualmente a ajustar su eficacia en tanto sistema periférico, sometido a las exigencias de la acumulación en los centros de la época” (Amin, 2009:29). El África negra, cuna de la humanidad fue convertida desde el yugo colonial europeo en un continente sin pasado y sin futuro, la irrupción de su historia desde la atrocidades coloniales destruyeron procesos históricos, sociales y económicos que los diferentes grupos negros habían construidos siglos antes de la colonización.

La expansión europea hacia África⁷, la invasión geográfica de sociedades hasta entonces desconocidas para el mundo europeo, dan inicio a los procesos de conquista en el

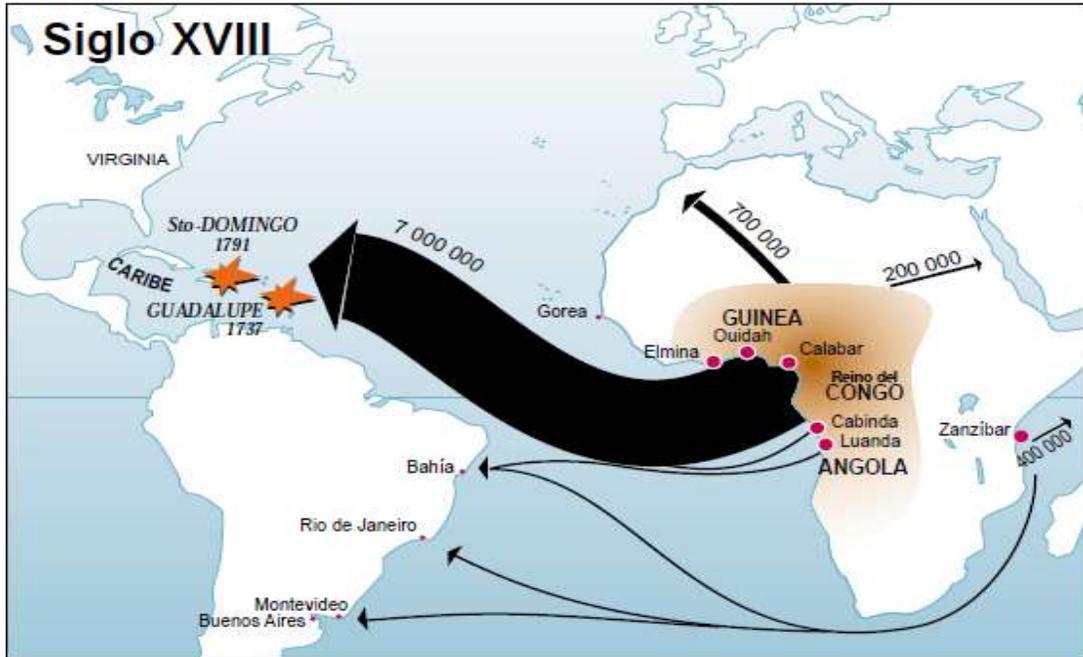
⁷ La expansión capitalista para África por parte de los exploradores portugueses alcanzó en 1419 el archipiélago de Madeira, las Azores en 1431, las islas de Cabo Verde en 1445, llegan a la

continente africano; constituyendo en la historia de la humanidad el referente del uso extremo de violencia, la denigración y deshumanización de las historicidades de los pueblos del África, la construcción del “negro” (categoría monolítica sin identidad como comienza hacer nombrado el sujeto víctima de la trata negrera) al penetrar brutalmente los distintos territorios y someterlos al servicio de la expansión de la economía-mundo capitalista.

El comercio de esclavo producto de la trata trasatlántica entre Europa, África y América con una duración de casi 4 siglos, se extendió a los territorios de América Latina dispersándolos por las diferentes geografías que resultaban extrañas a los mundos de vida que estos seres habían construidos en sus lugares de origen. A causa de esta dispersión, se rompieron los vínculos familiares y étnicos de los esclavos, no se les permitió construir formas de organización étnica, lo que fue produciendo paulatinamente procesos de *reconversión cultural* en el encuentro con el “Nuevo mundo”. Antecedente histórico fundamental para comprender las luchas emancipadoras que gestan los movimientos negros en América Latina, en la reconstrucción de una historia y una cultura propia. En palabras de Martínez Montiel (2006) “aquí se inició la nueva vida del esclavo con el mismo estatus, su condición no cambio pero si la perspectiva que adquirió al pasar a formar parte de una realidad a la que tendría que adaptarse para sobrevivir en la penuria de la esclavitud” (p.228).

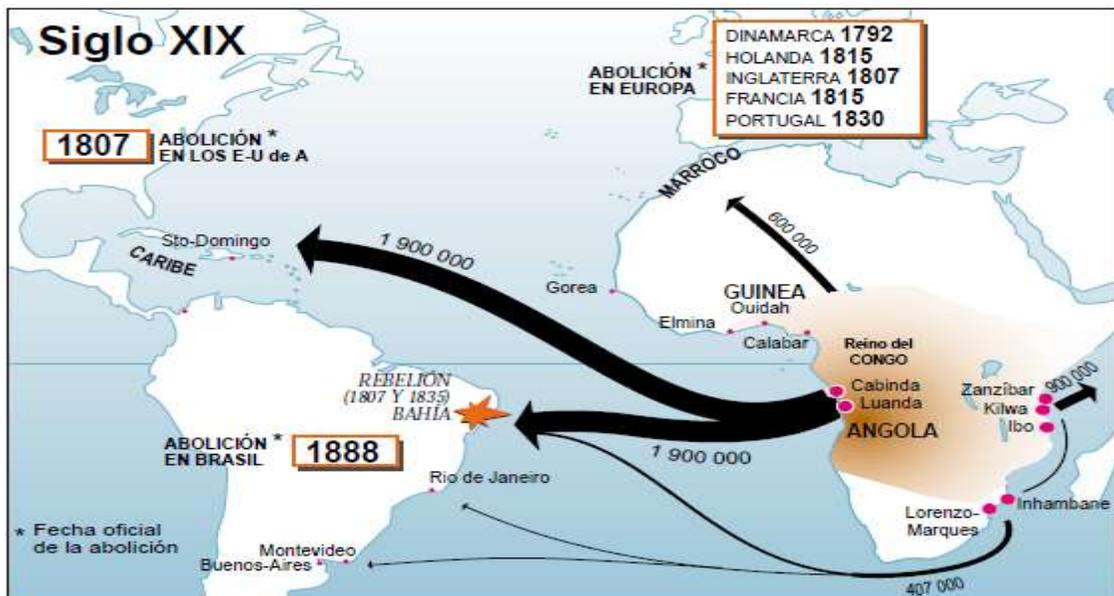
desembocadura del Congo en 1482. En 1487, Bartolomeo Díaz dobla la punta meridional de África (Cabo de Buena Esperanza) con tres naves y 150 hombres⁷. Finalmente en 1498 Vasco de Gama abre la vía marítima hacia las indias. Desde estas ocupaciones de los territorios se abre paso a la gran expansión mundial capitalista sobre la base de la conquista y ocupación de nuevos territorios.

Mapa 1. Trata de esclavos y comercio triangular siglo XVIII



Fuente: UNESCO. La ruta del esclavo⁸

Mapa 2. Trata de esclavos y comercio triangular siglo XIX



Fuente: UNESCO. La ruta del esclavo⁹

⁸ <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001144/114427So.pdf>

En el mapa 1 y mapa 2, se muestra los recorridos geográficos de la trata de negros trasatlántica, que marco en el desarrollo de la historia humanidad el dramático encuentro entre tres continentes: Europa, África y América. El vínculo que se establece desde la geografía y las diferentes historias que se escribían en estos continentes durante los siglos XVIII y XIX constituyeron un factor determinante en la expansión capitalista de esta época, en ella millones de africanos fueron arrancados de sus lugares de origen y enviados en los barcos negreros en condiciones de esclavitud al continente americano, con la finalidad de garantizar la permanencia y duración del dominio de las metrópolis/centros en las colonias conquistadas.

Fue así como década tras década, muchos lugares del África (la Costa del Golfo de Guinea, desde el Níger hasta las riberas del Congo, Loango y Angola, el Cabo de Nueva Esperanza, incluso Mozambique) fueron saqueados por los traficantes de esclavos. Quienes se valían de toda argucia en su macabro comercio: aprovechando algunas luchas tribales entre diferentes grupos étnicos, proporcionándoles armamentos sofisticados de la época (armas de fuego) a unos en contra de otros, con el fin de que a los que capturaran se los entregasen a ellos; otros fueron persuadidos hacer parte de un largo viaje donde encontrarían una “mejor vida”.

La colonización de África tuvo fundamento en gran parte del territorio americano por la importancia de la producción de azúcar, algodón y tabaco basados en la esclavitud. Como se evidencia en el mapa 1 y mapa 2 entre los siglos XVIII y XIX el Caribe era la zona con mayor presencia de esclavos, siendo uno de los escenarios fundamentales para la producción mercantil de la época “el Caribe fue de hecho una de sus escenarios claves, en donde se peleó y se logró la estabilización del sistema global del Estado-nación europeo en una serie de empresas y establecimiento imperiales” (Hall, 2011:135)

Las cifras de africanos desembarcados en Santo Domingo se multiplicaron a partir de 1730 “Los 47.000 de 1720 se habían convertido en 80.000 en 1730. A partir de ese

⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001144/114427So.pdf>

momento el crecimiento fue explosivo 172.000 hacia 1754, para aumentar con mayor intensidad aun entre 1763 y 1789, de 206.000 a 465.429” (C.L.R James, 2003: 55)

A estos esclavos se los utilizaba para roturar nuevas tierras. No había tiempo para aclimatarse y morían como moscas. Desde los primeros días de la colonia hasta mitad del siglo XVIII se habían registrado algunas mejoras en el trato dispensado a los esclavos, pero este enorme número de recién llegados a los que había que triturar y aterrorizar con el trabajo y la sumisión incrementó el miedo y la severidad. En 1784 los administradores que visitaron una tienda de esclavos utilizada en ocasiones para el comercio sustituyendo a la cubierta del barco negrero, dieron cuenta de una espantosa escena de negros muertos y agonizantes arrojados a la basura”. (C.L.R James, 2003: 66)

La colonización y sobreexplotación de África toma mayor fuerza al final del XVIII, hacia 1835 los europeos habían trazados mapas de la mayor parte del noroeste de África, con fines a su repartición entre los distintos centros europeos. Las bases de este reparto fueron celebradas en la conferencia de Berlín entre 1884 y 1885, dando fuerza al exacerbado colonialismo en África convocada por Francia y el Reino Unido y organizada por el Canciller de Alemania, Otto von Bismarck, durante esta celebración los diferentes representantes europeos presentaron sus reclamaciones y justificaciones hacia la ocupación estratégica en el continente. Los estados participantes fueron: Alemania, Austria-Hungría, Bélgica, Dinamarca, España, EE.UU, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Italia, Portugal, Suecia, Noruega y Turquía, ningún Estado africano estuvo representado.

Así se abrió una importante etapa del *colonialismo externo* proclamando el derecho a colonizar un territorio africano con visperas al “desarrollo” de Europa, mediante la libre navegación marítima y fluvial en el centro de África y la libertad de comercio de mano de obra esclava. Un primer reparto quedó instaurado en 1914 como se muestra en el siguiente mapa 3:

Mapa 3. Repartición de África por el colonialismo europeo siglo XIX



Sobre el mapa 3, se muestra el dominio de Francia y Gran Bretaña sobre la costa mediterránea africana; la costa oriental se dividió entre Alemania del Sur y los británicos al norte; la costa occidental se repartió entre Bélgica, Francia y Gran Bretaña; Angola y Mozambique, Cabo Verde y Guinea-Bissau quedaron en poder de Portugal; Italia consiguió el dominio sobre Somalia; España se quedó en posesión del Sahara Occidental, Guinea Ecuatorial y algunos territorios de Marruecos; Alemania domino en Namibia.

Los avances en la expansión capitalista producto de la colonización exterior no generaron ningún beneficio a las colonias africanas, por el contrario estas prácticas constituyen las bases históricas de las derivadas jerarquías racistas, clasistas y sexistas que son el fundamento de la historia moderna, continuando en su avanzada de expansión por todos los rincones de la humanidad, a través de lo que hoy conocemos como *globalización* que tiene los mismos objetivos del colonialismo (el control de la expansión de los mercados, explotación de los recursos naturales, sobreexplotación de la fuerza de trabajo en la periferia, pérdida de la soberanía nacional, entre otros).

La historia de la globalización coincide temporal y espacialmente con la era de las exploraciones y conquistas europeas y de la formación de un mercado mundial capitalista, y tiene afiliaciones cercanas con lo que pensamos como los estadios formativos de la “modernidad” (Hall, 2011:135)

Y, donde el problema político/cultural de la identidad-es de los pueblos *desposeídos* de sus formaciones de vida cultural, se centra aún en neutralizar las diferencias culturales como parte del proyecto integracionista heredado de Europa que sustenta la emergencia del Estado-nación en América Latina, en función de la sumisión de los grupos humanos considerados en dinámicas de “subdesarrollo” a las lógicas globales del sistema-mundo moderno.

Dentro del proyecto del colonialismo externo, el pensamiento filosófico de la Europa del siglo XIX constituyó un referente de su legitimación en el centro de la “historia universal”, creando diferentes paradigmas de pensamiento fijos que suponen la existencia de experiencias históricas lineales correspondiente a las provistas por el *eurocentrismo*, y que califican a las formaciones culturales de los pueblos no-europeos desde un estado de completa inmadurez e irracionalidad. Samir Amin, considera que el eurocentrismo se trata de “un fenómeno específicamente moderno cuyas raíces no van más allá del Renacimiento y que se ha difundido en el siglo XIX. En ese sentido constituye una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno” (Amin, 1989:9) al suponer e imponer la existencia de “valores universales” asumidos como invariantes culturales con lo que ha deformado los trayectos históricos de los diferentes pueblos en el mundo.

Por su parte, Dussel en la crítica al pensamiento de la “historia universal” considera que el eurocentrismo es una *actitud colonial* frente al conocimiento, que se manifiesta y articula de forma simultánea a las jerarquías raciales-epistémicas constitutivas de las relaciones centro/periferia. En su crítica retoma algunas construcciones del pensamiento filosófico de la Europa del siglo XIX, analizando la formación del centro desde la negación y eliminación de la historia de tres partes del mundo constitutivas: América Latina, África y Asia. Sobre el África muestra las enunciaciones racistas y de “superioridad “de una de las idolologías filosóficas más influyentes del último siglo: La Filosofía Hegeliana, al respecto Dussel (1994) señala: “Hegel, acerca del África escribió unas páginas que merecen leerse, aunque debe tenerse mucho sentido del humor, ya que es la culminación fantástica de una ideología racista, que está llena de superficialidad, con un

sentido infinito de superioridad, que nos muestra bien el estado de ánimo de Europa al comienzo del siglo XIX” (p.16). En palabras de Hegel:

África es en general una tierra cerrada, y mantiene este su carácter fundamental". Entre los negros es, en efecto, característico el hecho de que su conciencia no ha llegado aún a la intuición de ninguna objetividad, como, por ejemplo, Dios, la ley, en la cual el hombre está en relación con su voluntad y tiene la intuición de su esencia [...] Es un hombre en bruto. (Hegel, 1830 citado por Dussel, 1994:16)

De lo anterior Hegel concluye:

Este modo de ser de los africanos explica el que sea tan extraordinariamente fácil fanatizarlos. El Reino del Espíritu es entre ellos tan pobre y el Espíritu tan intenso (*das Reich des Geistes ist dort so arm und doch der Geist in sich so intensiv*), que una representación que se les inculque basta para impulsarlos a no respetar nada, a destrozarlo todo [...] África [...] no tiene propiamente historia. Por eso abandonamos África, para no mencionarla ya más. No es una parte del mundo histórico; no presenta un movimiento ni un desarrollo histórico [...] Lo que entendemos propiamente por África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que sólo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal. (Hegel, 1830 citado por Dussel, 1994:16)

La negación desde el pensamiento ilustrado -en su aspiración totalizadora de dominar las diferentes historias que se escriben en el mundo- de los procesos históricos de África, fue la legitimación de la necesidad de colonizar el continente africano, dado que en la relación intersubjetiva en torno a la idea de “raza” el “blanco” (hombre europeo) y el “negro” (esclavo), el “negro” no representaba al eurocentrismo una construcción de historicidad, su “habla” no adquiere una posición dialógica de entendimiento con el “Otro”; ese “Otro” que desde su autonombrarse “blanco” y sujeto discursivo elimina de la historia

universal el rostro del continente africano, provocando un efecto de *discontinuidad*¹⁰ entre las arqueologías históricas que construía el “esclavo” y la supresión de su historia por parte de las narrativas occidentales. Desde las lógicas del pensamiento ilustrado, el colonialismo se alimenta de la ideología del eurocentrismo que está “[...] caracterizado por un imaginario social, una memoria histórica y una perspectiva de conocimiento, dependientes tanto de las exigencias del capitalismo como de la necesidad de los colonizadores de perpetuar y naturalizar su dominación” (Quintero, 2010: 10).

Los trayectos históricos que ha construido el eurocentrismo construido no sólo por las potencias imperialistas europeas sino, también se incluye a los Estados Unidos (su formación como nuevo centro capitalista/imperialista fundado sobre un modelo de colonialismo interno: el Sur esclavista) en el sentido de universalizar valores culturales, imponiendo la imitación y asimilación del modelo occidental como única perspectiva de verdad y solución a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos humanos, es en sí, según Samir Amin un *antiuniversalismo* porque en su pretensión de homogenizar, donde su lema será “*imitad al occidente, que es el mejor de los mundos*” no se interesa en el descubrimiento de otras leyes generales en la construcción e interpretación de la realidad, producto de las prácticas sociales de las diferentes sociedades humanas, “pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo” (Amina, 1989:9).

La película *la Venus negra* se sitúa auténticamente en el centro de producción de conocimiento racista y clasista por parte del eurocentrismo. En ella Saartjle Baartman,

¹⁰ La noción de discontinuidad abordada desde la arqueología de saber de Foucault, ocupa un lugar privilegiado en las disciplinas históricas, al hacer referencia al estigma del desparramamiento temporal que el historiados tenía la misión de suprimir de la historia, todas aquellas narrativas que considera que no dan cuenta de los límites de un determinado proceso histórico “la noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas. Para la historia en su formación clásica, lo discontinuo era a la vez lo dado y lo impensable: lo que se ofrecía bajo la especie de acontecimientos dispersos (decisiones, accidentes, iniciativas, descubrimientos), y lo que debía ser, por el análisis, rodeado, reducido, borrado, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos” (Foucault, 2010: 18)

nacida en 1789 en la provincia oriental del Cabo Khoisan, en la actual Sudáfrica perteneciente al pueblo *khoikhoi*, conocido despectivamente como *hotentote*, fue desterrada de su pueblo y vendida al comerciante de esclavos Pieter Willen César; al ser trasladada en el año 1810 a Londres, comienza a padecer el trágico proceso de deshumanización y *desposesión cultural*, siendo reconocida como la *Venus hotentote* exhibida en circos y museos casi semidesnuda ante el público bailando y tocando instrumentos traídos desde África.

La *Venus hotentote* se convirtió en un objeto de investigaciones científicas, centrando la discusión en las similitudes que podrían tener los africanos con los simios. En 1817, el anatomista Georges Cuvier profesor de historia natural y miembro de la Real Academia de Medicina de París, examina ante un selecto auditorio el cuerpo de esta mujer, llamando la atención ante la protuberancia del trasero y de los genitales. Sobre todo le impresiona la forma de la cabeza, manifestando: “*jamás hemos visto cabeza humana más parecida a la de un mono*”. Para Cuvier: “la raza negra se caracteriza por su complejión oscura, su cabello crespo o lanoso, el cráneo comprimido y la nariz aplastada. La prominencia de la parte inferior del rostro y el grosor de los labios la aproximan a todas luces a la familia de los simios; y las hordas que la componen han permanecido siempre en el estado de la más absoluta barbarie” (Bou, 2007:18)

Esta caracterización racista por parte de uno de los naturistas más importante de la época, representa al “negro” como no enteramente humano, próximo a los simios sin ningún rasgo de similitud con el hombre “superior/blanco”. Desde este discurso colonial, es negada la experiencia histórica del “negro” en sus territorios de origen, despojándolo de su dignidad, cultura e historia. La eliminación del rostro histórico del negro, lo hacen parte de la historia natural “ese era el único sitio en el que podía tener cabida: como un fragmento de la inmensa obra de la naturaleza [...] y en tanto que objeto de estudio (a más no podía aspirar), su lugar estaba en los museos de historia natural y en los zoológicos. Allí se lo llevó sin ningún escrúpulo” (Bou, 2007:18)

La película trae al centro narrativo el incómodo asunto del colonialismo, la esclavitud, la explotación sexual, y las tesis eurocéntricas racistas de científicos del siglo

XIX, que ponen en cuestión la humanidad del “negro” y validan desde sus postulados científicos la “inferioridad” racial de los africanos, a fin de afianzar las invasiones coloniales que dan fuerza a la historia del capitalismo moderno. Además del morbo que se comienza a generar en la estatización tan fuerte y sexualización de la mujer negra como símbolo de violencia y placer sexual.

Los lugares en el los que fue posicionada la *Venus hotentote* es una clara representación del desplazamiento histórico de los negros en el pensamiento eurocentrista. En la relación colonial Blanco/Negro, Yo /Otro la presencia negra se establece a partir del resquebrajamiento de su identidad corporal y cultural, su relato representativo está construido por la mirada de “superioridad” del blanco, del “sujeto de occidente” quien sobredetermina desde afuera la imagen y la historia de los negros, “los ojos del hombre blanco quiebran el cuerpo del hombre negro y ese acto de violencia epistémicas su propio marco de referencia es transgredido, su campo de visión, es perturbado” (Bhabha, 1994:63).

Según Bhabha, la lectura del discurso colonial sugiere que el punto de intervención debería pasar del reconocimiento rápido y superficial de las imágenes como positivas o negativas, a una comprensión mucho más profunda de los procesos de *subjetivación* hechos posibles y plausibles mediante el discurso colonial del estereotipo. En este sentido el sujeto colonial es construido en el discurso y el ejercicio del poder colonial. Este discurso exige una articulación de formas de diferencia, racial y sexual, a partir de parámetros que la ciencia moderna construye para privilegiar la corporeidad del hombre blanco, como el único referente de humanidad posible. Dado que, el cuerpo se inscribe simultáneamente en diversos contextos tanto en “la economía del placer y el deseo como en la economía del discurso, dominación y poder” (Bhabha, 1994:92). Desde esta lectura en la exhibición de la *Venus hotentote* su cuerpo articula relaciones de dominación racializadas y sexualizadas desde un espacio teórico eurocentrista y un lugar político que despojan al cuerpo de su identidad “original” sometiéndolo a un profundo proceso de enajenación hacia el colonialismo y sus epítetos de reconocimiento desde la “inferioridad”. Lo que ha constituido modos de la diferencia sexual e histórica que adquieren rangos de visibilidad en

las jerarquías étnico-raciales de la modernidad. Legitimando así, una forma de discurso colonial.

Imagen 1. Caricatura de Sara Baartaman (de principios del siglo XIX)



La superioridad asignada al conocimiento eurocentrista, las representaciones universalistas de las “concepciones del mundo” y la formación de nuevas relaciones intersubjetivas al interior de esas representaciones, son formaciones históricas fundamentales para comprender la construcción de un imaginario “superior” e “inferior”, “blanco” o “negro” en el establecimiento del dominio colonial y la *subalternización* de los territorios periféricos. Por tanto, considero importante detenernos a comprender con mayor profundidad como ha operado el discurso colonial en la conformación de las prácticas discursivas, procesos formativos y políticas en la representación de la “otredad”.

1.2.1 El origen de la raza: estereotipo de clasificación de los grupos humanos en la diferencia racial y cultural, constitutiva de la *colonialidad del poder*.

Aníbal Quijano, ha señalado la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados con base a la invención de un constructo mental en torno a la idea de “raza” que progresivamente se estableció en el mayor referente de dominio del capitalismo como nuevo patrón de poder global. La “raza” como estereotipo de clasificación de los grupos humanos en jerarquías raciales y culturales que reproducen representaciones entre: “superior/inferior” se originó en una especificidad histórica al ser un elemento fundamental y constitutivo de la *colonialidad* desde finales del siglo XV hasta nuestros días.

Para este autor el dominio de la colonialidad del poder se produce en la asociación de dos ejes centrales que fueron constituyéndose a partir de la conquista de América entre fines del siglo XV y principios del siglo XVI, periodo en el cual América se constituyó como el “primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (Quijano, 2000:246). Dos procesos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder:

De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder (Quijano, 2000:246).

Esta discusión sobre la idea de “raza” es retomada en la modernidad como un elemento de reconocimiento y posicionamiento de los pueblos en jerarquías étnico-raciales que mantienen aún la reproducción de la “superioridad” e “inferioridad” racial y cultural, configurado nuevas relaciones intersubjetivas y nuevas identidades geoculturales “indio”

“negros” “blanco” “mestizos”, que han configurados a su vez relaciones de dominación, siendo asociadas a jerarquías, lugares y geografías específicas.

En lo expuesto por Quijano la construcción del lugar de subalternidad del sujeto colonial, puede leerse como la naturalización de la “inferioridad” racial, y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus construcciones culturales y de conocimientos, al ser sometidos por un específico e histórico patrón de dominación que controla las subjetividades despojándolas de sus correlatos históricos y sociales, y sobre todo negando la existencia de otras concepciones de mundos con heterogeneidades históricas-estructurales específicas.

Los discursos racializados del colonialismo codificaron como *color* los rasgos fenotípicos de los sujetos colonizados asumiéndolo como una característica dependiente de la categoría racial: “esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos” (Quijano, 2000:247)

En este sentido la particularidad melanodérmica de los africanos esclavos, su tonalidad cutánea diferente a la de los colonizadores, fue convertida para justificar la esclavitud en símbolo de una condición humana “inferior”: la condición de <<negro>>. De esta manera se convirtió el color en alegorías de supuestas diferencias innatas en la esencia del hombre; creando un sujeto separado de sus especificidades culturales, y negando las posibilidades de construirse a sí mismo como un “Otro” desde configuraciones históricas propias. “La denominación “negro” “puede además restringirse a los cuerpos más oscuros según los criterios pigmentocráticos racistas que representan la negritud como una señal del salvajismo absoluto y a África como el continente oscuro sin historia” (Lao Montes, 2007)

Es así que en la existencia de la colonialidad se invierte el orden de las relaciones entre la vida económica y la vida social, en el sentido de que los territorios conquistados y convertidos en la periferia de los centros de poder, la fuerza de trabajo de sus pobladores

adoptan la forma de mercancía cuyo producto final es garantizar la sobrevivencia del poderío económico de los sistemas centralistas. Desde esta perspectiva el esclavo era despojado violentamente de su humanidad y vínculos de historicidad con África, siendo reconocido por el colonizador en condición de “*mercancía*”: una herramienta más en la producción colonial. Marcando el atenuante proceso de “colonización mental” que presupone borrar la memoria histórica del sujeto víctima de la trata negrera al someterlo en un auto-reconocimiento desde la negación de su *espíritu histórico* como una manera esencialmente a-histórica de generar una apreciación valorativa en la que el esclavo reconoce el color de su piel desde lo “malo” en contraposición al reconocimiento que creó el colonizador desde lo “blanco” y “bondadoso”.

Lo anterior nos remite a la discusión sobre el origen de los valores morales que aparece en la genealogía de la moral de Nietzsche (1989). Para esta autor la derivación de lo “malo” en contrasentido a lo “bueno” se ha generado históricamente desde lugares falsos de autenticidad en los conceptos “el juicio <<bueno>> no procede de aquellos a quienes se dispensa <<bondad>> Antes bien, fueron <<los buenos>> mismos, es decir, los nobles, los poderosos, los hombres de posición superior quienes se sintieron y se valoraron a sí mismos y a su obrar como buenos, o sea como algo de primer rango, en contraposición a todo lo bajo, abyecto, vulgar y plebeyo” (Nietzsche, 1989:31).

Las jerarquías racializadas de dominación que construyó el “blanco” en su autodenominarse “superior” ha construido desde el color una categoría racial que en la línea de lo humano impone al “negro” la condición de “inferior”, lo malo, lo no-humano, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda hablar. ¿En qué condiciones se inventó el “blanco” esos juicios de valor de “superior” e “inferior” “bueno” o “malo”? La <<fuerza>> para valorarse a sí mismo como “superior/bueno”; no es una fuerza de espíritu, es una <<fuerza>> reactiva en cuanto necesidad de dirigirse hacia afuera y volver hacia sí, para nombrar al “inferior” y denominarse a sí mismo como lo

“superior/bueno” en contraposición a lo “inferior/malo” a los valorados desde afuera de sí¹¹.

De ahí que, las designaciones de lo “bueno” acuñadas a la expansión del sistema capitalista y la dominación de los territorios conquistados, han pretendido propiamente significar una forma de universalismo construidas por la profundización de lo “negro” como lo “no - pensante” “bárbaro” e “irracional” que re-definen la posición de los descendientes de esclavos desde lugares de subalternidad y desposesión cultural.

El complejo problema del origen del color como estereotipo de inferioridad del sujeto colonizado, revela en si el escenario ambivalente de los elementos colonizantes que han transformado la historicidad de los cuerpos negros, ubicándolos desde no-lugares que despojan al cuerpo de su geografía social y discursividad histórica. Sobre la construcción de la racialización del cuerpo negro Frantz Fanon ha descrito el siguiente ejemplo mucho más aclarador:

Mi cuerpo se me devolvía plano, descoyuntado, hecho polvo, todo enlutado en ese día blanco de invierno. El *negro* es una bestia, el *negro* es malo, el *negro* tiene malas intenciones, el *negro* es feo, mira, un *negro*, hace frio, el *negro* tiembla, el *negro* tiembla porque hace frio, ese frio que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el *negro* tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá, el *negro* me va comer. (Fanon, 2009:114)

¿Cómo escapar de esa aplastante objetualidad en la que ha sido inmerso el *cuerpo negro*? ¿Cómo es posible volverse a inventar en un cuerpo que ha sido despojado de su historia y de su dignidad, un cuerpo que resulta extraño y ajeno ante la experiencia de otra historia que aun pueda vivir en la memoria del “negro”? ¿Cómo es posible reconstruir la experiencia histórica aniquilada en un cuerpo violentando, desmembrado de sus geografías y vínculos de historicidad con África, un cuerpo sometido a un profundo estado de

¹¹ Estas ideas son siguiendo la genealogía de la moral construida por Nietzsche, al hacer referencia a las condiciones y circunstancia en que surgieron o se inventaron los valores morales, donde se cuestiona, entre otros asuntos, por “lo bueno y lo malo” así como por “lo bondadoso y lo malvado”

inhumanidad, un cuerpo que ya no habla por sí mismo, es el “Otro” quien habla por ese cuerpo sin voz; un cuerpo que ya no le pertenece al “negro”?

La ejemplificación de Frantz Fanon permite comprender que el discurso de la representación del sujeto colonial depende del desplazamiento de una narrativa original -en la que el negro podría nombrarse a sí mismo-, para ser valorado en tercera persona, por el “Otro” que marca la sutura de su diferencia. La *imagen* del cuerpo, le representa al negro una ilusión de presencia, un símbolo de ausencia humana, pero a la vez es el llamado a gritos a la resistencia en transmutar el color en otros márgenes de historicidad. Pues la imagen de acuerdo con Bhabha (1994) como punto de identificación “marca el sitio de una ambivalencia. Su presencia siempre está espacialmente escindida (hace *presente* algo que está *ausente*) y temporalmente postergado: es la representación de un tiempo que está siempre en otra parte, una repetición” (p. 72). En la negación de esa imagen colonial que impone al negro una identidad “original” desde lugares a-históricos, sería el momento de trascendencia en que el negro experimenta la necesidad de confrontar la “Otreidad” en la psiquis colonial y cultural que le ha sido impuesta.

En la interpretación que Bhabha (1994) realiza de Fanon considera que:

El lugar del Otro no debe ser imaginado, como sugiere a veces Fanon, como un punto fenomenológicamente fijo opuesto a *yo [self]*, que representa una conciencia cultural mente extraña. El Otro debe ser visto como la negación necesaria de una identidad primordial, cultural o psíquica, que introduce el sistema de la diferenciación que permite que lo cultural sea significado como una realidad lingüística, simbólica, histórica. Si, como he sugerido, el sujeto del deseo nunca es simplemente un *Mí-mismo [MyselJ]*, entonces el Otro nunca es simplemente un *Esomismo [It-selJ]*, una fachada de identidad, verdad o des reconocimiento (p.73).

En este principio de identificación la presencia del “Otro” es el proceso de significación del sujeto colonial, es decir el “Otro” representa la conciencia externa e introyección del color como agencia salvaje -*mama el negro va a comerme-*, a través de un esquema epidérmico-racial impuesto desde la superioridad inventada del “blanco” que hace

que el cuerpo negro prefigure en un esquema de inhumanidad e impureza, obligado a experimentarlo desde la miradas de los “Otro/superior”. En este sentido el hombre blanco personifica el cuestionamiento de la identidad original del negro. El deseo de irrumpir los estereotipos racializados reinscriben al sujeto en la temporalidad de su historia negada “que simultáneamente marcan la posibilidad y la imposibilidad de la identidad, la presencia a través de la ausencia” (Bhabha, 1994:74).

En *el guion de la fantasía colonial* Bhabha pone en escena la ambivalencia del discurso colonial, pues mientras el deseo del colonizador es nombrar al negro desde estereotipos racistas para dominarlo, estos estereotipos son transgredidos por el negro, en su capacidad de reinención de sí:

Pues si la "piel" en el discurso racista es la visibilidad de la oscuridad, y un significante primordial del cuerpo y de sus correlatos sociales y culturales, entonces debemos recordar lo que dice Karl Abraham en su obra seminal sobre la pulsión escópica. El valor-placer de la oscuridad es un retiro para no saber nada del mundo externo. Su significado simbólico, empero, es por completo ambivalente. La oscuridad significa a la vez nacimiento y muerte; en todos los casos es un deseo de volver a la plenitud de la madre, un deseo de una línea íntegra e indiferenciada de visión y origen (Bhabha, 1994:107)

El lenguaje de fuerza utilizado en la colonización del negro es el afuera constitutivo que ha generado desde las luchas cimarronas de los esclavos en romper las cadenas de la esclavitud, la fuerza de gestar una *violencia de libertad* en el camino emancipatorio hacia la construcción de una conciencia histórica que de nacimiento a un nuevo sujeto con voluntad e historicidad propia.

La construcción de otros horizontes de color a partir de romper las jerarquías racializadas de reconocimiento hacia los pueblos negros, reconstruyen otras formas de estar/ser con raíces históricas al replantear la construcción colonial del color como etiqueta racial de “superioridad” e “inferioridad” de los sujetos, otorgándole dimensiones de construcción histórica/social que puede permitirnos repensar el ser, la historia, la cultura,

la memoria, más allá de los sistemas impuestos por el colonialismo. Al respecto Lao-Montes (2007) plantea “concibo la negritud como más que el solo color, como un terreno en pugna de memoria, identidad, cultura y política, como una arena histórica en la que se enuncian y debaten diferentes proyectos político, relatos históricos, lógicas culturales y auto designaciones” (p. 54)

Es así, que la jerarquización de los juicios de valor creados por el hombre “blanco” (quienes se arrogan el derecho de crear valores) su insostenibilidad histórica radica en las posibilidades de transgresión del sujeto “negro”; en la medida en que el “negro” se interroga así mismo por el orden histórico colonial que le ha impuesto una representación externa desde estereotipos inventos por un “Otro” radicalmente diferente a él, perturbaría la representación social y síquica del sujeto humano, pues la naturaleza misma de la humanidad como lo sostiene Bhabha (1994) “esta alienada en la condición colonial y emerge a partir de ese “declive” desnudo, no como una afirmación de la voluntad ni como una evocación de la libertad, si no como un interrogante enigmático” (p. 63)

Es en este sentido la lucha contra la opresión colonial, “no solamente cambia la dirección de la historia occidental, sino que desafía su idea historicista del tiempo como un todo progresivo y ordenado. El análisis de la despersonalización colonial no solo aliena la idea iluminista del Hombre, sino que desafía la transparencia de la realidad social, como una imagen dada del conocimiento humano” (Bhabha, 1994: 62- 63)

El momento de la interrogación del negro por sus propia existencia y lugar de representación, desplaza la relación colonial “superior” “inferior” alterando la imagen de la realidad desde una transmutación de la historia del hombre occidental; la negación de una narrativa “original” y “universal” es la posibilidad de reinención del negro, en sus propias narrativas históricas articuladas en la invención de sus propios lugares y tiempos.

Este deseo de romper estructuras coloniales es el fundamento y desafío para los movimientos sociales negros hoy, construir otros mundos posibles frente a la prolongación de la existencia de una economía-mundo capitalista que continúa imponiendo desde la transición de otros modelos hegemónicos, políticas de representación que reafirman

constantemente categorías racializadas; afianzando fronteras que niegan las *memorias historias* de los sujetos desposeídos de sus formaciones de vida cultural y proyectos de futuro.

Representaciones que son retomadas en los procesos independistas que desarrollan los Estados- nación en América Latina, con miras a continuar perpetuando el legado de la colonialidad como patrón hegemónico de dominio. Emprendiendo procesos de recolonización y reproducción de la asimetría colonial centro/periferia.

1.3 Colonialismo interno: recolonización de los pueblos no-europeos por los Estados-nación de América Latina

Las fuerzas colonizadoras están todavía ahí, y están decididas a mantenerse. Siguen des civilizándose, cada vez más y más peligrosamente.

Immanuel Wallerstein

Pablo González Casanova ha señalado que en el contexto político-social de América Latina -territorio periférico de la economía-mundo capitalista-, es necesario precisar conceptualmente el desenvolvimiento histórico de la colonialidad del poder al interior de las fronteras políticas de los Estados-nación, dado que sus estructuras económicas, políticas, sociales y culturales, se construyeron sobre el dominio y control por parte de los representantes del colonialismo exterior –sectores criollos- sobre los pueblos nativos y los pueblos africanos que llegaron y habitaron en condición de esclavitud en las diferentes geografías de sus territorios.

En este sentido la definición que acuña González Casanova del colonialismo interno “esta originalmente ligada a fenómenos de conquista en que las poblaciones de nativos son exterminadas y forman parte, primero, del Estado colonizador y, después, del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo o de recolonización y regreso al capitalismo liberal” (p. 410). En esta definición se rompe con los parámetros ideológicos con que se han fundado las geografías

político/económicas globales que han operado en dirección: “primer mundo/tercer mundo” países “desarrollados/subdesarrollados”. Dando cuenta que en las fronteras internas de los Estados-nación se reproduce el binomio centro/periferia con el que se ha constituido el sistema-mundo moderno, reproduciendo la construcción de jerarquías de raza, género, epistemes y de clase en que los grupos hegemónicos someten a la sobreexplotación laboral, saqueo de recursos y desposesión cultural a los pueblos periféricos -indígenas y negros- al interior de sus fronteras políticas.

Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central” (González, 2006: 410).

La configuración del colonialismo interno que se ha movido desde las lógicas de expansión capitalista en los Estados-nación de América Latina, ha negado reconocer a los grupos étnicos como un componente relevante desde el punto de vista social o político en el moderno sistema-mundo, tendiendo a empobrecer la complejidad socio-histórica de lo étnico como una fase de “atraso” que habría de diluirse o disolverse en el camino a la modernidad, como resultado de los procesos de globalización que acentúa la universalización de la vida social y cultural, mediante la eliminación de las fronteras étnicas. De ahí que, las corrientes ideológicas que ha construido el imperialismo y los sectores dominantes han dejado de una lado “el pensamiento dialéctico y no aceptan reconocer que el Estado-nación que dirigen, o al que sirven, mantiene y renueva muchas de las estructuras coloniales internas que prevalecían durante el dominio colonial o burgués” (González, 2006:411) Esto se convierte en una estrategia para los gobiernos y la burguesía

en deslegitimar y contradecir a los movimientos sociales y de resistencia que han venido gestando los pueblos originales y los pueblos negros en América Latina, en sus procesos de liberación a las estructuras coloniales que existen internamente en los Estados-nación.

Un aspecto fundamental que dará a la formación de los Estados-nación en América Latina su carácter específico es la reproducción de la idea de “raza”, al fundarse sobre procesos de homogeneización o exterminio de aquellas formaciones culturales que presentaban rasgos “particulares” y “diferentes” al no cumplir con el estereotipo “blanco europeo” heredado de la colonización europea, siendo incorporados como la periferia de las centralidades de poder del Estado-nación. En este sentido “los colonizadores en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida como un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional” (González, 2006:410)

Esto ha generado en términos de Díaz Polanco (1998) procesos de “*integración*” de los grupos étnicos a las clases dominantes “en virtud de este proceso los grupos étnicos pasan a formar parte de la “nación” en condiciones en que la relación clasista define su inserción” (p.16) trayendo nefastas consecuencias políticas y sociales del mismo modo que las generadas por el colonialismo exterior: desposesión de las formaciones de vida cultural propia, racismo estructural, desigualdad social, exclusión, entre otros.

Estas invisibilidades históricas han desembocan en la emergencia de nuevos actores políticos que configuran desde diferentes intereses conceptos de luchas y espacios de luchas (González, 2006) acorde a sus necesidades históricas y políticas. Gestando movimientos sociales de resistencia en torno a la liberación nacional, donde han logrado posicionarse en el centro del debate nacional e internacional la cuestión de las etnias entre los problemas centrales del nuevo sistema-mundo moderno. En este sentido los movimientos sociales de resistencia por la autonomía de las etnias y los pueblos oprimidos que surgen a finales del siglo XX, fueron protagonizados por actores sociales que se constituyeron a partir de afirmarse de manera autónoma la existencia de una cultura propia. Con miras a penetrar las

instituciones coloniales en búsqueda de un tratamiento político específico acorde con sus expectativas y exigencias políticas, económicas y culturales.

Importantes cambios se llevaron a cabo a partir de la década de los 70 producto de las tensiones y levantamiento de pueblos indígenas y campesinos, quienes centraron sus luchas populares en movilizar el reconocimiento hacia una tradición, una memoria, una identidad, recursos naturales y la reivindicación del derecho a la tierra, en oposición a la vigencia de formas coloniales encubiertas en los procesos de desterritorialización, apropiación de recursos, represión y criminalización de las movilizaciones sociales, exclusión política y discriminación. De allí que, sus conceptos y espacios de lucha estén referidos principalmente al debilitamiento de una dominación y subalternización imputada ampliamente al Estado y sus instituciones coloniales.

La emergencia de estos actores sociales han presentado diferentes horizontes de negociación entre Estado y movimiento sociales, generando una oleada de reformas constitucionales en diferentes países de América Latina; destacándose Guatemala, Honduras, Perú, Nicaragua, Ecuador y Colombia que encuentran un lugar de “resolución” de los conflictos, en la combinación de los siguientes derechos colectivos: reconocimiento formal de la existencia de grupos étnicos/raciales, reconocimiento del derecho consuetudinario indígena como ley oficial, derechos de propiedad colectiva (en especial sobre la tierra), garantías para la educación bilingüe, autonomía territorial o autogobierno, así como legislación para remediar la discriminación racial (entre ellas, medidas de acción afirmativa en materias de educación y empleo) (Hooker, 2010).

Estas nuevas formas de negociación dan fuerza a la idea de los Estados Pluralistas que luego se concretizara en los Estados multiculturales. Todos estos enfoques orientados a dar tratamiento “adecuado” a la diversidad cultural y sus desafíos.

El Estado ha encontrado en el reconocimiento de la diversidad un mecanismo para su legitimación; las organizaciones sociales, particularmente las de corte étnico, buscan vías de acceso a derechos históricamente negados. En Ambos casos, Estado y organizaciones sociales expresan formas particulares de entender entre otros, el

significado del reconocimiento de la diferencia cultural y su expresión en las políticas públicas” (Rojas & Castillo, 2005:14).

De este modo la diversidad cultural se ha constituido en un referente definitorio del mundo contemporáneo generando profundos procesos de cambio social que trascienden las fronteras políticas de los estados nacionales, y siendo como lo piensa Wallerstein una de las dimensiones de la crisis del actual sistema-mundo “en cuanto son cada vez más cuestionadas “las premisas de la ideología universalista” que han sido esenciales para la reproducción del capitalismo histórico (Díaz-Polanco, 1998).

Ciertamente, la reivindicación de la “diversidad” como elemento constitutivo de las sociedades humanas ha conducido a esfuerzos por recuperar lo étnico como ámbito de encuentro y diferenciación de los diferentes grupos humanos. La necesidad de recuperar sistemas simbólicos y formaciones de vida cultural propia, desde *significados de cambio y no como una simple perpetuación de la vida social y cultural*, confieren un sentido de identidad y de pertenencia a los grupos étnicos -históricamente quebrantadas por los procesos de colonización y recolonización-, los cuales son el sustento de las luchas y resistencias que emprenden los movimientos sociales étnicos hoy, cuyas demandas y expectativas confrontan la necesidad de revisar los procesos de reconocimiento y negociación en la construcción de un nuevo ordenamiento político/cultural que oscilan entre “el reconocimiento de la diferencia en un marco democrático multicultural y el cuestionamiento del orden político democrático vigente, entre el multiculturalismo integrador y el desintegrador” (Bokser, 2006:87) .

Sin embargo, en la coyuntura de los regímenes de reformas multiculturales que se gestaron a partir de los 70, en la cual los pueblos indígenas lograron su reconocimiento como población autóctona y la consolidación de espacios de negociación antes los Estados en cuestiones referidas a sus tradiciones culturales, autonomía territorial y organizaciones propias de gobierno, los pueblos negros han sido objeto de dinámicas particulares de tratamiento, al ser articulado en algunos casos al problema del campesinado y en otros al ser reconocido dentro de las demandas de los pueblos indígenas. De ahí que, sus movimientos de lucha se ha desenvuelto en procesos de mayor complejidad, ya que al no

pertenecer a los “pueblos originarios”, es decir no poseer una lengua propia y formas de organización autóctona su presencia no se ha considerado como un factor determinante que permita destacar la especificidad de lo étnico en su conformación como un “Otro” con intereses específicos.

La negación de la *alteridad histórica* del sujeto negro y las imposibilidades de formación como sujeto político, erosionaron en los 80 en la emergencia de procesos organizativos que comenzaron a visibilizar la cuestión de la etnicidad negra en América Latina, y sobre todo los retos a los que se enfrentan los pueblos negros en la manera de justificar el reconocimiento de derechos colectivos en función a la diferencia étnica. Esta realidad se ha constituido en un desafío político y filosófico para los movimientos negros, quienes han movilizadado al interior de sus fronteras estrategias de formación de un sujeto histórico-político capaz de interpelar antes las instituciones de la colonialidad el reconocimiento de una cultura diferenciada que sustente sus movilizaciones étnico-políticas ¿Cómo pueden conducir sus luchas por la igualdad?; ¿Cómo deben plantear su búsqueda de derechos colectivos?; ¿deben fundamentar esta lucha en la necesidad de preservar una cultura (o culturas) negra singular y diferente, o deben basarla en la exigencia de justificar las injusticias históricas y actuales? (Hooker, 2010:35, 36). Son interrogantes centrales para comprender la visibilización de los negros como sujetos políticamente organizados.

Teóricos del multiculturalismo han sostenido dos tipos de justificaciones normativas referente al reconocimiento de derechos colectivos a las minorías. Sosteniendo principalmente que “estos derechos permiten a los individuos formar y mantener los diversos grupos y asociaciones que constituyen la sociedad civil, adaptar estos grupos a las circunstancias cambiantes, y por último, fomentar sus perspectivas e interés en la totalidad de la población” (Kymlicha, 1996:46). Una de estas justificaciones se centra en argumentar los derechos de las culturas minoritarias al interior de los estados nacionales, sosteniendo que los grupos minoritarios con lengua, cultura e identidad propia siempre están en desventaja respecto a los grupos mayoritarios, por lo que la justicia exige la adopción de derechos colectivos *permanentes* para asegurar que los grupos minoritarios conserven sus culturas y vínculos de identificación étnica (Hooker, 2010). Algunos de estos derechos

están referidos a la educación bilingüe, la preservación de sus tradiciones culturales, la autodeterminación, y en algunos casos la autonomía sobre el territorio que habitan.

Otro tipo de justificaciones a favor de los derechos colectivos se basa en la reparación de injusticias pasadas, en este sentido los grupos minoritarios que padecieron discriminación, se les debe otorgar derechos colectivos *temporales*, con fines resarcir todos los fenómenos de violencia histórica. Las acciones afirmativas y discriminación positiva en los ámbitos de la educación y empleo hacen parte de las reparaciones históricas hacia los pueblos negros, además de la actual exigencia concerniente al derecho de la representación política.

Juliet Hooker (2010), señala que la emergencia de los movimientos sociales que han desarrollado los negros en América Latina, dependen de si se movilizó principalmente como grupo racial, como grupo étnico o ambas cosas. En este sentido los negros que se han organizado como grupos raciales “han luchado por la igualdad de derechos y por medidas antidiscriminatorias” (Hooker, 2010:44) por su parte los que se han movilizado en términos de una identidad étnica “han peleado por derechos colectivos como la tierra y la cultura” (Hooker, 2010:44). Sin embargo, enfatiza Hooker (2010) “existen pueblos negros que reivindican ambas identidades, la racial y la étnica, y luchan por los dos tipos de derechos colectivos” (p.44).

La diferencia entre el grupo étnico y el grupo racial me remiten a la experiencia del proceso organizativo de estudiantes afrocolombianos que constituimos desde el 2003 en la Universidad de Caldas, Colombia, al cual denominados Asociación de Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad de Caldas -AFROUC Palenque Vivo-. Entre los objetivos principales de esta asociación estudiantil ha estado reunir a los estudiantes provenientes de comunidades negras de todo el país con el fin de a serlos partícipes de las discusiones en torno a los cupos especiales¹² para el ingreso a la educación superior, y las condiciones de permanencia en la universidad.

¹² Los cupos especiales para el ingreso a la educación superior, hace parte de las políticas de acción afirmativas, asociadas a las reivindicaciones que han liderado las comunidades étnicas para el

Encontrábamos importante reunirnos porque además de tratar temas referidos a lo académico, ha sido un espacio para unir vínculos de identificación étnica. Uno de nuestros mayores interrogantes han sido ¿Qué vínculos históricos o raciales nos unen? ¿Cuál es la posibilidad de re-construcción de una identidad para el pueblo afrocolombiano? ¿Qué es ser negro, en el contexto del estado colombiano? se suele pensar que estos interrogantes ya han sido superados, pero en la praxis cotidiana nos damos cuenta que son el fundamento de nuestras luchas políticas, y posibilidades de re-invenición para llegar *a ser* lo que realmente deseamos desde nuestros propios sentidos de mundo.

En algunos lugares de encuentro de la asociación, se expresaban frases como: “*nuestro color de piel nos une*”. Al respecto un estudiante manifestó:

Yo soy negro, porque mi piel es negra, pero mi cultura no ha sido bien percibida, porque no la conocen, pues se me han burlado, porque como somos negros mi hablado es mucho más golpeado (fuerte); por mi tono de piel y mi forma de vestir, pues a mí me gusta vestir con colores fuertes y siempre nos quedan mirando como si fuéramos cosas raras, por eso cuando voy a la biblioteca o cafetería voy con

otorgamiento de derechos compensatorios, distinciones, prerrogativas y estímulos, para el acceso a la educación superior de comunidades marginadas (afrodescendientes e indígenas). En la adjudicación de los cupos especiales, los estudiantes de comunidades étnicas compiten entre ellos por 2 cupos asignados por programa académico y los que presentan mayor puntaje en las pruebas del ICFES son admitidos. La asignación de estos cupos especiales por programa académico según el Plan Decenal de Educación 1996-2005, está inmerso dentro del programa de atención a poblaciones especiales, que manifiesta: “Dadas las condiciones desiguales en que las diferentes poblaciones abordan sus posibilidades educativas, el Ministerio de Educación Nacional, consultando las representaciones de dichas comunidades o pueblos, elaborara programas especiales de apoyo educativo e integración social y cultural sin detrimento de su autonomía, idiosincrasia, lengua o proyecto pedagógico. Los diferentes proyectos buscaran la integración antes que la segregación, facilitando el desarrollo de acciones específicas de apoyo educativo para tal efecto se diseñaran programas de: Atención a los pueblos indígenas y raizales y comunidades afrocolombianas. Atención a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Atención a la población rural. Atención a los grupos marginales urbanos”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2005: 14)

gente de mi misma gallada (grupo) porque con ellos si me entiendo bien.¹³

Otros considerábamos que lo que nos unía era la posibilidad de contar una historia compartida de dolor y frustración frente a los siglos de deshumanización y esclavitud de pueblos africanos en Colombia, hecho histórico que ha generado en los territorios afrocolombianos condiciones de extrema vulnerabilidad socio-económica y flagelos de discriminación racial. Pero, a su vez la experiencia de la esclavitud ha sido el principal fundamento en unir esfuerzos para generar transformaciones en nuestras realidades desde nuestras movilizaciones sociales.

Nos proponíamos superar el conocimiento con el que nos formamos en la escuela y el colegio, cuando se nos referían a nosotros y es que siempre se nos dijo los negros esclavos provenientes del África, como si antes de ese macabro comienzo no hubiésemos tenido historia y, visto de esa manera, creíamos que África hubiese sido un territorio de hombres esclavos, cuando fue mucho más de lo que nos han hecho creer, y es que en ella está el cimiento de la humanidad y de nuestra verdadera historia”¹⁴

En las dos anteriores enunciaciones se puede comprender como la categoría racial (negro) y la necesidad de contar otra historia, generan vínculos de historicidad e identificación hacia un grupo étnico particular; en la primera entrevista la raza opera desde dos dimensiones, por una parte es un “marcador” de burla y rechazo para el estudiante, reproduciendo acciones de discriminación racial que violentan la presencia y los derechos del sujeto víctima del racismo; y por otra parte es un “marcador” mediante el cual el estudiante se reafirma como *diferente*, permitiéndole establecer vínculos de identificación fenotípica con los otros de su mismo color de piel.

¹³ ENTREVISTA con Silvio Cortez, estudiante Agronomía de la Universidad de Caldas. Manizales, 16 de mayo, 2011. En: La Universidad de Caldas, formación de ciudadanía multicultural. Nitonel González & Angela Olaya Requene. Editorial Académica Española. Diciembre, 2011 p. 46.

¹⁴ ENTREVISTA con Jeison Meneses Copete, estudiante Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Manizales, 16 de mayo, 2011. En: La Universidad de Caldas, formación de ciudadanía multicultural. Nitonel González & Angela Olaya Requene. Editorial Académica Española. Diciembre, 2011 p. 47.

Es importante señalar, que desde los diferentes posturas antropológicas el concepto de “raza” hace referencia a una noción netamente biológica para clasificar las diferencias fenotípicas de los grupos humanos independiente de las condiciones históricas “la raza no es noción política, sino, biológica, una división de la especie, definida por caracteres hereditarios comunes y que forman grupos naturales enteramente independientes de la nacionalidad, del idioma o de los modales y costumbres” (Pujol, 1971:257). Sin embargo, en la actualidad y con la herencia colonial de la esclavitud el concepto de “raza” ha tenido un desplazamiento al ser usado como “marcador” de “inferioridad” hacia los descendientes de esclavos “*Negro* es un término socio-biológico que varía considerablemente en Ecuador y Colombia pero que es aplicado peyorativamente a gentes con facciones del estereotipo Africano Occidental” (Whitten y Friedemann. 1974: 89).

En la segunda entrevista el grupo étnico está referida a la re-lectura de la historia de la presencia de los negros en América, que pugna los procesos formativos que se han gestado en la escuela occidental desde la homogeneidad cultural y la negación de las geografías históricas de África. En esta enunciación la construcción e identificación de lo negro adquiere una visibilización histórica en comprender el proceso de la condición de existencia del *ser negro* como posibilidad de construir diferentes márgenes para su enunciación histórica, en afrontarse a sí mismo como sujeto discursivo dueño de sus propias narrativas que redefinen e interpelan la *otrerización* del “negro”: categoría monolítica sin identidad como fue posicionada por la colonialidad. Obligándonos al análisis de sus procesos de formación desde dimensiones históricas que redefinen el lugar de los negros en la historia universal.

Desde mi experiencia en este proceso organizativo en la universidad, evidencia que la etnicidad para los negros en Colombia se moviliza desde la identificación fenotípica de la raza y la identificación con la memoria de la esclavitud que interpelan y cuestionan los fundamentos y las prácticas sociales sobre los cuales se han construido los proyectos de cultura nacional; asumiéndolo como un nuevo proceso de existencia de sí mismos, mediante el renacimiento de otras formas de reconocimiento de la identidad cultural. Este proceso se ha construido en movilizaciones amplias a nivel nacional que se tejen en los

diferentes territorios negros en del país, construyendo sus propios enfoques político-cultural que han entrado en tensión y espacios de negociación con las instituciones coloniales *constitutivas* de la economía capitalista del sistemas-mundo moderno. Daremos cuenta de este proceso en el siguiente capítulo.

1.4 Constitución y asentamiento de la escuela moderna: acto “civilizatorio” al *servicio* del Estado-nación

Aquí en la escuela tratamos a todos los niños por igual, sin embargo yo considero que existen diferencias [...] los niños negros son un poco tímidos, mientras que los blancos son niños más despiertos y aprenden más rápido [...] yo creo que los niños negros aprenden menos porque desde la historia a los negros nos han colocado como los brutos, los malos que no servimos para el estudio y pues considero que eso es un poco difícil cambiarlo porque ya se ha internalizado en sus conciencias [...] por eso yo creo que los niños negros y blancos van en dinámicas diferentes de aprendizaje¹⁵

En la anterior enunciación de una maestra negra del Pacífico Sur colombiano se evidencia la reactivación del código binario blanco/bueno, negro/malo que dividen a los grupos humanos desde jerarquías racializadas de dominación. Lo dicho por la maestra muestra como la racialización de las diferencias culturales han permeado las estructuras e instituciones de la “modernidad”, en la cual la *escuela occidental* -acto civilizatorio de la modernidad-, ha jugado un papel fundamental: sus proyectos formativos aparecen en la legitimación del discurso *eurocentrista* como única perspectiva cognitiva válida, marcando diferentes tendencias de homogeneizar las diferencias histórico-sociales de los sujetos. De tal manera que aun los que se ven a sí mismo como "negros" quieren ser "blancos", quieren blanquearse y asimilarse al patrón de poder impuesto desde la institucionalización de lo “blanco” como lo verdaderamente humano.

Esta homogeneización se establece con base a una *ruptura epistémica* generada por el colonialismo externo y colonialismo interno, sostenida sobre una maquinaria geopolítica que ha eliminado la discursividad de los territorios periféricos en su capacidad de producir

¹⁵ Entrevista con Maritza Martínez. Maestra Afrocolombiana. Tumaco, 9 de diciembre de 2012.

epistemologías, negando y declarando como “ilegitima” la existencia de otros mundos con epistemologías propias. La re-invencción de lo “blanco/bueno” –y la pretendida universalidad de narrar la historia de la humanidad-, reactiva la continuidad del proyecto colonialista en pretender borrar la memoria histórica de los grupos humanos sometidos a las exigencias de la matriz colonial de poder. De allí que, la producción cognitiva del eurocentrismo, ha permeado las conciencias históricas de los diferentes pueblos negros en el mundo, con la finalidad de que los sujetos desposeídos de sus historicidades se descubran en un mundo donde la cristalización de lo “blanco” se ha el único medio de existencia. Transformando el mundo que les pertenece en un lenguaje diferente y ajeno de auto representación que profundiza aún más la condición de “inferioridad”.

Fanon ha mostrado como el pasado y las estructuras de la colonialidad han fundado en el negro una falsa autenticidad de reconocimiento. El pasado colonial de la esclavitud se transmuta y presenta un carácter de exterioridad que engendra valores y otorga al “negro” el riesgo de la *aniquilación existencial* al descubrirse en un mundo de silencio; en un mundo donde las posibilidades de ser un “Otro/histórico” no existe, y el único lazo de existencia es el derecho *a no ser un negro* “El negro quiere ser como el blanco. Para el negro no hay sino un destino y es blanco. Ya hace mucho tiempo que el negro ha admitido la superioridad indiscutible del blanco, y todos sus esfuerzos se dirigen a realizar una existencia blanca” (Fanon, 2009:188).

El modo en que el negro ha experimentado el cuerpo que le fue asignado e instituido por la esclavitud ha sido a través de afrontar la “mirada de los blancos”; una mirada de opresión que ha inyectado en el cuerpo negro <<contenidos mentales>> desde la negación de su *ser*, otorgando sentidos al esquema histórico- racial colonial fundamentados en significados negativos y una “maldición corpórea” que es asumida por el negro como “normal” en la constitución de sí mismo.

Y entonces nos fue dado el afrontar la mirada blanca. Una pesadez desacostumbrada nos oprime. El verdadero mundo nos disputaba nuestra parte. En el mundo blanco el hombre de color se topa con dificultades en la elaboración de su esquema corporal. El

conocimiento del cuerpo es una actividad únicamente negadora. Es un conocimiento en tercera persona (Fanon, 2009:112).

Fanon ha definido aquí el riesgo de la *aniquilación existencial* del negro, estableciendo la distancia en los modos en que el negro experimenta la construcción de su Yo, en el esquema de un mundo <<espacial y temporal>> pero también el esquema histórico-racial que le es instituido por un conocimiento desde afuera, es decir en tercera persona. Desde estos dos modos en el que negro experimenta su cuerpo se evidencia por una parte el deseo del negro de crear su propia auto-representación corporal, por encima de un esquema racializado impuesto desde la mirada del “blanco”; el negro construye un espacio- tiempo donde localiza sus sensaciones, vínculos de historicidad, él es a su vez el responsable de su cuerpo, de su raza y de sus ancestros. Sin embargo, este esquema corporal es atacado desde estímulos exteriores que derrumban la localización histórica social que el negro ha tejido de sí mismo, ubicando en un esquema epidérmico racial que despoja al cuerpo de sus narrativas históricas y lo somete a un profundo estado de sumisión.

¡Mira un negro! era un estímulo exterior al que no prestaba demasiada atención, manifiesta Fanon. Desconociendo en un primer momento que alrededor de esa exterioridad se imponía un círculo racial que situan al cuerpo del negro lejos de su ser, constituyéndolo en objeto. “Yo llegaba al mundo deseoso de desvelar un sentido a las cosas, mi alma plena del deseo de comprender el origen del mundo y he aquí que me descubro objeto en medio de otros objetos” (Fanon, 2009:111)

El negro al ser encerrado en esa objetividad aplastante, su posibilidad de proyección es hacia un “Otro” objetivado, es decir mirarse frente al espejo de “Otro” negro, en el seno de un mundo espacial de extrañeza e inhumanidad que niegan la relación de historicidad del negro frente a “Otro” negro; la objetivación del negro deja de lado la explicación ontológica de la existencia y no permite comprender el *ser* negro. Es por esta razón que “el negro no tiende ya a ser negro, sino a ser frente al blanco” (Fanon, 2009:11). La ontología del negro fue suprimida para ser sometidos a una civilización del “blanco” que ellos desconocían, pero a la que fueron sometidos. Es así que la aspiración al blanqueamiento es una herencia colonial que sigue viva en la estructura mental del negro.

Es importante recordar que en el sistema colonial de la esclavitud el colonizador establecía diferentes jerarquías entre los esclavos, algunos eran posicionados como capataz (rango superior) quienes eran encargados de castigar a los esclavos que desobedecían las reglas del sistema colonial “*el negro era violentado y oprimido por otro negro*”, esta jerarquía de dominio inventada por el colonialismo generó rivalidades internas entre los esclavos, y procesos de ruptura con los vínculos de solidaridad que pudiesen establecerse en el deseo de romper las cadenas de la esclavitud.

En este sentido ante la enunciación de la maestra “*nosotros los negros nos enseñaron a ser rivales entre nosotros mismos, preferimos muchas veces relacionarnos con los blancos, que con nuestra propia gente, y eso se ve en la escuela y en la universidad, nos molesta ver que otro negro progrese*” se evidencia la naturalización de las configuraciones sociales y cognitivas del colonialismo que han penetrado en la conciencia de los negros, hasta el grado de generar conflictos de orden racial al interior de sus comunidades. La ruptura de vínculos de identificación y solidaridad entre los pueblos negros esclavizados, fue por excelencia la estrategia más importante del colonialismo, esto les garantizaba además del dominio sobre el territorio, formar individuos aislados de las significaciones sociales y culturales que habían tejido en sus lugares de origen.

Ahora bien, en la experiencia de vida individual y colectiva que ha trazado esta maestra, sus procesos de formación para llegar a ser maestra, han pasado por la *escuela*, en este sentido algunos de los interrogantes cruciales para comprender como entra a operar la *escuela* en los procesos formativos de los sujetos son: ¿Qué *imaginarios* de mundo instaura la escuela moderna en sus procesos formativos? ¿Cuál es la relación que existe entre la *escuela moderna* y la formación de un sujeto desposeído de sus construcciones históricas? ¿Cómo incide el *color* en la formación del sujeto educativo? ¿Qué sujeto está formando la escuela moderna?

En la construcción de los enunciados que dan contenido a los anteriores interrogantes, considero importante traer a la discusión como se construye el sentido de imaginario en los sujetos, para comprender la institución de la escuela moderna y sus diversas fisuras de formación humana en movimientos totalizantes que buscan clausurar la

posibilidad de los “Otros” en ser los autores de sus significaciones e imaginarios de sus propias narrativas. Castoriadis (1983) propone entender el principio de la realidad a partir de la institución de imaginarios en la sociedad, así el sujeto social es capaz de experimentar diversos sentidos histórico-social del mundo, tanto de los que él tiene *necesidad* en construir, como conocer los contruidos por “Otros”.

En la interpretación que Hornstein (2003) realiza de Castoriadis sostiene que lo histórico-social para este autor, no es simplemente una fuerza exterior, sino una base productiva de significaciones imaginarias que constituyen a los sujetos. Pero no ejerce ningún dominio en homogenizar y unificar las diferentes construcciones histórico-sociales en totalidades universales que imponen una sola ideología y unifican los diferentes sentidos de la realidad social, ya que “si se transforma lo imaginario en un universal ideológico vacío, no hay espacio para estudiar la incidencia de lo histórico-social en las transformaciones de la subjetividad” (Hornstein, 2003: 16).

Desde esta perspectiva las significaciones imaginarias construyen diferentes posibilidades de simbolización de la vida social. De allí que, lo imaginario, “debe utilizar lo simbólico, no solo para expresarse, lo cual es evidente, sino para <<existir>> para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más. El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y más vago, están hechos de <<imágenes>>, pero estas <<imágenes>> están ahí como representantes de otra cosas, tienen pues una función simbólica” (Castoriadis, 1983:219, 220). El imaginario constituye la capacidad elemental de evocar una imagen, desde el *placer* y la *necesidad* en exteriorizar y representar la *psique* como condición lógica y ontológica de lo <<real>>. Lo simbólico articulado con lo imaginario, “comporta casi siempre un componente racional real, o lo que es indispensable para pensarlo o para actuarlo, pero este componente esta inextricablemente tejido con el componente imaginario” (Castoriadis, 1983:221)

Lo propio del sujeto es la posibilidad de construir imaginarios y expresare en la proyección de imágenes que dan lugar a sus significaciones histórico-sociales de la realidad. Por tanto, el declive de las narrativas histórica de los grupos periféricos, es el declive de sus imaginarios, en la posibilidad de ser los autores de sus propias realidades en

el caminar de sus experiencias históricas. Una deshistorización que despoja al sujeto de sus referentes identificatorios y del interrogante sobre su origen, interrogante que les posibilitaría reordenar el orden que les fue arrancado por la colonización. Sometiendo al sujeto a un profundo proceso de alienación imaginaria hacia otros referentes de mundo, que lejos están de corresponder a la historicidad arrancada.

Ahora bien, la institución de la *escuela* moderna se constituyó en un pilar fundamental para las sociedades hegemónicas asociada a la búsqueda de la “civilización” como una nueva configuración histórico-social que signaba a cada grupo humano un lugar en la historia universal. La aureola de “civilización” otorgada a la *escuela*, evoca en un pensamiento progresista que pretende cultivar relaciones asimétricas, donde no hay lugar para el dialogo *entre* epistemologías, sino que por el contrario, el pensamiento moderno y el capitalismo, se ubican como el lumbral al que *debe* llegar toda la humanidad, marginando las epistemologías propias que se construyen históricamente en la experiencia de cada individuo o grupo humano.

La historicidad de la escuela moderna comienza en el siglo XVI y se empieza a estructurar en el transcurso del mundo protestante y el catolicismo “en ambos la escuela se asemeja a una tabla de salvación obligatoria ofrecida por la Iglesia, con el beneplácito del Estado, al servicio de una infancia arrancada de la familia y de la vida social ordinaria [...] en la interrelación entre el poder pastoral de la Iglesia, el poder político del Estado- nación y las nuevas subjetividades que se inculcan desde la infancia, se encuentra la clave del desarrollo de la modernidad” (Cuesta, 2009:15).

Para el caso que nos ocupa, los principios civilizatorios sobre los cuales se enmarcan los procesos formativos de los pueblos étnicos en Colombia, se fundan desde dos proyectos determinantes, el primero hace referencia a la *evangelización* instaurada en el periodo colonial. En este periodo la formación de pueblos indígenas y negros estaba a cargo de la iglesia católica, y en segundo lugar el periodo de la república, que promueve la integración escolar como *dispositivo* de eliminar las fronteras étnicas y crear una conciencia e identidad nacional que promueva la asimilación de los valores culturales de los sectores dominantes.

La colonización de pueblos étnicos instauro la evangelización como un *dispositivo educador* a manos de la Iglesia católica, en ella la escuela tiende a instituirse en el agente eliminador de las significaciones imaginarias de sociedades consideradas por las jerarquías sociales y raciales “inferiores” e “incivilizadas”, nombrando las configuraciones histórico-sociales de las sociedades dominantes como el “todo universal” sobre el cual se deben ajustar las comprensiones y reinterpretaciones del mundo. Esta forma como se instituye la escuela, fabrica sujetos cerrados y alienados a una determinada forma de pensar, “que piensan como se les ha enseñado, dan sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar son incuestionables” (Hornstein, 2003)

La evangelización se proponía adoctrinar a indígenas y negros sometidos a un intento de refundación cultural, que genero a pesar de las resistencias que oponían algunos grupos, un distanciamiento hacia los sistemas de saber que construían estos pueblos en sus dinámicas propias de comprensión del mundo. Esta refundación cultural, significo todo un mecanismo de negación y eliminación de las huellas históricas de los pueblos étnicos, articulando dimensiones racistas y clasistas con el fin de mantener un sistema de exclusión y subalternidad hacia los pueblos conquistados.

La eliminación de los rostros históricos de indígenas y negros, y su capacidad de producir diferentes epistemes para su enunciación histórica, los llevo a ser arrojados a la disolución de lo *propio*, a descubrirse en una construcción de realidad ajena a las configuraciones histórico-sociales que estos pueblos habían creado siglos antes de la colonización. Estos antecedentes de desposesión epistémica y cultural son los pilares sobre los que se asienta la institución de la escuela moderna.

El cuerpo de saber epistémico sobre las relaciones humanas que se formuló durante el periodo de evangelización, respondían a estrategias de sometimiento y conversión de los pueblos étnicos a las doctrinas eclesiásticas, pero sobre todo su fin último, era formar un sujeto desprovisto de su identidad, clausurando sus lógicas de significaciones imaginarias al ser sometido a un imaginario de mundo que ellos no habían *narrado*. El sujeto de la educación, en esta pedagogía del adoctrinamiento nunca aparece como persona diferente e incomparable, el sometimiento en desconocer lo conocido y renunciar a sus propios

imaginarios deviene así en una formación afuncional que desliga la significación de sí, con los imaginarios que se construyen sobre el mundo. En este sentido “evangelizar no sólo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; esto implicaba todo lo que debían saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos” (Gonzalbo, 1999 citado por Rojas & Castillo, 2005:61).

Los dispositivos educadores del periodo colonial establecieron jerarquías y diferencias entre indígenas y negros, para los primeros se instauró la *encomienda* que aseguraba el funcionamiento de las formas de acatamiento de las poblaciones indígenas “en ella se delimita un espacio y se define la forma de control de una población, a la vez que se le asigna una tutela espiritual a cargo del cura doctrinero” (Rojas & Castillo, 2005:60), para los negros el dispositivo educador estuvo en un primer momento a manos de sus amos, quienes eran los encargados de instruirlos en los preceptos de la religión católica:

Todo poseedor de esclavos, de cualquier clase y condición que sea, deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica, y en las verdades necesarias para que puedan ser bautizados dentro del año de su residencia en mis dominios, cuidando que se les explique la Doctrina Cristiana todos los días de fiestas de precepto, en que no se les obligará, ni permitirá trabajar para sí, ni para sus dueños, excepto en los tiempos de recolección de frutos, en que se acostumbra conceder licencia para trabajar en los días festivos. En estos y en los demás que obliga el precepto de oír Misa, deberán los dueños de haciendas costear sacerdote que en unos y en otros les diga Misa, y en los primeros que explique la Doctrina Cristiana, y administre los Santos Sacramentos, así en tiempo del cumplimiento de la Iglesia, como en los demás que los pidan o necesiten; cuidando así mismo de que todos los días de la semana, después de concluido el trabajo, recen el Rosario a su presencia, o la de su mayordomo, con la mayor compostura y devoción (Archivo General de la Nación 1997:618).

La instauración de la *encomienda* y la evangelización como procesos formativos, instalaron saberes, ideas, futuros, con la pretensión de eliminar en los sujetos sometidos sus narraciones históricas. Estos dos paradigmas que instituyen la escuela moderna, lograron ligar significados (representaciones, órdenes, normas, reglas, comportamientos,

etc.) y hacerlos valer como el fundamento “absoluto” en la formación humana de los grupos sometidos a este proceso de deshistorización.

Para inicios del siglo XIX e inicios del periodo republicano, los procesos formativos de los pueblos étnicos adquieren otras especificidades al articular las relaciones entre Estado-grupos étnicos-iglesia, En 1890 se promulga la Ley 89, «por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada»; en ella se establece que “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia el gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como estas incipientes sociedades serán gobernadas” (Roldan & Gómez, 1994 citado por Rojas & Castillo, 2005:66).

Así, se institucionaliza la representación de los “salvajes”: poblaciones periféricas, que deben ser integradas a la estructura nacional, pero no como un “Otro” en condiciones de igualdad con los sectores dominantes; los pueblos integrados continuaban siendo reconocidos desde la otrerización de las diferencias culturales, lo cual estimulaba el papel de la Iglesia en su misión civilizadora (Rojas & Castillo, 2005).

Este nuevo espacio donde concurren los intereses del Estado e Iglesia en el *adoctrinamiento* de los pueblos étnicos, se acompaña por un proceso de *obligatoriedad escolar*, en el sentido de ejercer un control en la universalización de los fenómenos sociales hasta el punto de superar las circunstancias específicas en las que se originan. Con la intención a que respondan a una sola invención de mundo desde un consenso de las elites dominantes, que tienen como objetivo principal imponer sus valores culturales sobre la escuela al instaurar todo un ordenamiento específico de las relaciones entre el Estado y las sociedades, los saberes y el progreso, la formación y el trabajo. La *obligatoriedad escolar* contribuyó a la construcción de “la identidad nacional, desconociendo a través de los discursos y saberes escolares la presencia y el aporte de las culturas indígenas y negras en la historia colombiana” (Rojas & Castillo, 2005:72).

El ordenamiento de las relaciones que tejen los sectores dominantes entre el Estado y las sociedades adquieren diferentes particularidades y lugares de enunciación dependientes de las poblaciones a las que va dirigido. La otredad como marca de desigualdad social heredada por el colonialismo europeo, es reproducida por los Estados con el fin de afianzar la hegemonía política, económica y epistémica de los sectores dominantes, a través de la restauración de relaciones de dominación que garantizan la sobrevivencia del capitalismo como patrón de poder mundial. En este trayecto la escuela moderna ha sido *utilizada* como *dispositivo* formativo que da continuidad a la línea divisoria racial y epistemológica con que se funde el colonialismo, tanto en las relaciones económicas, políticas y culturales, como en los procesos formativos que ofrecen los parámetros del saber universal, al margen de las *alternativas históricas* de entendimiento de la realidad social constitutivas de grupos humanos *desposeídos* de sus comprensiones del mundo.

En la relación escuela y pueblos étnicos media una imposición del pasado y del presente como articulaciones de imágenes modales, uniformes y lineales que someten a una suerte de incertidumbre las posibilidades de construir otros sistemas de saberes que cuestionen los magmas con que se sostiene la escuela moderna. En el pasado colonial, las formas de sometimiento y sojuzgamiento de pueblos indígenas y negros aparecen como condicionantes, en la consolidación del sistema-mundo moderno, por su parte el presente de ese pasado aparece como una naturaleza efímera, una suerte de “acomodamiento” a las circunstancias intrínsecas y sus epítetos de reconocimiento valorizados por estímulos exteriores, dando lugar a la objetivación de diferentes procesos imaginarios de formación social que diluyen la capacidad de re-inventarnos sentidos de subjetivación propia.

Por tanto, sería erróneo pensar que la funcionalidad con la que ha operado la escuela moderna, no ha afectado la psique de los sujetos en todos los paradigmas de su constitución. El vínculo entre escuela y subjetividad-es ha significado a los pueblos periféricos una lapidación a sus formas de entendimiento y a la posibilidad de una existencia imaginaria propia, todo ello conforme a los fines funcionales de organización de los grupos humanos en una institución que supone la búsqueda y respuesta a las necesidades “reales” de la sociedad. Pero ¿de dónde surgen estas necesidades? ¿Cuáles son

las necesidades “reales” de una sociedad? ¿Cómo las instituciones –escuela- sirven a estas necesidades?

Según Castoriadis, en la explicación de la existencia de las *instituciones* que ordenan la vida social, no se parte por el cuestionamiento de la visión funcionalista “en la medida en que llama nuestra atención sobre el hecho evidente, pero capital, de que las instituciones cumplen unas funciones vitales en las cuales la existencia de una sociedad es inconcebible” (p. 199) sin embargo si la podemos cuestionar “en la medida en que pretende que las sociedades se reduzcan a esto, y que son completamente comprensibles a partir de este papel” (Castoriadis, 1983:199).

La institución de la escuela moderna se ha movido desde una visión funcional creada a partir de las necesidades de grupos sociales que se nombran a sí mismos como “superiores”, tendiendo a reducir las necesidades de los grupos sociales “inferiores” en una relación de instrumentalidad vacía de significados propios, pero a los que la escuela les inventa nuevos modos de responder a sus necesidades, como nuevas necesidades, que terminan resultándoles catastróficas a los grupos sometidos, y en consecuencias acentúan aún más el lugar de la “inferioridad” (pérdida de lenguas, desplazamientos de territorios, asimilación cultural, entre otros). Desde esta mirada y siguiendo Castoriadis, cuestionamos la visión funcionalista de la escuela moderna en cuanto representa el vacío de las necesidades y configuraciones histórico-sociales de los grupos sociales no dominantes: los que están en la periferia de la construcción de valores y principios universales de la vida social y cultural.

En estos lugares de análisis he señalado en este capítulo cómo el colonialismo y la imposición de valores universales de mundo a los pueblos conquistados, les ha significado profundos procesos de eliminación de su propio ser histórico-cultural, formando con ello sujetos desprovistos de sus propias epistemes, memorias y narrativas. En estos procesos de desposesión cultural la conformación estructural de la escuela moderna ha operado como una estrategia de los grupos hegemónicos para irrumpir los imaginarios socio-históricos de los grupos periféricos, con fines a su domesticación y utilización como engranajes de producción en el sistema-mundo capitalista.

Quiero cerrar este capítulo con el siguiente interrogante que abrirá las discusiones en los siguientes capítulos a desarrollar ¿Desde qué otros imaginarios histórico-sociales, al margen del impuesto por el colonialismo y la escuela moderna, pueden tejer los pueblos étnicos *condiciones* y *necesidades* de asumir la responsabilidad político/cultural de pensarse en otros procesos autónomos de *educación propia*, que muestren resistencia ante los valores y símbolos culturales impuestos, que han desafiado y ponen en cuestión las otras formas de ser cultural?

CAPÍTULO 2. CONSTITUCIÓN DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO: LAS LUCHAS POR LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ETNICIDAD NEGRA.

Como hemos visto a lo largo del anterior capítulo la matriz colonial de poder ha operado y continua en su avanzada de expansión en los pueblos no-europeos, a través de la imposición de jerarquías racializadas de dominación que aparentemente mantienen en una condición de subalternidad los saberes y prácticas culturales de los territorios considerados como la periferia de la economía-mundo capitalista, a fin de mantener el control de sus subjetividades y producción de conocimientos para ejercer su continua dominación y posicionamiento universal de la “cultural europea” como el umbral al que debería llegar toda la humanidad.

Sin embargo, las experiencias históricas de resistencia y lucha contra el colonialismo que han venido tejiendo los movimientos sociales negros e indígenas en América Latina, muestran como estos sistemas de clasificación racial de la vida social, cultural, política y económica son transgredido desde la *necesidad* de reactuación de estos pueblos en reconstruir los imaginarios socio-históricos de sus subjetividades, no sólo para su formación como sujetos históricos y políticos, sino además, como campo teórico y epistémico de transformación de sus realidades con otra proyección de sociedad al margen o en tensión con la establecida por el sistema capitalista.

En esta línea de análisis la construcción del movimiento social afrocolombiano, y el posicionamiento de los negros como un nuevo sujeto político-cultural, han interpelado constantemente las estructuras coloniales sobre las cuales se han asentado los imaginarios, políticas y subjetividades, de las experiencias, narraciones y representaciones del Estado-nación colombiano. Con la reforma Constitucional de 1991, Colombia se incluye en los países latinoamericanos que dan un giro en torno a la incorporación del multiculturalismo como política de Estado (Wade, 2004) en la cual la población negra desde sus agencias organizativas étnico-territoriales y étnico-culturales han ganado un amplio terreno en

materia de visibilidad jurídica y logros decisivos como la titulación colectiva de 5 millones de hectáreas en la región del Pacífico.

Esta visibilidad jurídica se amalgama en las luchas de la “etnización de la negritud” (Restrepo, 2013) en la década de los 80, que reclama el reconocimiento de una *cultura propia* y diferenciada en el marco de la sociedad colombiana, y en consecuencia la reivindicación de sus derechos étnico-políticos y territoriales. Buscando gestar luchas articuladas para proveer una alternativa viable a las estrategias neoliberales de abrir la economía nacional, en la que la región del Pacífico ha sido sometida a una estrategia global y explícita de incorporación en las esferas nacionales e internacionales a nombre del desarrollo (Escobar, 2010). Condiciones que han reafirmado desde mediados de los 90 profundas manifestaciones de violencia, desplazamientos forzados, asesinatos selectivos y saqueo de los recursos naturales.

El sometimiento del Pacífico como “polo de desarrollo” nacional a los mercados del mundo, a través de formas modernas de capitalización de la naturaleza, como la extracción maderera a gran escala, el sembrío de palma africana para biodiesel, han alimentado un dominio externo de la acumulación capitalista en la naturaleza, generando progresivamente un deterioro en los paisajes geográficos y los pueblos que lo habitan, a fin de que estos se “adecuen” a las necesidades del capitalismo.

El capitalismo se afana continuamente, en consecuencia, por crear un paisaje social y físico a su imagen y como requisito para sus propias necesidades en un momento dado, sólo para terminar socavando, alterando e incluso destruyendo dicho paisaje en un momento superior (Harvey, 128)

Esta “adecuación” responde a las lógicas centro/periferia de la colonialidad del poder, donde la naturaleza –la base esencial de la producción capitalista- y los grupos subalternos continúan en el lumbral más bajo de la jerarquización de la vida social y económica. Alrededor de estas formas modernas de capitalización se ha incrementado en la región la presencia de un conjunto de grupos armados –principalmente guerrillas y

paramilitares- que se disputan el control del territorio con miras a la producción y comercialización de la coca. Al respecto, Arturo Escobar (2010) sosteniente que:

Desde la perspectiva de la globalidad imperial, todos estos grupos armados pueden ser vistos como máquinas de guerras más interesadas en su propia supervivencia, que en soluciones pacíficas al conflicto. Masacres y abusos a los derechos humanos están al orden del día, principalmente por paramilitares pero también por guerrilleros, y en la mayoría de los caso la sociedad civil es involucrada en el conflicto como participantes renuentes o victimas sacrificales (p. 34- 35)

Situación que se ha agudizado en los últimos años con el auge notable de las políticas públicas que favorecen la instauración de los grandes megaproyectos como la minería a cielo abierto. Políticas mediante las cuales el Estado ha entregado concesiones mineras a las multinacionales sin que se hubiese surtido el proceso que garantice el derecho a la Consulta Previa¹⁶ con las comunidades étnicas (González, 2013). Grandes zonas de biodiversidad de la región Pacífico principalmente en Choco, Nariño y Cauca, se han visto afectadas cuando se descubren zonas mineras, cambiando radicalmente las relaciones históricas con el territorio que han tejido las comunidades étnicas en la configuración de una identidad y cultura propia. Así lo manifestó don Pablo, habitante del consejo comunitario los Robles *“detrás de la minera viene el fusil, el destierro y la muerte para nosotros los negros”*¹⁷.

¹⁶ El derecho a las comunidades étnica a la consulta previa se rige por el convenio OIT 169 de 1989. En el cual señala la participación de las comunidades étnicas “a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serian perjudicados y en qué medidas, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras” (Art 15.2 OIT 1989). Esta Ley ha sido incorporada a la legislación nacional a través de la ley 21 de 1991. En la Ley 99 de 1993 se señala: La explotación de los recursos naturales deberá hacerse sin desmedro de la integridad cultural, social y económica de las comunidades indígenas y de las negras tradicionales de acuerdo con la ley 70 de 1993 y el artículo 330 de la Constitución Nacional, y las decisiones sobre la materia se tomarán, previa consulta a los representantes de tales comunidades” (Art. 76)

¹⁷ Entrevista con Pablo Quiñonez. líder afrocolombiano. Tumaco 14 de enero de 2013.

Con la llegada de la retroexcavadora y la draga han aumentado la presencia de grupos ilegales en la zona, quienes operan desde diferentes formas de infundir violencias, miedos e incertidumbres a la población, a fin de beneficiar las estructuras del narcotráfico, o en algunos casos para multinacionales que se ven beneficiadas con sus acciones de despojo y confinamiento (González, 2013:3).

De ahí que, podríamos advertir que la historia política en la que se ha encaminado el reconocimiento de la etnicidad negra, ha estado permeada por diversos sucesos que buscan desestabilizar dicho reconocimiento, es decir, mientras el Estado inaugura los discursos de la diversidad cultural y su importancia en la constitución de la estructura social y cultural de la nación, a la par los proyectos de modernización que se instauran al interior de sus fronteras políticas operan como nuevas formas colonizadoras del orden global económico-capitalista, en dirección a eliminar los rostros de las resistencias emergentes de estas comunidades. Con una mordacidad particular: “una reafirmación de la colonialidad del saber, del poder y de la naturaleza” (Escobar, 2010:22).

Estas tensiones entre el reconocimiento de la multiculturalidad -y los derechos colectivos que se inscriben en la diferencia cultural- con los proyectos de desarrollo y progreso de la nación, son un claro indicador que en los terrenos de la vida cotidiana, en la manera como las comunidades étnicas estructuran las mediaciones en diferentes lugares y tiempos de sus procesos de etnización para la proyección de una cultura, identidad y sistemas propios de producción, van en contravía de los ideales de una nación que, como la colombiana ha entrado históricamente hacer parte de las reglas del juego de la modernidad, operando desde una amnesia estructural al cumplimiento de su deber de proteger física y simbólicamente la diversidad cultural, para que además de ser una riqueza de la que se ufana la nación, sea una realidad concreta en la aspiración de las comunidades étnicas en ser reconocidos como sujetos de derechos políticamente organizados.

En el entre medio de los proyectos de modernización económica y el reconocimiento de los negros como grupo étnico, se puede decir que lo que está en juego es “la afirmación de sus derechos étnico culturales y territoriales y, en última instancia, la supervivencia de los grupos negros como grupo cultural, y del Pacífico como uno de los

ecosistemas de mayor diversidad biológica de la tierra” (Escobar, 2010:35). Es por ello, que la lucha articulada por la defensa al territorio es en realidad uno de los principales escenarios de resistencia del movimiento social afrocolombiano, confrontando las representaciones hegemónicas del espacio y la naturaleza que ha construido el capitalismo, a fin de manipular el entorno natural y los grupos que lo habitan. El territorio para los negros en Colombia instituye sus imaginarios de vida, en la creación de espacios de negociaciones, culturas, epistemologías, economías. De este modo, la defensa por el territorio se convierte en un problema político.

Desde esta perspectiva, el interés general de este capítulo es abordar las experiencias histórico-políticas que han tejido las comunidades negras del Pacífico sur en la construcción de su etnicidad, al ir creando –siempre en proceso- la posibilidad de ser sujetos territorializados, que ha de expresarse en el terreno de las diferencias culturales y políticas de la sociedad colombiana. El desarrollo de sus estrategias para el uso de recursos naturales (ríos, mangles, bosques, etc.) y, la emergencia de sus procesos de defensa por el derecho a la propiedad colectiva del territorio –cristalizado en la Ley 70 de 1993-, evidencian claramente la articulación que se teje entre el territorio y la etnicidad, al ser considerado como el terreno de movilización que permite la toma de conciencia de la identidad negra hasta su visibilización en un proyecto político-identitario con demandas culturales, políticas, educativas, y territoriales específicas.

Así, en el primer apartado se analiza el imaginario histórico-social que las comunidades negras le atribuyen al territorio con la emergencia de su etnicidad, atribuyéndole un sentido de pertenencia que les posibilita construir las fronteras de la diferencia para su enunciación histórica y política. Uno de los intereses principales de este apartado, es comprender desde la propia voz de los sujetos negros, el vínculo de historicidad que le atribuyen al territorio como lugar que construye una conciencia histórica en la creación de identidad y cultura, que a su vez ha ido configurando epistemologías propias en la manera como la gente negra forma una subjetividad territorializada. Este aspecto es de gran importancia porque nos dará los márgenes para comprender las necesidades que tienen las comunidades negras en interpelar ante el Estado

el monopolio de sus procesos educativos, con el fin de que estos respondan al desarrollo histórico, social, cultural y económico de sus territorios.

En el segundo apartado, desde un escrutinio genealógico, me acerco a evidenciar los procesos de identificación que tejen las comunidades negras con las “huellas de la africanía” (Friedemann, 1992) al ser consideradas un marcador simbólico que les permite reconstruir el repertorio cultural en su reconocimiento como grupo étnico. Lo anterior articulado a las dinámicas de las “otras” experiencia que se han construido en el “nuevo hogar” -Estado nación- que enmarca la identidad negra en un profundo proceso de hibridación cultural.

En el tercer apartado analizo los procesos de organización étnico-territorial que se gestaron en el Pacífico colombiano en la década de los 70, los cuales tuvieron una incidencia directa en la Reforma Constitucional de 1991 y la declaración de la Ley de comunidades negras (Ley 70 de 1993). Proceso que da los primeros fundamentos políticos de la etnización de las comunidades negras.

En el cuarto y último apartado, abordo a uno de los teóricos más importante que ha profundizado en la constitución de los movimientos sociales en América Latina: Raúl Zibechi, para dar cuenta cómo los movimientos sociales se han constituido a sí mismos en “*sujetos educativos*” tomando en sus manos la formación de sus miembros en procesos de educaciones propias que transitan en sus experiencias de resistencia, militancia política y construcción de vínculos de identificación identitaria.

2.1 Territorio e identidad en las comunidades negras del Pacífico sur colombiano

Foucault (1970) en el discurso que construye sobre la *arqueología del saber*, se centra en la crítica de la concepción trascendental de la historia, la cual postula el privilegio de un origen y un final predeterminado en los procesos históricos, concibiendo al sujeto como el resultado del desarrollo lógico de un discurso omnicomprensivo y totalizante. Ante estas fijaciones y sucesiones lineales del *devenir* histórico, la arqueología

ha enfatizado en la necesidad de descubrir cómo en los discursos históricos se construyen relaciones de continuidad y *discontinuidad*, fenómenos de rupturas y desplazamientos en la especificidad de cada tiempo y espacio histórico.

La profundidad de los niveles de análisis del discurso propuesta por Foucault, detrás de las concepciones homogéneas de la historia, hacen entrar en nuevos movimientos de historización a los sujetos, reflejando que en la transición de cada momento histórico se configuran reglas múltiples de enunciados fundamentales en la construcción de epistemes, saberes, prácticas culturales y relaciones de poder. Esto adquiere una relevancia importante en el *tiempo*, pues las dispersiones en los acontecimiento y consecuencias del discurso, hacen aparecer varios rostros del pasado, varias narrativas y experiencias, dislocando cualquier temporalidad preestablecida. Lo que emerge en la discontinuidad del discurso es el retrato incompleto del sujeto, revelando en las fisuras de la enunciación - en el deseo de ver más allá de lo establecido- el principio de articulación del discurso. Es a través de este espacio de enunciación donde renacen nuevas formas y posibilidades de ser sujetos en *otros* márgenes de historicidad.

Sin duda, los discursos que se constituyen alrededor de estas *discontinuidades* y emergencia son contradictorios y se encuentran plagados de tensiones que proponen nuevas maneras de comprender los acontecimientos históricos como el producto de suturas y quiebres, que son finalmente los que componen las narrativas históricas. En términos de Foucault (1970) la discontinuidad:

Designa al conjunto de quiebres, dispersiones, interrupciones, accidentes, entrecruzamientos que ocurren en el interior de una episteme determinada- La discontinuidad se refiere a aquella dispersión experimentada en el nivel de los hechos y sucesos históricos que la historia tradicional no puede observar sino como accidentes o singularidades. [...] A su vez, la discontinuidad pone de manifiesto que allí donde yacen las unidades y coherencias aparentes, emergen en verdad los quiebres, las rupturas, las dispersiones, la no-coherencia (p. 8)

De esta manera planteo que la construcción de una identidad en las comunidades negras que acompaña sus procesos de etnización, se desenvuelve en los entramados de diversas transformaciones específicas que dan cuenta en los terrenos de la *experiencia histórica* de las discontinuidades, maneras y formas como fueron narrados y situados por la colonización, hasta sus capacidades de reinención que “modifican” en términos de reconstruir y re-codificar los acontecimientos que han suprimido de la historia el rostro histórico de sus subjetividades, a fin de establecer sus propias periodizaciones, donde renacen las experiencias en que los sujetos se reinscriben en el tiempo como seres históricos.

Lo fundamental ya no es la perpetuación del discurso colonial que asignaba una identidad vacía de historias propias al *cuerpo* de los negros, lo fundamental es en el *aquí* y *él ahora* la *trascendencia* del discurso histórico abierto a las otras formas de existencias y emergencias discursivas de los grupos negros, con respeto a los autores del discurso colonial. De ahí que, la construcción de la identidad negra, no se configura en espacios vacíos de historicidades, ni remite único y exclusivamente a las narrativas creadas por la colonización. Al contrario, son esas narrativas coloniales a las que se apela y se confronta constantemente en la búsqueda de los intersticios culturales que proveen el terreno para elaborar nuevas estrategias de identidad.

Considero que en la experiencia histórica de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano, el punto de inflexión –como proceso de discontinuidad- que permite una compleja caracterización de la construcción de identidad en vínculo con el territorio, se establece con el discurso de la abolición legal de la esclavitud, Ley de 1851-. Este periodo histórico constituye formaciones específicas en la manera como el país inaugura el discurso de la “libertad” hacia los negros esclavos, al ser reconocidos como “ciudadanos libres” de la nueva república, pero, que a la vez esto no significó la desaparición del sistema de dominación colonial y sus jerarquías racializadas de reconocimiento hacia la gente negra. Por el contrario, marca el nacimiento de nuevas condiciones de exclusión que reubican a las

comunidades negras desde lugares de marginalización e *invisibilización*¹⁸ socio-cultural. Condiciones que se vinculan con el fortalecimiento del racismo estructural –con singularizaciones históricas específicas-, sobre la base de mantener fuertes fronteras étnicas y territoriales que continuaban marcando las diferencias entre “civilizados” y “salvajes” “blancos/mestizos y negros”. De ahí que, la presencia africana en el Estado-nación colombiano nunca penetra los imaginarios que se construían en torno a la identidad nacional en los distintos contextos hegemónicos.

Según Almario (2003) en el mismo momento histórico en que se declinaba el sistema esclavista, también empezaba a tomar forma el proceso de etnogénesis de los grupos negros del Pacífico sur colombiano, analizados por el autor como la *desesclavización*, y la consecuente modalidad de poblamiento de estos grupos hacia los lugares considerados como la periferia del país. Lugar desde el cual se comienza a construir la “nueva” vida de los negros, en relación a sus capacidades de *memoria histórica* que se reconstruye en reciprocidad con las nuevas configuraciones histórico-sociales que se comienzan a tejer en los territorios ribereños del Pacífico sur. De esta manera, las dinámicas de diferenciación étnica para los negros han estado vinculadas a la percepción e imaginario del territorio, entendido como el producto de múltiples factores de la historia, la cultura, la naturaleza y la economía que se articulan y entran en conflictos en diferentes planos en los que convergen los intereses y las proyecciones de futuro para estas comunidades.

Este autor en sus estudios sobre los grupos negros del Pacífico sur (Almario, 2001), propone un esquema de entender la etnicidad negra desde tres experiencias colectivas que constituyen una triada socio histórica fundamental en comprender los fenómenos étnicos en esta región y sus procesos de *diferenciación* en la -construcción de una imagen de identidad que se escinde del constructo epidérmico- racial con el que operó la colonialidad. Primero,

¹⁸ La invisibilización a la que se refiere Nina de Friedemann hace referencia a la estrategia de exclusión por parte del Estado-nación que ignora las historias de los grupos negros, sometidos e integrados a la idea de la identidad nacional, según esta autora “su ejercicio implica el uso de estereotipos entendidas como reducciones absurdas de la complejidad cultural, que desdibujan peyorativamente la realidad de los grupos así victimizados” (citado en Montaña, 2000:58).

la paulatina disolución del sistema esclavista en las tierras bajas del Pacífico sur y el resquebrajamiento de su respectivo sistema simbólico de cohesión como parte de la crisis de la dominación establecido por los españoles. Después, la simultánea formación de la etnicidad negra que, no obstante su doble *ancestro* africano y esclavizado, Almario, prefiere definir como una “cultura nueva” (reconstruida y adaptada, por eso afrocolombiana), diversa (en razón de sus distintas experiencias locales y regionales) y decisiva en el conjunto social regional (por su peso demográfico y sociocultural) (Almario, 2001); “cultura nueva” a la que yo llamaría una “cultura otra” dado que se refunde sobre el *magma* indeterminado de la identidad colonial “negro/esclavo” en una ubicación específica del territorio colombiano (zonas ribereñas, mares, ríos y manglares), lugar desde donde emergen sus procesos de etnicidad. Y, finalmente, el triunfo político del proyecto republicano (Almario, 2001).

En este tránsito de la etnicidad negra se evidencia claramente que la constitución del Estado-nación en Colombia y las distintas estrategias de estas comunidades por construir su etnicidad se establecía de forma paralela, pues mientras los sectores mestizos de la población iniciaron procesos de migración hacia los centros urbanos –principalmente Cali, Popayán y Medellín-, los negros se adaptaron y apropiaron del territorio “rural” –tierras consideradas como baldías, propiedad de la nación- que no estaban en control de los grupos políticos y económicos del país, generando en el proceso de apropiación y construcción de los territorios del Pacífico sur el comienzo de un nuevo orden de “alterización de lo negro” donde las comunidades negras han inscrito la producción de su identidad y diferencia cultural.

Declarados “ciudadanos” pero sin poder asumirlo los negros en Colombia desarrollaron una amplia gama de estrategias para sobrevivir como personas, familias y grupos sociales. Entre ellas está la migración generalizada –a partir del siglo XVIII y más aún después de la abolición [...] principalmente en la costa Pacífica. Allí construyeron modos genuinos de vida y de producción, entre aislamiento, autoconsumo y dependencia de unos pocos negociantes de productos de extracción forestal (caucho, tagua, madera) (Almario, 2001:16).

La tendencia de poblamiento entre lo “urbano” y lo “rural” reproduce al interior del territorio colombiano las lógicas centro/periferia con que se instaura el colonialismo, pues mientras lo “urbano/centro” será visto como el lugar del “progreso” y “desarrollo” de los “blancos” “mestizos” “indígenas civilizados”, lo “rural/periferia” es decir el Pacífico sur, será visto como el lugar de los indígenas semisalvajes y los negros (Almario, 2001). Que ha sido descrito también como el litoral recóndito (Yacup, 1934) o como la “periferia de la periferia” (Granda 1977) a causa de la vulneración económica que padecen los territorios negros en comparación con otros sectores del país.

Mientras que el Estado, a lo largo de los siglos XIX y XX, con un cubierto criterio etnocida, considerara las tierras del pacífico como “baldíos nacionales”, el poblamiento, y el aprovechamiento del mismo por negros e indígenas las convirtieron en territorios étnicos. (Almario, 2001:13)

De esta manera el territorio resulta ser un componente fundamental en la construcción de la identidad y movilización étnica en las comunidades negras, este lugar les ha permitido contar una historia propia, bajo una perspectiva particular: *ser considerado como el paisaje subjetivo que emana sentimientos colectivos de pertenencia e identidad.*

Arturo Escobar apoyado en parte por la geografía postmoderna, la economía política y las tendencias recientes en la ecología antropológica, realiza un gran aporte para comprender las estrategias y procesos políticos de construcción de identidad y movilización étnica que han tejido las comunidades negras en la defensa del territorio y la construcción de una cultura propia. Escobar propone explorar la concepción de la región del Pacífico colombiano como un *lugar* que además de ser crucial en la configuración de mundos locales y regionales, también articula las resistencias hacia las hegemonías nacionales que han organizado las comunidades negras como parte de sus procesos de etnización.

En esta relación entre lugar y cultura rompe con la concepción abstracta del dominio del espacio sobre el lugar con la que se ha construido sistemáticamente la teoría occidental que ha operado como un dispositivo epistemológico que fundamento en los cimientos del colonialismo ha marginado la cuestión del lugar en la producción de las

culturas e identidades. Así pues “al restarles énfasis a la construcción cultural de lugar al servicio del proceso abstracto y aparentemente universal de la formación del capital y el Estado, casi toda la teoría social convencional ha hecho invisibles formas subalternas de pensar y modalidades locales y regionales de configurar el mundo” (Escobar, 2006: 116).

Esta marginación y negación de lugar evidencia claramente la invisibilidad de los rostros culturales y epistemológicos de los sujetos subalternos. El no reconocimiento de sus prácticas socio-culturales en experiencias basadas-en-lugar (Escobar, 2010), se ha convertido en una estrategia de las teorías del desarrollo y el progreso de la matriz de la modernidad, estrategia que ha instalado un imaginario de naturaleza ausente de representaciones sociales y su conexión con la vida diaria de la gente, con miras a profundizar el impulso de los grandes proyectos transnacionales de expropiación de los recursos naturales, a favor de los intereses económicos de los sectores dominantes. Sin embargo, comparto lo expuesto por Escobar, al considerar que el “lugar –como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, lindero y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija- continúa siendo importante en la vida diaria de la mayoría de las personas, quizás para todas” (Escobar, 2006:105).

Esta definición del lugar expresa las diferentes formas de concebir la cultura y la diferencia cultural en contextos concretos, permitiendo su escisión con el discurso de la globalización y la economía política, en el que la relación entre lugar y cultura son asumidos como contextos aislados que representan fuentes de identidades “naturales” y esencializadas. *¿Por qué empezar con el lugar?* Se pregunta Escobar, sosteniendo tres razones principales. La primera, porque las movilizaciones de las pasadas dos décadas en el Pacífico han sido vistas localmente como luchas en torno a la cultura, el territorio y el lugar. De ahí que las movilizaciones a mediados de los noventa de líderes y activistas indígenas y negros elaboraron conjuntamente una conceptualización del Pacífico como un “territorio-región de grupos étnicos” movilizándolo las agendas políticas nacionales referidas al desarrollo económico y conservación del Pacífico. Segundo, desde una mirada más filosófica, Escobar, sostiene que el lugar continúa siendo una importante fuente de

localización de la cultura e identidad, a pesar de los procesos de des-localización o desterritorialización de la vida social y cultural a manos de agentes externos como el narcotráfico y las políticas desarrollistas (Escobar. 2010). Y tercero, porque en la pasada dos décadas, la academia en muchos campos de estudio (geografía, antropología, economía, política, comunicaciones, etc.) “Ha tenido a restarle importancia al lugar y, por el contrario, ha resaltado el movimiento, el desplazamiento, el viaje, la diáspora, la migración” (Escobar, 2010:26).

Un aspecto de particular relevancia para esta investigación es la comprensión analítica entre lugar y naturaleza desarrollada por Escobar, al permitirnos *situar* la producción de la vida social y cultural de las comunidades negras en la -especificidad del lugar- donde se crea y se moviliza la identidad, la cultura y la naturaleza. Lo que permite gestar el auge de sus procesos organizativos y la emergencia del movimiento social afrocolombiano, al ser asumida como el espacio de resistencias que confronta los discursos y políticas hegemónicas.

En estos contextos el lugar se instituye en el dispositivo que moviliza a la gente negra en contra de los proyectos destructivos de la globalización y el capitalismo, en los que se ha inscrito una representación desarticulada de la cultura y la naturaleza como estructuras aisladas creadas e impuestas por agentes externos a las comunidades, más no como estructura experimental vivida que son el resultado de nuestras historias, sociales y culturales en vínculo con el territorio. En este sentido las comunidades negras han orientado su compromiso en la defensa del territorio, al considerar que en este lugar se construyen asimétricas locaciones en la producción de epistemologías, paisajes, y economías particulares que hacen proyectar la experiencia vivencial en conexión con el mundo natural.

Abordar la comprensión del territorio como lugar que teje el proceso de la etnicidad, demanda la configuración de un campo discursivo desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad que, según Eduardo Retrepo (2013) para el caso de las comunidades negras durante las dos últimas décadas, el *proceso* de etnización parece estar marcado por ideas de la ancestralidad, territorialidad e identidad cultural “como el otro del nosotros naturalizado

de la colombianidad no marcada (supuestamente occidental y moderna)” (p.15). Este proceso posibilita la creación de subjetividades concretas y diferentes.

Las líneas de análisis marcadas por Escobar y Restrepo exigen la reflexión de indagar por la articulación que se teje entre la identidad negra y sus configuraciones histórico-sociales que proyectan las fronteras de la diferencia y, el territorio, ese lugar al que se le atribuye significados por la praxis humana. Puesto que:

Por etnización no se entiende únicamente el proceso que involucra las acciones o planes explícitos de las diferentes entidades estatales y organizaciones no gubernamentales hacia las ‘comunidades negras’ [...] en tanto ‘grupo étnico’. Tampoco, etnización se agota en lo que las organizaciones étnico-territoriales y sus activistas hacen o enuncian en cuanto tales ni en lo que los académicos elaboran sobre las ‘comunidades negras’ como ‘grupo étnico’. Las apropiaciones locales, con sus diversas interpretaciones, interpelaciones y rechazos, hacen parte también de la etnización de la negridad (Restrepo, 2013:17)

Las perspectivas de las apropiaciones locales como procesos que apelan a la especificada del lugar en la construcción de la etnicidad negra, ha sido elaborada por Ulrich Oslender (2008). Este autor en su estudio sobre *comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales*, se acerca al análisis de las formas de vida y resistencia que construyen las comunidades negras en vínculo con el territorio, sosteniendo que es importante comprender “la especificidad espacial de los movimientos sociales, en cuanto ejerce un impacto importante en sus estructuras de movilización y sus articulaciones” (Oslender, 2008:31). De ahí que, el territorio se proyecte como una condición necesaria en la construcción de cultura e identidad del cual se deriva la diferencia del desarrollo de una visión cultural propia, con la que emergen los procesos organizativos de las comunidades negras.

En los estudios de Oslender se muestra al territorio como *perspectiva del lugar* que ha sido nombrado por el movimiento afro como la “lógica del río” (Oslender, 2008:31) teniendo dos repercusiones fundamentales. Primero, estructura la *especificidad espacial* que en los procesos culturales proyecta la construcción de prácticas e imaginarios propios

de identidad; segundo, da lugar a la emergencia de la *especificidad étnica* configurando en los procesos de resistencia las estrategias políticas del movimiento social afrocolombiano en la lucha por la defensa de sus derechos étnico-culturales y territoriales. En palabras de Oslender:

La lógica del río” de la cual se deriva el sentido de pertenencia y territorialidad para las comunidades negras rurales en el Pacífico, y por medio de la cual se disponen espacialmente aspectos fundamentales de su vida [...] La lógicas del río y el espacio acuático [...], ofrecen la precondition espacial particular para la movilización social en el Pacífico. Las orillas de los ríos son literalmente los terrenos de los que surge y se construye la movilización (Oslender, 2008:31)

Desde esta perspectiva la especificidad espacial y la especificidad étnica son movimientos que articulan las fronteras de la diferencia del movimiento negro en este territorio. Los sujetos concretos que se movilizan alrededor de estas dos especificidades han conducido sus prácticas culturales y acciones políticas en construir del Pacífico colombiano un *espacio representacional* que articula la multiplicidad de resistencias como una política concreta del espacio (Oslender, 2008).

Hablar del Pacífico colombiano como espacio representacional, tiende a oponerse a las lógicas centralistas de las sociedades que han pretendido instalar en la conciencia de los sujetos un imaginario de *espacio abstracto* al imponer representaciones del espacio que homogenizan y eliminan las diferencias existentes, sin que estas se han producidas por nuestra experiencia, es decir antes que experimentemos el espacio a través de nuestras prácticas espaciales, este ya ha sido representado para nosotros (Oslender, 2008) eliminando toda posibilidad de contradicciones políticas.

El espacio representacional “halla su articulación en la vida cotidiana, donde encarnan simbolismos complejos. Estos espacios no son homogéneos ni autónomos. Están involucrados constantemente en una relación dialéctica compleja con representaciones dominantes del espacio, que intervienen, penetran e intentan colonizar el mundo de la vida del espacio representacional” (Oslender, 2008:83). Este espacio dominado es el que los

sujetos en resistencia intenta transformar desde sus movimientos sociales y procesos organizativos, configurando nuevas alternativas para resistir a los poderes que intentan dominarlos.

Como lo ha planteado Foucault (1977), en tanto el poder –una relación particular de fuerzas- se instituye en las relaciones sociales y somete a la vida humana, configurando diferentes poderes de opresión y dominación, la resistencia no ocupa una posición de exterioridad con respecto al poder, por el contrario puede surgir en cualquiera de los contextos de las relaciones de poder gestando movimientos de liberación hacia las fuerzas que constriñen y dominan a los seres humanos:

[...] las fuerzas que resisten se apoyaron en lo mismo que aquél invadía –es decir, en la vida del hombre en tanto que ser viviente. Desde el siglo pasado [...] lo que se reivindica y sirve de objetivo, es la vida, entendida como necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, cumplimiento de sus virtualidades, plenitud de lo posible” (Foucault: 1977:174).

La resistencia como acción en contra del poder que ejerce dominación ha ido configurando nuevos escenarios de luchas políticas en las sociedades Latinoamérica, en la búsqueda de procesos de emancipación para construir un modo de ser diferente en nuevas formas de organización de la vida social. En palabras de Foucault:

Quizás el objetivo más importante de nuestros días es descubrir lo que somos, pero para rechazarlo. Tenemos que imaginar y construir lo que podría liberarnos de esta especie de política de “doble ligadura” que es la individualización y totalización simultánea de las estructuras de poder” (Foucault, 1999: 245)

Siguiendo a Foucault y en diálogo con Oslender considero que los procesos organizativos de las comunidades negras han constituido un poder de resistencia que no solamente “se niega a reconocer el poder (dominante)” (Lefebvre, 1991 citado por

Oslender, 2008: 84) sino que busca construir otras alternativas de imaginarios del espacio, que confrontan el espacio abstracto y la colonización de sus mundos de vida.

El PCN (Proceso de Comunidades Negras) que surgió en la década de los 90 en el Pacífico como un movimiento étnico-territorial, ha desembocado en la “búsqueda de un contraespacio” (Lefebvre, 1991 citado en Oslender, 2008: 74) con base territorial, “como una política espacial concreta, que se expresa con mayor claridad en su principio que demandan su “derecho al territorio y aun espacio para ser”” (Oslender, 2008:78) que en las prácticas cotidianas conduzcan a la acentuación de las diferencias y resistencias existentes, permitiendo crear otros vínculos de apropiación del espacio-territorio donde emerjan las contradicciones socio espaciales.

Desde la configuración de este contraespacio las comunidades negras han logrado visibilizar los conflictos y los intereses políticos en sus demandas por la autonomía territorial y el derecho a un territorio y a un espacio para *ser*. Movilizándose políticamente desde lo que ellos han sido y son en el presente: “sujetos históricos de culturales; economías y ecologías particulares; productores particulares de conocimiento; individuos y colectividades comprometidos con el juego de vivir en paisajes y con los otros de manera específica” (Escobar, 2010: 23). Esta especificidad en la proyección y posicionamiento de su cultura territorializada, ha estado constantemente en tensión con otros actores sociales e institucionales que buscan la apropiación del territorio desde los parámetros que demarca la geopolítica de la economía-mundo capitalista: *acceso en el control y distribución de los recursos naturales*, con miras a encaminar a la región al progreso modernista.

El problema de esta tensión radica fundamentalmente en que esta geopolítica (y las visiones particulares de la economía que se instituyen en ella) continúan operando profundamente a través de formas de dominación que imponen pensamientos y prácticas culturales externas a las realidades particulares de la gente negra; produciendo un desdibujamiento del lugar en la construcción de culturas y creación de gente (Escobar, 2010). Que, para el caso de los territorios negros del Pacífico sur, ha traído consecuencias devastadoras: extremas condiciones de marginalidad, desplazamientos forzados,

eliminación de culturas, epistemologías y economías. Es decir, niegan toda posibilidad de ser sujetos políticamente territorializados.

En estos contextos son determinantes los imaginarios socio-históricos que construyen las comunidades negras en sus vínculos con el territorio, ya que sirven de sustento a la “búsqueda de un contraespacio” que localiza las especificidades discursivas que se derivan de las experiencias y prácticas concretas de los sujetos con su lugar. Al respecto, don Agustín de 76 años de edad, nacido en el Congal un pequeño corregimiento fronterizo con el Ecuador ubicado sobre las orillas del río Mira en el municipio de Tumaco, narra la historia de su subjetividad en relación a su *vínculo* con el río:

Yo soy del río Mira, aquí me crie, el río guarda el recuerdo de mis historias, de mis cantos y de mis lágrimas, soy lo que soy gracias a que el río me alimento, desde niño fui acostumbrado a pescar, me dejaba llevar en mi canoa por las corrientes del agua y luego me refundía en el manglar a buscar conchas y cangrejos para la comida [...] yo les enseñé a mis hijos a construir su propia canoa y canaleta y remar en el río, para que el día de mañana puedan vivir más o menos bien. Pues las cosas por aquí cada vez se ponen peor y por lo menos espero que ellos aprendan a pescar y llevar la comida a la casa [...] *aquí está todo lo que yo he podido ser en medio de mi pobreza y mis necesidades*¹⁹

Para contar estas historias de relación entre lo que este hombre negro ha llegado a *ser* en sus sentidos de localización con el río, es necesario partir por la pregunta ontológica del territorio, más que constreñirnos a una descripción “desarrollista” en las dinámicas cambiantes de la producción económica y ecológica de la modernidad y el capitalismo. Por lo tanto ¿Quién es el Pacífico sur colombiano, como imaginario histórico-social en la construcción de las subjetividades y cultura negra? los acercamientos a este interrogante los pondré en diálogo con el concepto que Oslender ha denominado *espacio acuático*, analizando sus fisuras y reconfiguraciones que se producen en el trayecto de las prácticas cotidianas de las comunidades negras.

¹⁹ Entrevista con Agustín Requene. Habitante del Congal. Tumaco, 16 de enero de 2012.

Con “espacio acuático” quiero indicar los modos específicos en que los elementos acuáticos –como la constante presencia física o simbólica del mar, las intrínsecas redes fluviales, las quebradas, las cascadas, los manglares [...] han influenciado y dado forma de manera sustancial a los patrones de vida cotidiana de la región, y la manera cómo se han desarrollado en series específicas de relaciones sociales espacializadas en torno a las cuencas de los ríos del Pacífico (Oslender, 2008:133)

El funcionamiento del “espacio acuático”, para este autor se establece en los tres elementos que constituyen el concepto de *lugar* de Agnew (1978, citado por Oslender, 2008) los cuales van desde lo objetivo:

- La *ubicación* al hacer referencia al área geográfica del Pacífico constituida físicamente por la selva húmeda tropical y las redes de los ríos que se entrecruzan “estas características objetivas han proporcionado los recursos con los cuales se ha inscrito la región en el orden macroeconómico: como fuente de recursos para la minería aurífera aluvial desde la colonia; para la extracción de caucho, tagua y madera [...] para las agroindustrias actuales, como la cría de camarones y las plantaciones de palma africana” (Oslender, 2008:133)
- La *localidad* donde se enmarcan las relaciones sociales que las comunidades negras han construido históricamente en sus respuestas adaptativas con el entorno acuático, posibilitando la construcción de imaginarios y símbolos que vinculan sus prácticas comunitarias con los patrones de poblamiento en las orillas de los ríos. En términos generales, la localidad se “refiere a los escenarios formales e informales en los que se constituyen las interrelaciones y relaciones sociales cotidianas” (Oslender, 2008:90).
- y finalmente lo subjetivo *sentido de lugar* que trata de expresar los sentimientos subjetivos que se derivan de vivir en ese lugar “individuos y comunidades desarrollan fuertes apegos a los lugares a través de la experiencia, la memoria y la intención” (Oslender, 2008:120) de ahí que se le otorgue un sentido de pertenencia al territorio que va ir configurando los imaginarios de una identidad propia.

Estos tres elementos desde la perspectiva de Oslender no configuración sistemas independientes, por el contrario, interactúan entre sí, en procesos complejos de articulación sujetos a dinámicas de cambio y transformación tanto por las prácticas cotidianas de las comunidades negra en su lugar como por la presencia de actores externos²⁰.

Desde esta perspectiva frente a lo enunciado por don Agustín se evidencia una importante transformación discursiva de la naturaleza desligada de las interpretaciones producidas por las teorías modernas. En ella la construcción del imaginario del río da sentido a las configuraciones histórico-sociales que tejen las comunidades negras con su lugar. La presencia material y simbólica del río instituye las fuentes de imaginarios en la apropiación del mundo que residen en el *deseo* de la mirada del sujeto, mirada que no es solo contemplación, sino que implica acción en la transformación de su sentido de lugar, en proyectar su subjetividad en un particular espacio acuático que va reconfigurando su identidad. En efecto la transformación discursiva y discontinuidad del espacio va configurando imaginarios locales que dependen de los movimientos de la experiencia de sujetos concretos en la construcción de sus realidades.

Pues, el *deseo* de reconocimiento de los sujetos en configurar imágenes para exteriorizas sus sentidos de mundo que lo ponen frente al “Otro” o los “Otros” lleva a la experiencia de la historicidad²¹ en relación con los espacios de intervención emergentes en

²⁰ La presencia de actores externos re-configuran desde estímulos exteriores las configuraciones identitarias de los sujetos con su *sentido de lugar*. El Congal es uno de los corregimientos rivereños más vulnerables del municipio de Tumaco, situación que se agudiza aún más con el narcotráfico y las fumigaciones a los cultivos ilícitos que se han producido en las últimas décadas con mayor intensidad en los territorios fronterizos con el Ecuador. Este proceso de erradicación de la coca ha traído consecuencia devastadoras para estos sectores: desplazamiento de sus habitantes hacia los centros urbanos más cercanos de Ecuador y Colombia, pérdida de la capacidad productiva de la tierra, además del envenenamiento de peces y demás especies acuáticas, sustento de la actividad económica y alimenticia de la población.

²¹ Aquí la experiencia de la historicidad posibilita la emergencia de nuevas realidades que responden al desafío de irrumpir los esquemas determinados de razonamientos con que ha operado la colonialidad, es lo que Zemelman (2011) ha llamado *historicidad según parámetros* en la cual “los parámetros configuran los límites del conocimiento que refleja un momento de su construcción. Bajo esta perspectiva la historicidad, como forma de apropiación, es el momento que define el

las fisuras culturales, que posibilitan la *invención* creativa en la existencia; nos creamos en diferentes lugares, tiempos, espacios y mundos que rompen con la instrumentalización histórica de la identidad como ciclos cerrados, permanentes y estáticos. Las identidades en consecuencia, nos obliga a leerla como la “recreación del yo en el mundo del viaje” (Bhabha, 1994: 25) dentro de las representaciones que objetivamos del mundo y no fuera de ellas.

El río para don Agustín es su origen e imaginación que va configurando historias y formas de representación de sí, en el trayecto de su vida cotidiana. La formas en cómo se relacionan los pueblos negros con su espacio acuático está relacionado en el modo en que los sujetos resuelven las *necesidades* de su vida cotidiana. Al respecto Zemelman (2011) considera que la constitución de los sujetos depende del “sistema de necesidades” que construyen como espacio político, social y cultural, el cual puede experimentar un proceso histórico de constitución que puede asumir diferentes formas de expresión dependientes de las voluntades sociales en un momento histórico determinado. De esta manera, el sistema de necesidades representa el despliegue sociohistórico en el que se apoya la conciencia social, que como sistema que reconoce las posibilidades de transformación de los sujetos en el modo en que resuelven su vida cotidiana, está sometido a la capacidad de vínculo que se establece entre los sujetos y su potencialidades para construir sus realidades en contextos específicos acorde al desenvolvimiento de sus prácticas sociales.

Así, cuando don Agustín menciona: “*el río guarda el recuerdo de mis historias, de mis cantos y de mis lágrima*” se evidencia las necesidades que pasan en la experiencia entre el río y el sujeto en construir una conciencia histórica “creación de historias o de futuro- que constituye la expresión de un sujeto social protagónico en la construcción de su realidad” (Zemelman, 2011:115). En este sentido, el imaginario histórico-social del río que construyen los grupos negros impulsa la creación de proyectos de vida alternativos a los que habitualmente son aceptados como legítimos por los procesos de modernización

significado del momento acumulado.” (p.197). Esto permite la apertura de pensamiento en el sujeto, en la medida en que lo construyen desde su propia experiencia.

economía. En esta alternativa los proyectos de vida están enraizados en la construcción subjetiva del territorio al ser asumido como lugar de vida, cultura, economía e identidad.

Las necesidades de vínculo entre el sujeto y su espacio acuático experimentan un proceso de constitución que va asumiendo su contenido histórico concreto en el surgimiento de una conciencia política. En esta perspectiva la conciencia política depende de la importancia que en cada sujeto adquiere la dimensión subjetiva del territorio, en la que se van direccionando los procesos y demandas sociales que teje el movimiento social afrocolombiano por la defensa al territorio y a un espacio para *ser*. Lo que “requiere madurar la autonomía ideológica-cultural necesaria para desplegar la capacidad para construir proyectos” (Zemelman, 2011:126). Según Zemelman (2011) estos proyectos contruidos desde el campo de lo político se orientan a captar la realidad histórica como un movimiento complejo de diferentes fuerzas, sin estar determinados a una explicación univoca. Por el contrario el esfuerzo por captar la realidad tiene lugar en la potencialidad de los sujetos en intervenir a través de sus prácticas cotidianas en la realidad.

De esta manera la apropiación discursiva y subjetiva del espacio que las comunidades negras construyen de sus mundos de vida, rompen con el esquema instrumental de la colonialidad que ha pretendido “formar” un sujeto moldeado a realidades externas que son interpretadas por un “Otro/superior” negando la capacidad de activación de los negros en ser los autores de sus interpretaciones de mundo en el trayecto de sus propias experiencias.

El río es el referente central de ubicación para los negros ¡Yo nací en el río mira! expresa don Agustín, con un tono fuerte y seguro para indicar su vínculo social y cultural con una determinada ubicación geográfica. Este reconocimiento de la ubicación como lugar de vida, permite a los sujetos y movimientos sociales que se nombran desde ella la creación de “estrategias de localización subalterna” (Escobar, 2010). Las cuales son de dos tipos: 1, “las estrategias basadas-en-lugar que dependen de la ligazón al territorio y la cultura” (Escobar, 2010:49) y 2, “las estrategias de redes que permiten a los movimientos sociales enactuar una política desde abajo” (Escobar, 2010:49). En el Pacífico sur esto ha significado la construcción de su sentido de lugar en el que el río permite a los sujetos

instalarse en el mundo en sentidos propios de espacio-tiempo, y la emergencia del movimiento social afrocolombiano articulado a una práctica política de red por la defensa del territorio y la conservación de su biodiversidad.

Pero, ¿Cómo podemos instalar nuestra subjetividad en un determinado lugar? Y ¿Cómo de esta relación subjetividad y lugar se pueden definir acciones políticas concretas? Los significados que le atribuimos al lugar desde nuestra experiencia vivida, configura y afecta las estructuras sociales de la cotidianidad, así como las instituciones políticas y económicas del Estado-nación, en tanto la apropiación particular de una conciencia de mundo lleva al sujeto a transitar en diversos ámbitos de sentidos que permanecen abiertos a sus posibles reconfiguraciones en función a la necesidad de un lenguaje de rupturas²², haciendo transfigurar las experiencias de ser sujetos en el *dándose* del momento histórico-social en el que nos situamos. En vez de quedar supeditados a los esquemas esencialistas que hacen del mundo una experiencia monolítica sin posibilidades de cambios. Por tanto, si al instalarse en el mundo los sujetos rompen con los estereotipos modernos del espacio y el tiempo “la idea del espacio se asocia con la posibilidad de experiencias, en tanto refleje desafíos éticos, porque la realidad se transforma en ámbitos de sentidos para el sujeto” (Zemelman, 2011:158)

De ahí que, en la relación comunidades negras-espacio acuático, se contienen posibilidades de mundos para los sujetos que se nombran desde esta relación. Múltiples recortes de espacio-tiempo que hacen converger pluralidades de formas de ser, pensar y sentir, en la capacidad de apropiarse de una determinada ubicación desde la cual emergen sus proyecto de vida.

²² El lenguaje de rupturas es la necesidad de otro lenguaje que cuestiona los esencialismos y límites que se han impuesto como imaginarios históricos a los sujetos de la “periferia”, es decir que permita la interpretación de la realidad desde otros horizontes de apropiación que transitan en la experiencia de vida de los sujetos sociales, “lenguaje que, en sentido estricto, no dependa tanto de cuestiones lógicas como de una actitud de conciencia que exprese la tensión de lo nuevo” (Zemelman, 20011: 160)

Saberse instalar en el mundo real permite al sujeto llegar a la construcción de epistemes que transitan en las circunstancias de su vida diaria, mediante el reconocimiento de su lugar como experiencia vivencial que ejerce una fuerza de liberación contra los parámetros “universales del conocimiento”, los cuales como lo he señalado (capítulo 1) tienden a ocultar ese mundo de la experiencia vivida. Cuando don Agustín menciona “yo les enseñé a mis hijos a construir su propia canoa y canaleta para remar en el río” se proyecta toda la *transmisión intergeneracional* de saberes y prácticas de conocimientos que se forman desde la experiencia cotidiana de las comunidades negras con su sentido de lugar.

La identidad de los sujetos a su vez configura *epistemes* en sus apropiaciones del espacio, mostrado a la formación humana como *proceso* que depende de las enunciaciones histórico-sociales que construyen los sujetos con su sentido de lugar, articuladas a la cotidianidad de sus prácticas sociales y culturales. Es preciso aclarar que la transmisión intergeneracional de saberes, no debe ser entendida como los modelos lineales (dirigir-instruir, imponer-asimilar o sacar-extraer), sino y, por el contrario, es pensar este proceso en términos de una estructura que permite la articulación de diferentes prácticas discursivas que emergen de la experiencia de los sujetos en la configuración subjetiva de sus espacios.

Las prácticas discursivas enraizadas en lo territorial contienen su carácter distintivo que reconfiguran los saberes con la experiencia individual y colectiva de los sujetos en sus propias formas y condiciones de existencia. De este modo, lo *transmitido* se convierte en una configuración histórica en tanto creación y regulación que transgrede los fenómenos que el mismo produce. Posibilitando que genere un diálogo crítico/reflexivo entre sujetos, es decir, el *transmitir* como *acción* y no como *reacción* que implica reciprocidad y pone en relación al sujeto que trasmite con el “Otro”, quien no es un sujeto de la pasividad, es un sujeto de acción y discurso que de acuerdo a sus miradas de mundo reconstruye desde su experiencia el saber transmitido.

Esta dialéctica de movimiento de los saberes, no sólo afecta (en términos de reconstruir, adecuar, interrogar) a quien es transmitido el saber, sino que también afecta a

quien lo trasmite. Esto es lo que les permite a los grupos negros producir y re-configurar saberes para adaptarse a los estímulos externos o internos que transforman su sentido de lugar.

Al respecto doña Empera habitante del Consejo Comunitario Rescate las Varas, señala:

Uno aquí se para en la orilla y con solo mirar como corre la corriente del agua ya sabes cuándo va haber crecida de río, eso se aprende viniendo al río y estando con él [...] y nos preparamos porque cuando el río crece el agua llega hasta dentro de las casas y ahí es peligroso salir a pescar [...] nosotros los viejos le vamos transmitiendo eso a los muchachos para que no salgan en tiempo de puja y esperen hasta que la marea se calme, pues el río así como es generoso, toca que tenerle respeto, él tiene sus momentos de braveza y es mejor dejarlo quieto [...] Eso lo aprendí en el río, mi mama me llevada desde pequeñita a conchar y cangrejar y también lo aprendí de ella.

La construcción de conocimientos desde la experiencia vivida por los sujetos presenta la formación humana en su vínculo subjetividad-experiencia, como condición *necesaria* de la existencia, siendo procesos que rompen con la institucionalización de saberes monolíticos ausentes de diferentes prácticas de lo imaginario con el que se funde la escuela moderna. Doña Empera señala que el conocimiento de las corrientes del agua lo aprendió en su experiencia cotidiana de *estar* en el río, no es un conocimiento institucionalizado en los “imperios” del saber escolarizado. Este conocimiento que ella transmite a los más jóvenes re-constituye a la formación humana como proceso transgresor y encuentro con el “Otro”. Proceso en el cual cada sujeto de acuerdo a sus experiencias y sus propias necesidades reconfigura los saberes comunitarios a las condiciones del presente.

Ana María Valle (2012) ha llamado al proceso de formación en el encuentro con el “Otro” el *devenir forma*, como *acto del don*, en el cual “se está ante el misterio que es el otro y uno mismo, es engendrarse a partir del encuentro con el otro, es en el intercambio de *nada* que es posible vivir humanos” (p. 217- 218). El engendrarse a partir del encuentro con el “Otro”, como lo menciona la autora, muestra la formación como la disolución de lo

propio, que trastocan lo establecido como inmutable, estático, homogéneo; en otras palabras permite reinventar la existencia como creación desde la *alteridad*; en cuanto a la existencia, el ser y estar en el mundo se construye y se transforma mediante el proceso de subjetivación con el “Otro” que se presenta como nuestra propia sombra, alterando nuestros significados de mundo. En este desplazamiento de las fronteras entre lo propio y lo “Otro” el mundo se confunde, transfigurando nuestra identidad y conocimientos, obligándonos a hacer uno -lo que no significa construir una totalidad unívoca.

Y es aquí en la anomalía infame de la mutación de la forma que acontece la creación como transgresión, que devienen las formas de ser lo humano como irrupción de la figura, como quebramiento del modo de ser y estar en la vida. Esto es creación, es lo que permite suspender la determinación, la normatividad que limita y posibilita las formas, e este sentido el devenir forma es el momento donde se eclipsa la propia forma, donde se rompe la figura, donde se subvierte el modo de vida llevado hasta el momento (Valle, 2012: 217-218)

Desde esta perspectiva lo formativo permitirá percibir lo humano en cada “Otro” desconocido, que transforma los límites y la linealidad de las formalidades con que se ha fundado la escuela moderna. El transmitir desde su experiencia el conocimiento de las aguas le permite a doña Empera encontrarse con un “Otro” articular todo un imaginario de la realidad que el “Otro” transgrede desde sus deseos de saber y ser.

Ahora bien, esta producción y re-configuración de saberes en las comunidades negras, ha sido enunciada como un proceso de recuperar los saberes *ancestrales*, es decir reconocer la presencia de las *huellas de la africanía* en sus territorios, configurando un sistema de *identificación* con África que garantiza el terreno de movilidad histórica y política de su “identidad”. Esto nos lleva al terreno de preguntarnos ¿Qué historicidades de África se percibe en los territorios negros del Pacífico sur colombiano? ¿Desde qué discursos narramos África? ¿En qué contextos /situación son construidos estos discursos? Son ejes problematizadores que permitirá reconstruir desde la oralidad y prácticas de las comunidades negras, los procesos históricos que configuran los rasgos de identificación con África en su sentido de lugar. Problematizan las condiciones espacio/tiempo desde las cuales se auto-nombran las comunidades negras en sus procesos de etnización.

2.1.1 “Las huellas de la africanía” horizontes de *identificación* de la identidad negra ¿Hacia qué África miramos?

La noción de “África” en el contexto colombiano ha venido cobrando una mayor tendencia de apropiación y reconfiguración a partir de la década de los 90, vinculada a la Reforma Constitucional de 1991 donde las comunidades negras han conquistado un importante terreno de visibilización a consecuencia del reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriétnicidad de la Nación. Pensar la presencia de “África” y sus continuidades en los territorios negros de Colombia, es el punto de referencia central que permite comprender los procesos de acción política que organizan las comunidades en torno a la defensa de una cultura propia, re-construida en la identificación con un origen común (África), pero a su vez reelaborada discursivamente por las jerarquías raciales, sexuales y de género que otorgan sentidos de identidad a los sujetos.

En la construcción de un imaginario colectivo de “África” que les permite a los grupos negros representar una cultura propia en vínculo con las otras experiencias en el “nuevo hogar” (Estado nación) considero necesario hacer dos distinciones. Por una parte la importancia y visibilización pública de “África” al final del siglo XXI, respondió a la necesidad política de legitimar sus luchas y demandas por un tratamiento diferenciado en función a la pertenencia étnica. Los términos “afrocolombiano” y “afro descendiente” que se comienza a utilizar desde este momento, dan cuenta del “nuevo” posicionamiento político de los negros en el país, pues para muchas organizaciones negras y afrocolombianas, entre las que se destaca el Movimiento Nacional Cimarrón, nombrarse “afrocolombianos” y no “negros” implica una escisión con el constructo epidérmico-racial colonial que ubicó a los pueblos africanos en lugares de exclusión y marginalización denominándolos “negros/esclavos”, por tanto en sus procesos de reinención lo “afro” implica el reconocimiento de “África” como territorio ancestral que teje los vínculos histórico-culturales de los descendientes de esclavos africanos en el territorio colombiano.

Por otra parte, en mi experiencia con las comunidades negras, evidencio un desconocimiento y ausencia de África. en las entrevistas realizadas a diferentes maestros y miembros de organizaciones negras, al indagar por la presencia africana en sus procesos

identitarios la mayoría consideraban que hay unos *saberes ancestrales* que han sido transmitido generacionalmente, pero que resultaría difícil diferenciar cuales son esos saberes africanos que persisten en sus territorios. En este sentido no niego la presencia africana en el territorio colombiano, por el contrario, sostengo siguiendo a Peter Wade (2002) que “la producción discursiva de la cultura negra ha usado una amplia variedad de recursos culturales –africanos, indígenas, europeos- para crear nuevas formas que se identifican como negra” (p: 249). En tanto que la *continuidad* de “África” en los territorios negros, no es una suerte de “purismos” que forma sujetos unívocos, sin posibilidades de cambios. Al contrario los imaginarios de “África” se transfiguran en las “nuevas” experiencias que en contextos específicos construyen los negros en Colombia, de acuerdo a sus necesidades y urgencias de futuro.

Para este autor:

Teóricamente se debe equilibrar cambio y continuidad, y a provechar tanto la construcción discursiva de la cultural- es este caso los africanismos- como la cultura en sí. La continuidad puede existir primero en la persistencia de una huella africana específica en la cultural de los afrocolombianos, como el caso de los entierros de la placenta debajo de un árbol. Aquí el cambio se concebiría en términos de la simple desaparición de una huella en cuestión. En segundo lugar, la continuidad puede existir en ciertas orientaciones cognitivas o principios culturales subyacentes –derivados de “África” y que adquirieron formas en los procesos tempranos de creolización en los puertos esclavistas de África en las naves y en las nacientes sociedades esclavistas del Nuevo Mundo. (Wade, 2002:251)

Estas dos formas de continuidades citadas por Wade, se incorporan al concepto de las “huellas de la africanía” abordados en Colombia principalmente por la mirada antropológica que ha estado orientada al análisis de las rupturas y continuidades de los legados africanos en los descendientes en el “Nuevo mundo”, además de la contribución del repertorio cultural africano en las diferentes sociedades latinoamericanas. Los trabajos realizados por la antropóloga Nina S. de Friedemann, sobre todo referidos a la religiosidad de los pueblos negros en Colombia, destacan la compleja dinámica sociocultural de innovación, creatividad y transformación sin negar la participación de sobrevivencias, no

solamente de los pueblos africanos, sino también la de los pueblos indígenas y europeos. Haciendo hincapié de que los procesos de “huella de la africanía” no responden a esquemas cerrados o esencialistas, sino que preguntarse por la herencia africana en Colombia, obliga necesariamente abrir la mirada a las posibles transformaciones y nuevas configuración socio-históricas que se han tejido desde el contacto de culturas en el “Nuevo mundo”.

Para esta autora las huellas de la africanía se entiende “como símbolos, iconografías y asociaciones iconográficas que permaneciendo en el consciente y el subconsciente de los africanos y sus descendientes, han tomado parte en la formación de las culturas afroamericanas” (Friedemann, 1994:12). En este proceso se reclama el pasado africano en los pueblos negros en Colombia, a consecuencia de la eliminación de sus culturas producto del sometimiento al sistema de la trata negrera que desproveo de historicidad la corporeidad de los negros, estableciendo la necesidad de re-invencción cultural en narrativas intersubjetivas que emanen de las *fronteras* de la *diferencia* entre el pasado de la esclavitud y el presente que se teje en sus territorios.

Según esta antropóloga las “huellas de africanía” están vinculadas al concepto de *reintegración étnica*, que permite comprender los procesos de reencuentro cultural de los africanos durante dos momentos: primero, en la trata negrera, el desarraigo territorial no diferencio las procedencias étnicas de los africanos, estos fueron separados de sus familias y grupos, siendo dispersados por las geografías de América, rompiendo vínculos de identificación filial y étnica, y un segundo momento con su llegada al “nuevo mundo” los africanos esclavos fueron insertados en la “convivencia” de los diferentes grupos humanos (aborígenes y europeos) que hacían presencia en el territorio, obligados a adaptarse a circunstancias geográficas y culturales distintas de las que se construían en sus lugares de origen. Esto genero en el negro la necesidad de reinventarse frente a “Otros” distintos a él, y en circunstancias/contextos ajenos a su *sentido de lugar* y construcción propia de humanidad. En palabras de la autora:

Esos procesos de reintegración étnica serían los marcos para la génesis de nuevos sistemas culturales afroamericanos. Los cuales debieron haberse iniciado tan pronto como en las factorías de las

costas africanas se juntaron a las primeras víctimas del comercio de la trata (Friedemann, 1992:545)

Friedemann señala dos condiciones de desenvolvimiento de la reintegración étnica. Hay una *reintegración pasiva*, que se manifiesta principalmente en los “primeros cabildos-nación y que ocurre en la ausencia de poder de los sujetos víctimas de la esclavitud” (Friedemann, 1992:545), pues los negros no fueron considerado como un sujeto discursivo en el sistema colonial, el silenciamiento de sus voces fue una condición necesaria para la sobrevivencia del sistema esclavista. Y, una *reintegración activa* que ocurre en los palenques “que fueron bandas y grupos de guerreros movidos por decisiones conscientes y una planificación de la acción hacia fines concretos. Cabildos y palenques, son instituciones que surgen en la colonia en territorios que actualmente son parte de países como Colombia, Panamá, Cuba, Perú y Venezuela, entre otros” (Friedemann, 1992:545)

Estos momentos de etnogénesis, de imposición y resistencia presentaron dinámicas asimétricas de relación, pues mientras la esclavitud por medio del sometimiento, el trabajo forzado, el uso extremo de la violencia, pretendía borrar la memoria y recuerdo de los africanos víctimas de la trata, despojándolos de su historicidad para ser usados como una herramienta más de trabajo, con los africanos viajaron y se mantuvieron los recuerdos, cantos, historias, sabidurías, epistemes, narraciones que se construían generacionalmente en sus geografías de origen. Esto permitió la sobrevivencia de sus existencias y gesto los procesos de rebelión y cimarronaje en romper las cadenas *físicas* de la esclavitud. Pues el deseo de libertad y de retorno a sus sentidos de lugares, permanecía vivo en los subconscientes de sus imaginarios de otros mundos posibles.

Es decir, en términos de Gregory Bateson en su libro *Pasos hacia una ecología mental* (1972), “lo que trajeron fue un equipaje de información cifrada en lenguaje iconográfico, traducido en sentimientos y aromas, formas estéticas, texturas, colores y armonía, como parte de la materia prima para la etnogénesis de nuevas culturas en América” (Citado por Friedemann, 1992:546).

Al respecto el profesor Augusto manifiesta:

Nosotros los negros en Colombia tenemos una herencia cultural y ancestral de los conocimientos de los africanos, [...] en determinadas fiestas se demuestra esta ancestralidad, por ejemplo en los carnavales de Tumaco se hace una comparsa que se llama los negritos [...] cantamos algo que dice *“somos los negritos de changuarara que todos los años salimos a bailar”* ahora nosotros entendemos que quiere decir eso, dice *“somos los negros de Chango pueblo de Arara”* Shango es el máximo Orisha de los Africanos y Arara es un pueblo de África, todas esas cosas las teníamos pero no la entendíamos hasta ahora que hemos comenzado a reconstruir nuestra ancestralidad y esos conocimientos son los que queremos recuperar en nuestra identificación con África.

Lo señalado por el maestro responde a su imaginario de identidad en el que la ancestralidad del legado africano en sus territorios es asumido como proceso de identificación que les permite construir a los grupos negros un sentido de diferencia. Esto nos sitúa en la discusión sobre las dimensiones analíticas del repertorio discursivo de la identificación, como proceso constitutivo de la identidad, que permitiría reconstruir el repertorio cultural de los sujetos y sus posibles transformaciones en movimientos de otras temporalidades pasado-presente.

Para el caso de las comunidades negras quienes se consideran víctimas de “larga duración” del sistema esclavista impuesto por la colonialidad, el origen de sus repertorios culturales fueron sometidos a un profundo proceso de negación y descentralización con la historicidad que hombres y mujeres construían en sus territorios de origen (África). Esta huella histórica desemboca en la necesidad de reconstruir el “origen” de sus identidades, pero en procesos que articulan nuevos sistemas de identificación construidos en los “nuevos” territorios que habitan.

Stuar Hall (2003) sostiene que “al parecer la cuestión de la identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar la cuestión de la identificación, se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas” (p. 15). Para este autor la identificación parece ser uno de los conceptos menos comprendidos: casi tramposo

como el de la identidad advirtiendo que su teorización²³, tendría que ser de manera cuidadosa, dado que puede enquistar la identidad en contenidos fijos y a una definición regida por parámetros funcionalistas inmutables, de ahí que, su utilización implique extraer significados tanto del repertorio discursivo como del psicoanálisis –sin limitarse a ninguno de los dos- estableciendo dos diferencias que le dan atributos, 1. En el lenguaje del sentido común “la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (Hall, 2003:14). Y 2, El enfoque discursivo que “ve a la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en <proceso>” (Hall, 2003:14).

Teniendo como referente estos dos campos discursivos de la identificación, podríamos advertir que la construcción de la identidad negra está en continuidad con la reconstrucción de las “huellas de la africanía” en sus territorios, articulando procesos de retorno al *pasado* como posibilidad enunciativa de identificación con un origen común -desmembrado por los procesos de colonización- que lleva a fijar “marcadores identitarios”. Y, su dislocación con las experiencias construidas en el “nuevo hogar” (Estado-nación). En el desenvolvimiento de estos procesos de identificación la existencia de los pueblos negros se encuentra en momentos de tránsitos, donde las fronteras pasado y presente se entrecruzan para producir imaginarios de diferencia e identidad. Por lo que África considerada como el “lugar de origen” ya no sería la única fuente de identificación (Hall, 2011)

Esta articulación dialéctica entre el pasado y el presente permite ubicar la cuestión de las “huellas de la africanía” en las culturas negras, desde lo que Bhabha ha llamado el campo del *más allá*, al tratarse de un movimiento exploratorio que posiciona la conciencia de los sujetos en una perturbación de la dirección de las narrativas originales y esos otros momentos de cruce y tránsito de las diferencias culturales, haciendo renacer la existencia

²³ Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia.

humana en circunstancias y contextos que redefinen la historicidad del “origen” para marcar la necesidad de las fronteras en el presente. En palabras de Bhabha (1994):

El "más allá" no es un nuevo horizonte ni un dejar atrás el pasado...Comienzos y finales pueden ser los mitos de sustento de los años intermedios; pero en el *fin de siècle* nos encontramos en el momento de tránsito donde el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión (p.17).

Bhabha argumenta que los intersticios entre pasado y presente producen espacios “entre-medios” donde se ubican las identidades, en relación a las fronteras antagónicas y conflictivas que se producen en el momento de la articulación de las diferencias culturales. Proveyendo las estrategias para la emergencia de las historias de las diferencias de clase, genero, raza, étnicas, sexo, etc. En espacios de negociación con las experiencias intersubjetivas que se tejen en los contextos de la nacionalidad- “Estos espacios “entre-medio” proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea de la misma sociedad” (Bhabha, 1994:18).

Los espacios entre-medios en la construcción de la identidad negra, sería ese punto de encuentro o fisura que marca las fronteras entre los procesos que producen nuestras subjetividades para nombrarnos desde lugares específicos, y los discursos y prácticas que interpelan nuestra subjetividad, contruidos por el “Otro”, el radicalmente diferente a nosotros, quien representa la sutura de nuestra *diferencia* como proceso de articulación y no como fragmentación del sujeto.

En este sentido el movimiento dialectico pasado y presente reconfigura la proyección de nuestras identidades en una temporalidad inter-media²⁴ que aprecia el significado del pasado (en el deseo de transfigurar el presente, mediante la necesidad de redescubrir las experiencias históricas que permitan una mejor aprehensión de las

²⁴ Con esta categoría Bhabha hace referencia a los procesos de desplazamiento, tránsito y rupturas que no totalizan la experiencia en conexiones lineales en la inscripción de la memoria cultural y las agencias políticas.

relaciones diferencia/colonialidad y sus otras manifestaciones) y que a su vez, nos permite reconstruir otra imagen del mundo, en otros relatos históricos que generan una “nueva” inscripción del sujeto en el marco fronterizo de la historia. De ahí que, el presente sea el punto de partida para una “nueva” historización de los sujetos.

La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con "lo nuevo" que no es parte del *continuum* de pasado y presente. Crea un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural. Ese arte no se limita a recordar el pasado como causa social o precedente estético; renueva el pasado, refigurándolo como un espacio "entre-medio" contingente, que innova e interrumpe la performance del presente. El "pasado-presente" se vuelve parte de la necesidad, no la nostalgia, de vivir (Bhabha, 1994:24)

En lo propuesto por Bhabha podríamos sostener que la identificación de las comunidades negras con África, es entonces un proceso de sutura en el relato del pasado de la esclavitud, y la perturbación de ese pasado en el “nuevo hogar” que construyó su “identidad nacional” con una idea excluyente y subalternizada de las diferencias culturales, proyectadas desde las relaciones cotidianas, hasta la institucionalización de las producciones de conocimientos sobre los cuales se designan los procesos de formación y el lugar en la historia de cada grupo humano. Otorgando a los negros “nuevos” repertorios culturales en sus procesos de identificación.

En este sentido, al igual que que Stuart Hall comparto lo expuesto por Laplanche y Pontalis (1985) quienes consideran que: “vistas en sus conjunto, las identificaciones no son en modo alguno un sistema relacional coherente. Dentro de una agencia como el superyó, por ejemplo, coexisten demandas que son diversas, conflictivas y desordenadas. De manera similar, el ideal del yo está compuesto de identificaciones con ideales culturales que no son necesariamente armoniosos” (citado por Hall, 2003).

El yo que se mueve desde las “huellas de la africanía” en el proceso de identidad de las comunidades negras, no es un yo estable de principio a fin, no recrea una esencia inmutable del sujeto, siendo el “mismo” en el trascurso del tiempo, por el contrario es un yo sometido a profundos procesos de redefinición en los nuevos discursos y prácticas

específicas de los sujetos. Entonces ¿Cómo es posible para las comunidades negras articular la ancestralidad de sus configuraciones histórico-sociales en otros intersticios de espacio-tiempo? ¿Cómo se forman en sujetos entre-medios desde procesos de diferencia que articulan el pasado de la esclavitud y el presente de ese pasado que se manifiesta en relaciones antagónicas y conflictivas de racismo, discriminación y subalternidad, pero que a su vez son los movimientos que permiten la emergencia de sus luchas políticas y sociales?

El desplazamiento cultural, la negación de las historicidades de los sujetos subalternos, la imposición de una identidad nacional, las designaciones raciales producto de las lógicas del colonialismo, han generado procesos de *reconversión cultural*, entendido este concepto como estrategias que adoptan los grupos sociales en “vincular” sus tradiciones con la modernidad, no en el sentido de asimilar y diluir lo propio para integrarse a los sistemas de los grupos dominantes, sino por el contrario considerarse en dinámicas de negociaciones continuas que establecen una relación contingente en la necesidad y posibilidad de proyectar la diferencia de sus identidades en una estructura discursiva (modernidad) que tiende a la unificación de los diversos sistemas culturales.

En este sentido las interacciones simbólicas que se producen en el entre-medio de la tradición y la modernidad, impide que las identidades se fijen en extremos polarizados y esencialistas: blanco/negro, yo/otro, moderno/tradicional, abriendo la posibilidad de una *hibridez cultural*, que desde la teorización de Bhabha mantiene las diferencias sin una jerarquía supuesta o impuesta. Desde esta perspectiva los intersticios entre la tradición y la modernidad develan las discontinuidades, desigualdades y exclusiones de las llamadas minorías, permitiéndoles gestar su luchas sociales y políticas, que no solo clausuran la pretensión de recrear identidades “puras” o “auténticas” si no que re-definen las tradiciones culturales en los momentos de cruce y tránsito de las transformaciones históricas.

La representación de la diferencia no debe ser leída apresuradamente como el reflejo de rasgos étnicos o culturales ya *dados* en las tablas fijas de la tradición. La articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los *híbridos culturales* que emergen en momentos de transformación histórica. El "derecho" a significar

desde la periferia del poder autorizado y el privilegio no depende de la persistencia de la tradición; recurre al poder de la tradición para reinscribirse mediante las condiciones de contingencia y coneadicroriedad que están al servicio de las vidas de los que están" en la minoría (Bhabha, 1994:18, 19)

La representación de la diferencia en los procesos de identidad negra considero que están en estrecha afinidad con la recuperación que Homi Bhabha (1994) hace del sentido de la *diferencia* en Fanon, pues ante la condición histórico colonial que hace experimentar en el negro un concepto de *sí mismo* artificialmente instituido por estímulos exteriores, se comienza a transformar ese concepto de *sí mismo* a través de la pregunta respecto al porqué de la experiencia de una subjetividad en marcada en epítetos de reconocimiento raciales que, contradicen la experiencia propia que el negro construye de qué es ser humano. Se trata entonces de una fractura epistémica y ontológica, no de un <<hombre nuevo>> sino de un <<hombre otro>> que se mueve en el plano de transformar la idea del hombre en su imagen alienada “no el Yo y el Otro sino la creación del Yo inscrita en los paradigmas perversos de la identidad colonial” (Bhabha, 1994). En este sentido la *diferencia* esto es un <<ser para Otros>> implica la representación del sujeto en el orden diferenciante de la otredad.

Por tanto, el reconocimiento que le otorgan las comunidades negras a la ancestralidad, entendida como el proceso de retorno al pasado, en redefinir los saberes que se han movido desde la tradición cultural en sus territorios, es un punto parcial de inflexión para nombrar su diferencia en correspondencia con la identificación –siempre en proceso– de un origen común. La transformación del sujeto negro en introyectar una imagen ancestral es un movimiento estratégico que en las fronteras de las diferencias culturales, posibilita su emergencia individual y colectiva en situaciones abiertas que los lleva “más allá” de la identificación ahistórica que le fue impuesta por la sociedad colonial como una “identidad original”, en un espíritu de revisión y reconstrucción a las condiciones políticas del presente “[...] Al reescenificar el pasado introduce en la invención de la tradición otras temporalidades culturales inconmensurables. Este proceso enajena cualquier acceso inmediato a una identidad originaria o una tradición "recibida" (Bhabha, 1994:19)

¿Cómo se articula la relación pasado/presente en la identificación de las comunidades negras con África? ¿A qué huellas se evoca en sus intentos de re-invencción de sí? En primer lugar considero necesario aclarar que las comunidades negras en su mirada al pasado, no pretenden identificarse con el esclavo que naturalizó su condición de ser esclavo, su identificación es con el *sujeto histórico* que fue arrancado de África y puesto en condiciones de esclavitud en los territorios de América; en este sentido el referente de *identificación* no es el esclavo desposeído, sino la historia suprimida de ese esclavo, ese sujeto histórico es el que se pretende reconstruir desde las experiencias vividas en sus territorios. Sin embargo, este *sujeto histórico* está siendo a la vez interrogado y reiniciado, en cuanto representa la construcción de narrativas liberadoras en los modos de identificación cultural y los efectos políticos que se generan alrededor de su redefinición. Por tanto:

Reivindicar la imagen de África para nosotros no sólo incluye replantear una personalidad étnica, histórica, y cultural sino, y lo que es más importante, busca la real ubicación del negro para que, como objeto y sujeto de sí mismo, alcance la dimensión que merece como persona en todos los rincones del planeta [...] Buscamos en África y en el negro una respuesta que, conscientemente, nos lleve a descubrir nuestra propia opción para derrotar, de ese modo, las historietas fantásticas de escritores y aventureros que, fundamentados en un supuesto atraso del continente negro, montaron esa monstruosa empresa comercial que fue la trata de esclavos y, luego, el reparto y colonización de África (Córdoba 1986, Citado por Hurtado, 2013)

Así pues, la identificación de estas comunidades oscila entre el imaginario de la distancia espacial (vivir de algún modo más allá de las fronteras de nuestros tiempos) (Bhabha, 1994) y el presente que revela las discontinuidades históricas, que son los fundamentos de desigualdades, exclusiones y marginalización de sus territorios. En este movimiento se revive el pasado de la esclavitud para proyectar en el presente la posibilidad de reinvencción de los sujetos negros desde la sutura de las “grandes narrativas” occidentales que son las causantes de la negación histórica y epistémica de los descendientes de africanos esclavizados. Por tanto, el concepto de identidad no es esencialista, sino más bien estratégico, posibilitando en los sujetos, en este caso el yo

fragmentando de los sujetos negros, no constreñir su identificación en núcleos establecidos sin ningún desenvolvimiento de principio a fin en la historia, por el contrario están sujetas a una historización radical en un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 2003).

El pasado de la esclavitud es un proceso de desplazamiento y disyunción que no totaliza la experiencia de las comunidades negras en el nuevo hogar (estado-nación) permitiendo entender que sus identidades están en un profundo proceso de redefinición. África, no es un marcador identitario esencial, sino más bien un marcador simbólico de resistencias ante la opresión y desplazamiento de los mundos históricos que se tejían en sus territorios, que se redefinen y dependen de las posiciones concretas de los sujetos en el presente; en otras palabras: *África representa un regreso al presente para redescubrir nuestra identidad cultural; reinscribir nuestros sentidos y vínculos de comunidad humana e histórica*. Lo que les posibilita a los sujetos negros, marcar la necesidad de construir sus fronteras de la diferencia al margen de los esquemas epidérmicos-raciales introyectados a sus cuerpos por el colonialismo. Al respecto señala Hall (2003)

En realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referida al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de de-venir y no de ser; no quienes somos, o de dónde venimos si no en que podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe a ello el modo como podríamos representarnos (p. 17).

En el mundo en que viajamos estamos incesantemente creándonos, somos la proyección del aquí y el ahora, del pasado y el presente; la intervención del “más allá” nos posibilita re-construir en procesos de fronteras de las diferencias nuestras culturas reprimidas; “hacer presencia” desde el extrañamiento de lo no-dicho, desde la rareza de nuestra propia humanidad; la sombra de nuestros cuerpos se convierten en el tiempo-espacio de la reinscripción de las otras historias, de mundos opuestos que interpelan la representación que se nos ha impuesto, para representarnos desde lo que estaba “oculto a la vista” pero que se vuelve visible ante la necesidad histórica y política de ser “Otros” en el desplazamiento de la temporalidad de un presente sin pasado y contradicciones.

2.3 Artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia y la Ley 70 de 1993: Las luchas por los derechos étnico-políticos y territoriales.

Los vínculos anteriormente señalados entre lugar y construcción de cultura e identidad en continuidad con las “huellas de la africanía” en las comunidades negras del Pacífico colombiano, constituyen la articulación colectiva de los momentos de despliegue de un importante movimiento organizativo que se ha inscrito durante las dos últimas décadas en procesos de etnización (Wade, 1995) comenzando a transformar el imaginario político y cultural sobre la gente negra en Colombia, al estar vinculado a las disputas y tensiones que se produce en el contexto de la sociedad colombiana la “otra” representación de los negros como sujetos políticamente organizados que reclaman ser los interlocutores de sus realidades.

Cabe destacar de acuerdo con Restrepo (2013) que la especificidad del proceso de etnización en las comunidades negras “radica en la formación de un sujeto político (un “nosotros”/ “ellos”) y unas subjetividades (unas identificaciones)” (p. 23) que requieren la coordinación de luchas específicas tanto en el terreno de la historia local – formas tradicionales de producción y organización social- como en el terreno de los procesos de territorialización -la defensa por el territorio y el reconocimiento de la propiedad colectiva de la tierra-. Estos discursos que posicionan en el contexto nacional las “políticas de la alteridad” (Wade, 1995) en las cuales se ha inscrito lo “negro” en Colombia han generado cambios estructurales en la legislación nacional, buscando intervenir en las relaciones de *poder* existentes a fin de construir un nuevo orden de posicionamiento y reconocimiento de las identidades. Acentuando precisamente en la diversidad cultural.

Luis Villoro (2009) propone un nuevo marco teórico fundamentado principalmente en las ideas de la obra de John Rawls sobre la *Teoría de la justicia*, para reflexionar la realidad de la sociedad latinoamericana actual, sosteniendo que en ella “no existe un camino adecuado para avanzar hacia una justicia adecuada. Su realidad es la injusticia” (Villoro, 2009:7). A partir de esta premisa la injusticia se moviliza como el eje articulador del “orden” social en América Latina, sostenido en experiencias históricas de dominación,

donde se impone la desigualdad social y la marginalización como condiciones necesarias en la permanencia de la modernidad.

Este camino teórico propuesto por Villoro correspondería a un punto de referencia más adecuado para abordar la situación de las comunidades negras en Colombia, dado que en su experiencia cotidiana y las formas en que se han estructurado las condiciones y posibilidades reales en que los negros se reinscriben en la historia como sujetos histórico y políticos, se ha estructurado sobre la banalidad de la violencia y la colonialidad del poder, que, a manos de diversos actores, tanto institucionales –políticas económicas- y sociales – grupos armados- operan en dirección a la fragmentación territorial y la diseminación de la cultura negra. Situaciones que representan una ausencia de justicia. Así, la experiencia de la injusticia ha movilizadado a la gente negra en la búsqueda de un proceso de concientización étnica que les permita gestar actos de resistencia para confrontar a los poderes de dominación y explotación que niegan sus subjetividades y sentidos de lugar.

En esta relación entre poder e injusticia, en el amplio sentido de que el poder impone dominación sobre el mundo en torno, natural y social, para alcanzar lo deseado y la injusticia, entra a mediar esta dominación en la medida en que opera como un eje desarticulador de las realidades de vida que construye los sujetos –en el caso de los negros ampliamente vinculadas con el territorio- , se opone un *contrapoder* “ a toda fuerza de resistencia frente a la dominación” (Villoro, 2009:15) que es ejercido de muchas formas, desde una resistencia pasiva –mantenerse al margen de las decisiones comunes, como una forma de resguardo y defensa tácita- hasta la realización constantemente ininterrumpida de las ansias de liberación de la injusticia con la proyección de un nuevo orden de justicia, este implica en palabras de Villoro “la caracterización de un sujeto moral frente al sujeto “normal” de consenso y nuevos principios de justicia válidos para ese sujeto moral” (p.14)

En esta línea teórica planteo que la emergencia de los procesos organizativos de las comunidades negras ha ido operando en la creación de un *contrapoder* –fundamentado en las diferentes experiencias de exclusión que transitan desde la colonia hasta la modernidad-, en la lucha por darse a sí mismos un rostro político que confronte el sistema económico-liberal, el cual como ya lo he señalado desprecia el desarrollo real de los grupos étnicos, a

fin de alimentar la acumulación capitalista y la desposesión cultural como un principio de su sobrevivencia. De esta manera las comunidades negras han ido nombrado en el país una nueva idea de justicia que insiste en el valor de las comunidades su territorio y devenir histórico como una manera de generar un nuevo orden social.

Dichos procesos organizativos adquieren visibilidad nacional en la década de los 80 a partir del surgimiento de organizaciones de campesinos negros que se movilizaron alrededor de la defensa del territorio, dado que grandes extensiones madereras y de minas habían sido entregadas por las entidades estatales a una de las empresas responsable de la destrucción de bosques de cativo en el bajo Atrato. Estos llevo a que los campesinos del medio Atrato consolidaran los primeros discursos entorno a la necesidad de la titulación colectiva de la tierra, la protección de los recursos naturales y paulatinamente se fueron incorporando los discursos de la identidad y la historia.

Estos procesos organizativos estuvieron apoyadas por la Pastoral Afroamericana de la Iglesia Católica. Los comités cristianos fueron el punto central de apoyo para que se formara en 1987 la Asociación Campesina Integral del Rio Atrato (ACIA) (Oslender, 2008 Restrepo, 1993). Fue en la (ACIA) “donde se articularon los primeros vínculos directos entre noción de una identidad campesina y lo negro, y donde se empezó a conjugar con el territorio la expresión política de las relaciones específicas de los negros” (Oslender, 2008:28).

El contrapoder que comienza a tejer estos procesos organizativos, cuyos participantes son sujetos concretos situados en lugares específicos y con intereses propios, fue constituyendo a los campesinos en –comunidades negras- con una identidad cultural, y prácticas tradicionales de producción específicas que los diferenciaba del resto de la sociedad colombiana. Planteando unas bases ideológicas que se fundamentan en lo siguiente:

Cuatro principios orientan la organización de las comunidades negras OCN, y responde a derechos que esta reivindica: derecho de ser, al territorio, a la autonomía y a una visión propia de desarrollo; un quinto principio, que aparece en una asamblea realizada en puerta

tejada (septiembre de 1993), habla de que este movimiento es parte de la lucha mundial del hombre negro” (Escobar y Pedrosa, 2000: 245)

La movilización en torno a la defensa del territorio constituyó un precedente importante, logrando cambios sustanciales en el contenido jurídico que materializa las políticas de hecho en el país. Una de estas transformaciones y la más sustancial, tiene que ver con la Reforma Constitucional de 1991 donde se introdujo la noción de multiculturalidad en la definición del Estado que “reconoce y protege la diversidad cultural de la Nación colombiana” (artículo 7) esta definición esta en correspondencia con el artículo 2 que le antecede, el cual declaro a la nación como un Estado Social de Derecho con la finalidad de “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación”.

Sin embargo, en este reconocimiento de la multiculturalidad, la presencia de los negros como sujetos políticos con una cultura diferente al resto de la sociedad colombiana no se realizó de manera explícita, el imaginario de la representación étnica en el país estuvo asociada a las poblaciones indígenas “parece como si las poblaciones negras, al no ser poseedoras de un idioma diferente al castellano, ni tener formas de autoridad tradicional en sus territorios, además de haber vivido procesos de interacción y mestizaje con otras poblaciones, no pudieran ser pensadas en términos de una cultura diferente a la blanca/mestiza” (Castillo & Rojas, 2005:85). Esto se debe a que los negros no tuvieron representación política en la Asamblea Constituyente, su representación quedo en manos de un líder indígena que reivindicaba los intereses de los indígenas y negros en la región del Pacífico.

La eliminación del rostro de los negros en el nuevo contrato social que se tejía con el Estado, en la manera en que no existían como cuerpo político que actúa con voz propia en la negociación de sus necesidades y aspiraciones, evidencia la complejidad de los procesos que han tenido que sobrellevar en el posicionamiento y reconocimiento de su identidad cultural. En este sentido la etnicidad que se construye en la movilización de sus organizaciones étnico-territoriales, ha estado en dirección al empoderamiento político como

una estrategia fundamental para hacer frente a las relaciones de exterioridad en el imaginario de una nación que continua ocultado la alteridad negra en su propia constitución.

No obstante, y producto de las resistencias y debates de algunos participantes de la constituyente, la nueva Constitución nacional pluriétnica y multicultural aprobó el artículo transitorio 55 de reconocimiento a las comunidades negras. El artículo dice:

Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley”. El artículo además señala que esa “misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.

Con la reglamentación transitoria de este artículo nace dos años después la Ley 70 de 1993. Esta Ley define como comunidad negra “el conjunto de familia de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos” (Artículo, numeral, 5). En esta definición como lo he argumentado en el primer apartado de este capítulo, la identidad afrocolombiana se construye en vínculo con las huellas de la herencia africana en sus territorios, en movimientos de hibridación con otras identidades y grupos étnicos.

La Ley 70 represento la expresión jurídica del proceso de etnización de las comunidades negras en la constitución de sus derechos étnico-políticos y territoriales. Teniendo un gran precedente como proceso colectivo de organización de las realidades de las comunidades negras del Pacífico colombiano. Ya que, tanto la propuesta de su contenido como el proceso de reglamentación se construyó mediante estrategias de

participación de las diferentes organizaciones que hacían presencia en los territorios del Pacífico. De acuerdo con Restrepo (2013):

Este es el escenario político en el cual se introduce la primera puntada de etnización de la negridad en el plano nacional. Con el giro al multiculturalismo y el posicionamiento del discurso de la biodiversidad, la región del Pacífico alcanzó una insospechada visibilización en la década de los noventa, completando el conjunto de factores que permitieran la consolidación de un movimiento organizativo de comunidades negras (p.152)

Como proyecto político-cultural la Ley 70 refleja que el empoderamiento de las organizaciones negras, se ha construido sobre la formación de un *sujeto político*, que va no sólo a permitir la reflexión histórica sobre la vida socio-política que permita alcanzar la comprensión de las narrativas e historicidades que han tendido a ocultar al negro como un ser humano con cultura propia, sino que también desempeña un papel fundamental en la medida en que develar sus diferencias en el terreno de la historia produce efectos políticos concretos. De esta manera la idea de sujeto político evoca a una lucha social orientada a la voluntad de escapar de los poderes que les impide ser ellos mismos, es decir, contra toda fuerza o dominio que arrebatara el sentido de su propia existencia. Esta imagen de sujeto que ya no está definida por las jerarquías racializadas de dominación, exterioriza las ideas de resistencia y conciencia crítica que trata de destruir los obstáculos de los imperialismos y nacionalismos, pero también las desigualdades y exclusiones que han producido las políticas económicas de la modernidad en sus territorios.

Los procesos de difusión de la ley 70 no sólo en los territorios del Pacífico colombiano, sino también en ciudades como Cali, Bogotá, Barranquilla, Medellín, constituyó una estrategia de visibilización de los esfuerzos organizativos que se habían desarrollado hasta el momento y los derechos conquistados por las organizaciones negras. Se organizaron diferentes foros, talleres, materiales audiovisuales, para dar a conocer masivamente el contenido de la ley, lo cual motivó a otros sectores de la población negra a articularse a la movilización étnica. Como resultado de esto para 1994 ya se habían registrado alrededor de 350 organizaciones étnico-territoriales o étnico-culturales en la

Dirección de Asuntos para Comunidades Negras. De ahí que esta fase pueda ser considerada como la de la *pedagogía de la alteridad* (Walsh, León, Restrepo, 2005).

En este nuevo contexto político que otorga nuevas oportunidades de participación política autónoma a las comunidades negras, se estructuran las condiciones que permiten la emergencia del movimiento social afrocolombiano, como espacio de *articulación* de los intereses y aspiraciones de las organizaciones y comunidades negras, pero además como espacio de *formación* de un sujeto histórico-político que en el ámbito de su experiencia, concrete nuevas estrategias para confrontar las instituciones de la colonialidad y posicionar el reconocimiento de un rostro político y una subjetividad territorializada en los que se destaca la capacidad de configurar sus propios referentes de vida, a la vez que organizan la movilización social.

La teoría de los movimientos sociales ha conceptualizado que es en la experiencia práctica localizada en contextos políticos, geográficos, económicos y culturales específicos, donde se construyen los recursos fundamentales en la estructuración de las movilizaciones sociales, estas movilizaciones son denominadas como la “red del movimiento” (Álvarez, Dagnino y Escobar 1998) en el que confluyen y se forman como resultado de negociaciones continuas diferentes personas, discursos, académicos e instituciones, permitiendo la emergencia de estrategias empleadas para la acción colectiva. Es dentro de estas relaciones articuladas de red donde se construyen activamente una “conciencia identitaria” (Oslender, 2008) que actúa como fuerza motivadora para que los sujetos se involucren en la *praxis* del movimiento.

2.4 Educación *en* movimientos sociales: una aproximación desde Raúl Zibechi

De acuerdo con Zibechi (2003) los movimientos sociales que han comenzado a surgir en América Latina están transitando por nuevos caminos, nuevos lugares de enunciación y posicionamiento de sus subjetividades, que los separan “tanto del viejo movimiento sindical como de los nuevos movimientos de los países centrales” (Zibechi, 2003: 186) construyendo nuevas formas de acción política y acción social que los lleva a transitar desde las memorias históricas de un pasado de injusticias y violaciones, para

realizar reclamos históricos de reparación de sus derechos en las arenas nacionales del presente.

Comparto con Zibechi, al considerar que estos movimientos sociales son la manifestación más fuerte de resistencia hacia el impacto de las corrientes neoliberales en los 80 en las que las lógicas de expansión del capitalismo moderno, mediante diversas estrategias de saqueo de los recursos naturales y desterritorialización de los pueblos que se ubican en las periferias de los Estados-nación -periferias donde se concentra toda la riqueza natural que es presa del capitalismo- trastoco las formas de vida de los sectores subalternos “al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana” (Zibechi, 2003:185)

De esta forma las políticas neoliberales se confrontaron con la presencia de sujetos políticamente organizados, arraigados territorialmente, que además de desafiar la hegemonía del neoliberalismo, habían elaborado propuestas alternativas de otro orden social que reconfiguraba desde sus raíces las relaciones desiguales entre Estado y los pueblos subalternos que se han mantenido desde los inicios de la colonización.

El movimiento sin tierras en Brasil, el neozapatismo mexicano, guerreros del agua y cocaleros bolivianos y desocupados argentinos son una evidencia de que a pesar de las diferencias espaciales y temporales estos nuevos movimientos sociales en América Latina tienen un eje articulador: *la lucha por la territorialización de la vida social, cultural y económica.*

Buena parte de estas características comunes derivan de la territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas. Es la respuesta estratégica de los pobres a la crisis de la vieja territorialidad de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de dominación. La desterritorialización productiva [...] hizo entrar en crisis a los viejos movimientos, fragilizando sujetos que vieron evaporarse las territorialidades en las que habían ganado poder y sentido [...] El resultado, en todos los países aunque con diferentes intensidades,

características y ritmos, es la re-ubicación activa de los sectores populares en nuevos territorios ubicados a menudo en los márgenes de las ciudades y de las zonas de producción rural intensiva. (Zibechi, 2003:186)

Desde sus territorios los nuevos actores construyen espacios y lugares de luchas que son el resultado de procesos de formación propia, no desde los parámetros esencialista de la escuela moderna, sino moviéndose en dirección a una *educación popular* en la medida en que se empiezan a plantear algunas exigencias con relación a la comprensión crítica de las circunstancias que ocurren en su cotidianidad. En este sentido “los movimientos sociales están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos propios a manudos inspirados en la educación popular”(Zibechi, 2003:186)

¿Cómo se construyen estos *otros* procesos pedagógicos en los movimientos sociales? ¿Cuáles son los fundamentos de sus enseñanzas y contenidos? ¿Cómo estas pedagogías propias interpelan a la institución de la escuela moderna?

Como lo he señalado en el primer capítulo, la localización histórica de la escuela moderna ha operado en dirección a dividir a los grupos subalternos, formando sujetos aislados de sus realidades e imaginarios culturales, al constituirse en una estrategia del colonialismo para irrumpir sin “resistencias” los mundos de vida culturales y naturales que construyen los sujetos con su sentido de lugar. Es por ello que en el terreno de las movilizaciones sociales de los pueblos populares en América Latina, la escuela moderna y sus procesos de formación homogénea representan el mayor obstáculo para sus procesos de liberación en contra de las instituciones ideológicas, políticas y económicas de la colonialidad.

Esto ha generado que los movimientos sociales se comiencen a pensar en procesos de *educación propia*, con el interés de reconstruir los saberes y prácticas de conocimientos que fueron destruidos con la colonización y el neoliberalismo. En el segundo apartado de este capítulo he dado cuenta a partir de la construcción de la identidad negra, cómo las posibilidades en las cuales los sujetos desposeídos de sus identidades “originales” y relatos

históricos se reconstituyan a sí mismos como sujetos históricos, pasan necesariamente por la experiencia del dolor en develar las narrativas occidentales y encontrar las fisuras que les permita transmutar sus subjetividades en otras temporalidades y espacios. Siguiendo a Zibechi (2008) esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de *construcción* de los movimientos, al convertirla en aspecto esencial de la vida cotidiana, y por otro lado, la educación como espacio educativo territorializado y autónomo en los que los movimientos deciden cómo funciona la escuela, desafiando así, al Estado nación en uno de los núcleos claves de reproducción del sistema como lo es la *escuela moderna*.

Construir educación propia en América Latina ha venido en un proceso de maduración que ha transformando paulatinamente la comprensión que hemos tenido de la concepción de escuela a partir de nuestras propias experiencias formativas. Ahora, podemos percibir la formación como otra posibilidad de ser sujetos. Los contenidos y las pedagogías que se movilizan en estas otras educaciones no son ajenos a nuestra cotidiana, surgen de ella. Reflejando continuamente la *militancia* como el horizonte de resistencia cultural y resignificación de lo que está en juego en las relaciones entre el Estado y los pueblos subalternos. En el contexto escolar esto hace referencia al monopolio de la gestión sobre la toma de decisiones referente a las políticas educativas en el orden nacional.

Por tanto, si los movimientos sociales se constituyen así mismos como principio educativo, que reconoce la práctica educativa como práctica política (Freire, 2011). Entonces:

Supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone “producir seres humanos”. En suma, “transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento (Salette, 2000: 207 Citado en Zibechi, 2008).

El movimiento social es de esta manera un “sujeto pedagógico” lo que implica comprenderlo y vivirlo como tiempo de posibilidad en la reconstrucción y desplazamiento de nuestras memorias, historias y experiencias. Formando *sujetos históricos* con su acción política en *vínculo* con la comunidad de pertenencia, esto es en “sintonía con el movimiento de cambio social en que se formaron, y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento”. Así entendida y puesta en práctica la educación *en* movimiento articulada a la cotidianidad de los sujetos, estos pueden luchar y movilizar las dimensiones culturales y políticas referidas a la producción de su vida social intentando legitimar sus narraciones desde *adentro*, para hacer frente a las narraciones que sobre ellos se han construido desde *afuera*.

Ahora bien, Zibechi destaca cuatro criterios fundamentales que hacen al movimiento social como sujeto pedagógico:

- 1- El cambio, el desplazamiento de nuevas ideas y nuevos roles en el movimiento amplía la acción política de los sujetos implicados, por lo cual los sujetos se auto transforman de forma continua. Esto nos permite entender al movimiento como el “transformarse transformando”.
- 2- La reconstrucción de vínculos de historicidad que les permita a los sujetos identificarse con una historia compartida, fortaleciendo vínculos de solidaridad, son fundamental para la continuidad de las experiencias y procesos. “A este aspecto Salete lo denomina como “pedagogía de enraizamiento en una colectiva”.
- 3- El trabajo productivo como una educación transformadora. Es decir, orientado a construir relaciones humanas y no destruirlas.
- 4- Las formas de vida cotidiana en el movimiento deberían estar impregnadas por valores y actitudes que construyan un *clima emancipatorio*.

Estos cuatro principios, son un desafío para la lucha de los movimientos sociales. Su acción social esta focalizados en *a ser* de la escuela una práctica político-pedagógica, haciendo presencia en la manera cómo los sujetos se desenvuelven en el transcurso de su cotidianidad. En este sentido la educación como ejercicio político exige una comprensión profunda de la historia: los hechos, los sujetos, las memorias y las tragedias invisibilizadas,

son estas las condiciones necesarias para la movilización de los sujetos. En tanto son conceptos vertebradores del debate público sobre los derechos étnico-políticos y territoriales, las autonomías, el monopolio de los saberes. En otras palabras es la posibilidad de formarse como *sujetos de derechos*.

En el contexto del movimiento social afrocolombiano esto ha significado la disputa en los últimos años por el monopolio y toma de decisiones referente a la política educativa para los grupos étnicos. Las diferentes organizaciones negras que dan vida al movimiento social argumenten la necesidad de definir una política gubernamental que en materia de educación desarrolle el marco legal vigente del reconocimiento étnico-territorial y cultural afrocolombiano. Al considerar que las metodologías y formas de enseñanza-aprendizaje en la escuela oficial no responden a las dinámicas de vida cultural y política que se construyen en sus territorios, sino que siguen siendo un vehículo de ideologías racistas que desproveen de historicidad a los negros.

En el siguiente capítulo exploro cuales han sido las direcciones políticas que ha construido el movimiento social afrocolombiano en el proceso de construcción de un proyecto educativo que permita la consolidación de la identidad étnico-territorial y cultural de las comunidades negras.

SEGUNDA PARTE

**LA ETNOEDUCACIÓN UN LUGAR DE CONFLICTO Y CONSTRUCCIÓN DEL
MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO: EL CONTEXTO HISTÓRICO-
SOCIAL DE TUMACO**

CAPÍTULO 3 DEMANDAS DEL MOVIMIENTO AFROCOLOMBIANO POR LA ETNOEDUCACIÓN COMO ESPACIO DE DISPUTA EN LA RECONFIGURACIÓN DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA PROPIA.

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es practica indispensable y específica de los seres humanos en la histórica como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por si mismos, generarían la necesidad de la educación.

Paulo Freire

En el segundo capítulo he dado cuenta a partir de los planteamientos de Zibechi, cómo la emergencia de los movimientos sociales en América Latina han ido construyendo la necesidad de pensarse en procesos de educación propia, en la medida en que asumen la educación como una práctica política que en el caminar de sus militancias y luchas se vayan formando sujetos históricos, que con su acción social puedan intervenir en los poderes e instituciones de los Estados-nación.

En el marco de la sociedad colombiana la noción de *educación propia* como proceso constitutivo de los movimientos sociales ha sido fundamental en la movilización de los pueblos indígenas, vinculada a las particularidades culturales y de cosmovisión de cada pueblo indígena en relación a sus territorios. En este sentido:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que se constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo a cual pertenecemos (Jiménez 2001: citado en Rojas & Castillo, 2005:84)

Esta otra forma de *educar* trasciende el ámbito de las políticas educativas institucionales, pues la formación se vive desde sus propios sentidos de mundo

constituyendo un tipo de “*política educativa territorial*” (Rojas & Castillo, 2005:85) en la medida en que se instituye en un potencial social y cultural para responder a los problemas, necesidades y urgencias de futuro de las comunidades.

No es mi interés en esta investigación establecer una comparación entre el movimiento social afrocolombiano y el movimiento indígena en la manera como interpelan y estructuran sus procesos y políticas educativas, considero que daría para una investigación mucho más amplia, y no quisiera limitar la importancia de ambos movimientos en unas cuantas líneas. Sin embargo, es importante comprender que en el marco de la sociedad colombiana las exigencias por la Etnoeducación y la educación propia surgen en las tensiones de los grupos étnicos, principalmente los pueblos indígenas con el Estado colombiano. En la expresión de dichas tensiones la Etnoeducación “*es entendida tanto como política de Estado, como proyecto educativo de los grupos étnicos asociados a sus planes de vida*” (Rojas & Castillo, 2005:86).

Esta expresión que adquiere la Etnoeducación ha constituido diferentes espacios y lugares de lucha en las aspiraciones de las comunidades negras en ser los protagonistas y autores de sus procesos formativos. Por una parte, al ser entendida como política de Estado, la Etnoeducación pasó de ser una propuesta alternativa de los pueblos étnicos en ser los creadores de sus proyectos de vida a convertirse en parte del discurso del Estado multicultural. La toma de decisiones y mecanismos de acción pedagógica han sido estructurados en un amplio marco jurídico que define la construcción de los procesos etnoeducativos en comunidades indígenas y afrocolombianas.

En este contexto en 1976 mediante el decreto Ley 088, la Etnoeducación es incorporada como una política educativa del Estado y para 1993 después de la Reforma Constitucional, el Ministerio de Educación Nacional asume la Etnoeducación *para* comunidades étnicas, regulando la acción pedagógica mediante los cinco componentes básicos a desarrollar: Diseño Curricular, Capacitación, Investigación, Diseño y Elaboración de Material Educativo; y Asesoría, Seguimiento y Evaluación (Castillo, 2008)

Y por otra, al ser la Etnoeducación el producto de las exigencias de los movimientos étnicos en interpelar la política educativa oficial, se comienzan a construir procesos educativos cimentados en las estructuras de vida y las dinámicas culturales de cada comunidad. En este aspecto la experiencia formativa *desde* la comunidad se separa de la política oficial, al crear sus proyectos pedagógicos. En los pueblos indígenas la separación de sus aspiraciones educativas con la política oficial, es decir con la Etnoeducación, los ha llevado a construir y reivindicar los terrenos de la *educación propia*.

En las comunidades negras los fundamentos políticos y culturales en la construcción de sus procesos educativos se desenvuelven con mayor complejidad. En los estudios de Castillo y Rojas (2005) muestran como las comunidades negras han vivido un proceso “doble” de inserción en las políticas oficiales de Etnoeducación. Por un lado “han sustentado sus reivindicaciones en un discurso y normatividad de lo étnico que fueron constituidos en un “molde indígena” (p.86); y por otro “han dado forma a un proyecto educativo particular marcado por el referente étnico de comunidad negra y afrocolombianos” (p.86).

Las influencias de las movilizaciones indígenas en la emergencia de su etnicidad y derechos étnico-territoriales, muestran la complejidad de las dinámicas en la construcción de un referente propio sobre lo que significa en el contexto del Pacífico colombiano *ser* grupo étnico, teniendo implicaciones directas y decisivas en el campo educativo. Lo cual, como lo he señalado en el primer capítulo obedece a las formas de dispersión de los africanos esclavos por el territorio nacional, lo que hace más confuso la reconstrucción de las huellas históricas que permitan una significación articulada de su identidad étnica.

La compleja diversidad de condiciones de vida, procesos históricos y formas de ser negro en la actualidad se presentan como un reto para quienes participan en la elaboración de propuestas normativas y educativas. La población negra del país es heterogénea, a tal punto que es común referirse a ella en relación con seis grandes complejos socioculturales, en los que se encuentran múltiples patrones de asentamiento (rural-urbano), diversas formas organizativas y tradiciones Políticas” (Rojas & Castillo, 2005:86)

Ahora bien, a pesar de la diversidad de posturas y las tensiones que se producen en los diferentes contextos culturales y políticos de las comunidades negras, considero que un elemento articulador de sus demandas por la Etnoeducación tiene que ver con la inconformidad al develar desde sus experiencias de movilización étnica, que sus proyectos políticos, culturales y territoriales necesitan generar otros espacios de formación permanente, ya que la escuela oficial en su constitución moderna esta limita para responder a las exigencias de los grupos étnicos. Esto implica una transformación de la política educativa nacional en la medida en que el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y la plurinacionalidad de la nación, se visibilicen en dinámicas que “transformen” las instituciones del Estado-nación, en donde la escuela ha jugado un papel histórico fundamental al constituirse en un vehículo de deculturación de los pueblos negros, a fin de someterlos a la integración y asimilación cultural de los sectores dominantes.

En esta perspectiva en este capítulo me interesa dar cuenta de la transformación que en materia de políticas públicas referidas a la educación *para* comunidades negras se ha desarrollado en Colombia. Y cómo el movimiento social afrocolombiano desafía y reconfigura estas “nuevas” políticas educativas construyendo procesos etnoeducativos *desde* el movimiento acorde con los fundamentos de su identidad étnico-territorial. Las tensiones entre el *afuera* y el *adentro* en los procesos de formación de los sujetos es el desafío para la escuela moderna ¿cómo mediar las exigencias de formación de un sujeto pedagógico en los marcos de referencia a una cultura propia, que no es la cultura dominante, es la cultura “subalterna”?

Así, en el primer apartado parto con una pregunta fundamental: la Etnoeducación ¿Derecho o servicio educativo? esto nos dará los márgenes para comprender las tensiones que se producen entre los derechos étnicos, políticos, educativos y territoriales conquistados por las comunidades negras en los 80 y 90, y el discurso oficial del Estado-nación, que a atreves de su maquinaria burocrática-educativa opera en función de regular y controlar la producción de currículos y materiales educativos *para* la educación de los grupos étnicos.

En el segundo apartado me interesa abonar a la propuesta teórica del territorio como lugar desarrollada por Arturo escobar, proponiendo un giro epistemológico y pedagógico de la Etnoeducación a partir de pensarnos la escuela como política del *lugar*. La apropiación del territorio en la creación de identidades, economías, epistemologías y culturas, sería el marco de acción para construir otros procesos pedagógicos que vincule la experiencia de los sujetos con su lugar, formando un sujeto histórico-político *en* movimiento por la defensa del territorio y una cultura propia. En esta alternativa pedagógica un elemento central es el retorno a la memoria de la esclavitud como mediación pedagógica en la formación del sujeto histórico de la negritud. La necesidad de recordar y reconstruir la historia desde la voz silenciada de los sujetos subalternos prepara los terrenos para la acción política, a la vez que construye una identidad con imágenes propias de reconocimiento e identificación.

En el tercer apartado analizo algunas experiencias pedagógicas que se han construido derivadas de la política en Etnoeducación para las comunidades negras.

3.1 Los vaivenes de la Etnoeducación afrocolombiana entre lo propio y lo oficial

Con la Constitución de 1991 y la Ley 70 de comunidades negras se dan avances significativos en la manera como la gente negra se moviliza en la defensa por el territorio, por una identidad y cultura propia, logros que han elaborado políticas etnoeducativas *para* los grupos negros del país. En su artículo 42 la Ley 70 plantea:

El estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el *derecho*²⁵ a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

El hecho de que un Estado que se ha conformado mediante los movimientos de un colonialismo interno en sus fronteras políticas, reconozca y garantice que los procesos educativos de sujetos que le han representado históricamente el rostro de la inferioridad racial y cultural responda al orden de sus estructuras de vida, y aún más de sus aspiraciones,

²⁵ El subrayado es mío

es un proceso donde tenemos que *sospechar* ¿Cuáles son las intenciones de ese Estado? ¿Realmente sus estructuras e instituciones están preparadas para reconocer en el sujeto subalterno, un sujeto pedagógico con identidad, cultura y necesidades particulares? O es otra forma de integración de los *invisibles*, ahora desde el discurso del multiculturalismo neoliberal sobre la diversidad de saberes, la tolerancia y la convivencia con los diferentes.

Como bien lo ha documentado Castillo (2008) la Etnoeducación surge en los 70 en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional “en lo que se refiere particularmente al proyecto de educación indígena”. Sin embargo con las movilizaciones étnico-políticas de los indígenas en las que se incluyen las comunidades negras y el reconocimiento de sus etnicidad-es, los terrenos de la Etnoeducación se desplazan en la relación entre los grupos étnicos y el Estado multicultural.

Por estas razones, el campo de la política etnoeducativa se ha complejizado, por las transformaciones ocurridas en el ámbito del reconocimiento y el tratamiento a la *etnicidad*; por los sentidos y los significados que se le atribuyen a este concepto, y por las diversas posiciones que los actores institucionales y sociales asumen respecto a la multiculturalidad y al multiculturalismo como proyecto de Estado (Castillo, 2008:16)

Desde este punto de vista, las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural se desarrollan en respuestas a las transformaciones de los procesos de globalización definidos por un ordenamiento político-cultural que tiene como principio la “uniformidad cultural”. Sin perder de vista que en este proceso de “uniformidad” movido por los patrones globales de expansión del capitalismo, lo que se ha ido mostrando es el incremento de las desigualdades en todos los ámbitos de la vida humana, acentuando aún más las fronteras centro/periferia y en la cual la diversidad cultural –referida principalmente a los grupos étnicos- continúan en los peldaños más bajos de la estructura social y económica de los Estados-nación.

Los intersticios que se producen en los movimientos totalizantes de la globalización, han hecho emerger en sus senos las reivindicaciones y militancias de grupos sociales, étnicos, culturales, religiosos y de género que encuentran en el discurso del

multiculturalismo una nueva propuesta política orientada a dar “tratamiento adecuado” a la diversidad cultural y su desafío en construir un pluralismo institucional (Bokser, 2006) que garantice la participación de las identidades colectivas en todos los ámbitos de la esfera pública. En este sentido, el Estado multicultural provee los vehículos institucionales para que los grupos étnicos puedan *integrarse* en la esfera pública representando una cultura diferenciada.

De acuerdo con Díaz-Polanco (2006) con el Estado multicultural y el “tratamiento adecuado” a la diversidad cultural no es que el sistema haya abandonado el propósito de someter a sus leyes de homogenizar en movimientos de dominación y desposesión cultural a toda la sociedad,

Por el contrario, uniformar la dominación del capital es un impulso primigenio que se mantiene invariable. Pero los capitales del capital han descubierto que la homogeneidad del mundo bajo su dominio no pasa necesariamente por la uniformidad cultural a la vieja usanza –la del colonialismo y el imperialismo temprano- y que la “valorización de la diversidad”, según la lógica de promover cierta “politización” de la cultura que provoca la despolitización de la economía y la política misma, favorece sus metas. (Díaz-Polanco, 2006: 10)

En este *estratégico* giro cultural del capitalismo, las políticas educativas nacionales que se abren a la inclusión de la diversidad cultural han sido un terreno esencial en las nuevas formas de asumir el control de las subjetividades emergentes. Por tanto, es necesario comprender como lo ha indicado Díaz-Polanco la mecánica global del capitalismo frente al tratamiento de la diversidad, esto es “cómo el capitalismo proyecta que el juego de la pluralidad humana devenga en una colosal maquinaria de la “diversidad” alienada” (Díaz-Polanco, 2006: 11).

Ahora bien, en la construcción de los distintos discursos de la política educativa en Etnoeducación para los grupos étnicos en Colombia, encuentro diferentes tensiones y contradicciones que confrontan el marco de sus derechos étnico-culturales y territoriales que les fueron reconocidos en los 90. En la definición de la Etnoeducación establecida en el capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación de 1994 se señala:

Se entiende por educación *para* grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos.

En este discurso el Estado multicultural considera que el camino de la *integración* de los saberes de los grupos étnicos a la política educativa nacional, es la estrategia adecuada para dirimir las históricas condiciones de *invisibilización* y negación de la vida socio-cultural de estos grupos. Aquí, la escuela continua siendo el “terreno común” donde convergen las diferencias culturales. Y, donde el Estado desde sus instituciones educativas regula y controla la producción y circulación de conocimientos al interior de los espacios escolarizados. Las configuraciones conceptuales de estos conocimientos no hacen parte de las *epistemes reales* que construyen los pueblos étnicos en el transitar de sus experiencias históricas; el currículo oficial incorpora estratégicamente ciertos elementos de las prácticas sociales de los sujetos, pero estos siguen reforzando estereotipos y procesos coloniales de racialización (Mignolo, 2007)

Este aspecto es de gran importancia ya que la experiencia en la manera como el país ha dado tratamiento a la diversidad cultural ha mostrado las múltiples limitaciones en el conocimiento de prácticas, saberes, valores culturales, tradiciones y costumbres que definen a los grupos étnicos. Para el caso de las comunidades negras, la racialización de su condición cultural ha generado un tratamiento homogéneo que desde la línea del *color* integra en el currículo las posibles diferencias históricas y culturales de los diferentes grupos negros del país.

La integración de saberes demuestra que el reconocimiento de los derechos jurídico-políticos de los grupos subalternos en el nuevo marco multicultural del Estado, no han adquirido una “independencia” en la manera de diseñar sus propios paradigmas, enfoques, campos de conocimientos y disciplinas que respondan a sus necesidades específicas dentro de las apropiaciones de mundo que construyen en comunidad. Los nuevos discursos de los derechos multiculturales continúan atrapados en los procesos geoculturales y geoeconómicos del capitalismo global. Con el objeto de someter a la periferia a las nuevas

coyunturas históricas, económicas y políticas que de marcan los movimientos totalizantes del sistema-mundo.

Con la promulgación del decreto 804 de 1995 la Etnoeducación adquiere otra característica al ser enunciada como el “*derecho* que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad”. Por tanto, “se hace necesario *articular* los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional”. Determinando que este derecho a ser articulado a la política educativa oficial hace parte del “*servicio educativo* y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva”.

Las implicaciones en los terrenos de la pedagogía y la política en determinar si la Etnoeducación es un derecho o servicio educativo tiene incidencias directas en la manera como los grupos étnicos se piensan sus procesos formativos. Al ser enunciada como un *derecho*, se considera que la educación se construye *desde* la comunidad de acuerdo a sus valores, creencias y prácticas que no pueden ser sometidas al arbitraje de la institucionalidad externa. Como consecuencia de esto la comunidad se asume así misma como un *sujeto político/pedagógico* creando los campos para la autocrítica, la autorreflexión y la transformación de sus condiciones históricas.

El sujeto pedagógico que se forma *desde* la comunidad su condición de posibilidad de pertenecer a una forma particular de ser y ver el mundo se construye en la apropiación de los valores socioculturales, las necesidades y realidades de la colectividad, que son a su vez los fundamentos que movilizan los terrenos para la lucha política y la lucha cultural. Es importante enfatizar que esta formación crea *identidades dinámicas*, ya que al desenvolverse en contextos complejos –presencias de otras culturas, o la presencia institucional- tienen que confrontar los estímulos internos y externos que movilizan sus fronteras culturales y pedagógicas (como se ha señalado en el capítulo 2). De ahí que, educar *desde* la comunidad no es una formación homogénea. Por el contrario, los grupos identitarios tienen que resolver problemas internos de manera permanente (Díaz-Polanco, 2006).

Por su parte, en la noción de la Etnoeducación como *servicio educativo* se integra a los grupos étnicos en la toma de decisiones referente a la planeación administrativa de los proyectos de escolarización en los diferentes niveles educativos. “De este modo, el servicio educativo está diseñado y organizado en el marco de la política educativa vigente, y queda por así decirlo la tarea de conducirlo en los niveles territoriales” (Castillo, 2008:20). Esta integración promueve una inclusión de los subalternos vacía de “lugar político” (Mignolo, 2007), su presencia no representa un distanciamiento radical con la constitución racista y homogénea con que se ha asentado la escuela moderna. En otras palabras “se lleva a cabo una semblanza de la inclusión mientras, en la práctica se realiza una exclusión de indígenas y afros (pero también de mujeres, campesinos y otros grupos históricamente subalternizados), como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural” (Mignolo, 2007:57)

Desde estos dos desenvolvimientos de la educación *para y desde* los grupos étnicos, de acuerdo con Castillo (2008) “existe entonces una tensión entre asumir la Etnoeducación como desde las culturas (étnicas) y asumirla como escolarización de las culturas” (p. 20). Esta tensión ha llevado a las comunidades negras a la demanda por la *autonomía* educativa, como condición necesaria para una educación social que responda a sus contextos de resistencia en política, y a la manera como han experimentado la formación de su ser cultural y territorial (volveremos sobre este punto capítulo 4).

Las implicaciones en el campo educativo de las diferencias culturales implicarían una *transmutación* del ámbito discursivo/simbólico con que se funden las instituciones que tienen en sus manos el monopolio de la formación humana. Por tanto, las políticas educativas sólo reflejan un esfuerzo por incorporar “dentro” del aparato estatal las inconformidades y exigencias de los grupos subalternos en ser reconocidos como sujetos de derechos. Sin embargo, la realidad física y social en la manera como la gente se desenvuelve en su cotidianidad exigen de otras condiciones diferentes a las políticas que constituyan redes de acciones que no reduzcan las realidades y los conocimientos de los “*Otros*” a lo que se ha impuesto como el parámetro universal de formación, sino que, identifiquen y reconozcan modos de ser, actuar de imaginar y constituir realidades desde

otras fronteras, otros territorios epistémicos y culturales que forman subjetividades diferentes. De ahí que, el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del paradigma de los Estados multiculturales “no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades” (Mignolo, 2007: 56)

Este multiculturalismo neoliberal ha transitado con intención de debilitar los proyectos políticos de los pueblos indígenas y negros en América Latina. Ante las exigencias de los movimientos sociales étnicos a la autodeterminación, el etnodesarrollo, la jurisdicción territorial y el uso de los recursos naturales, el discurso de los Estados multiculturales siguen permeado por la retórica desarrollista al tiempo que retoma el discurso del combate a la pobreza (Cerdeña, 2012), estrategia que define las agendas de negociación de los grupos étnicos con el Estado, desplazando al margen de los intereses del neoliberalismo los reclamos históricos y las múltiples luchas por la autonomía que determinan hoy la práctica política y de movilización de los grupos étnicos en América Latina.

Es preciso señalar siguiendo a Boaventura De Sousa Santos (2009) en su propuesta para una *sociología de las ausencias*, que las políticas educativas para los grupos étnicos plantean una tensión que es intrínseca a la modernidad entre el “conocimiento-regulador” y el “conocimiento emancipación”. Enfatizando que el conocimiento-emancipación fue “completamente marginado por la ciencia moderna, pero no desapareció como alternativa virtual” (p: 86). Desde esta perspectiva, las políticas y su nueva retóricas acerca de la diversidad cultural abren un espacio para la “visibilidad” de los grupos subalternos, pero esta “visibilidad” es regulada por un “nuevo” orden de la vida social y cultural que ahora lo es el multiculturalismo neoliberal.

Este orden transforma al “Otro” en objeto de las políticas, perpetuando la línea divisoria entre blancos/no blancos, incluidos/excluidos. Es decir, establece las mediaciones en las formas de integrar a los “diferentes” a los centros de producción de conocimientos más no los reconoce como sujetos productores de conocimientos. Favoreciendo la

subordinación de los sujetos de la periferia a las jerarquías epistémicas desplegadas por la modernidad.

La retórica del conocimiento-regulador paradigma central del multiculturalismo y la modernidad, ha representado a los sujetos sociales en cuerpos dóciles como en cuerpos extraños que degradan las posibilidades de un conocimiento-emancipación. La regulación ha eliminado los terrenos de la emancipación por dos razones fundamentales: en primer lugar, el paradigma de la modernidad ha colocado en tensión la relación entre experiencia y expectativas, en este sentido “los cuerpos dóciles tienen experiencia pero no expectativas o, lo que es lo mismo, sus expectativas son el reflejo de sus experiencias” (Santos, 2009: 84). Ante esta tensión se elimina la capacidad de reactuación del sujeto regulado, su condición de excluido sin una posición discursiva desde la que pueda hablar se asume como el único horizonte posible de existencia, a más no pueden aspirar dentro del orden regulador de la modernidad. Por otro lado, “los cuerpos extraños son indiferentes tanto a las experiencias como a las expectativas, siendo capaces de vivir unas y otras por separado sin ninguna tensión” (Santos, 2009:84). En ambos casos *las energías reguladoras* que constriñen *las energías emancipatorias* instalan al sujeto en los tipos de acción social instituidos por el colonialismo.

La acción social del orden colonial genera un proceso de subordinación y empobrecimiento en el esfuerzo del sujeto en construir los caminos necesarios para asumirse como constructores y protagonistas de sus realidades. Ante esto de Sousa propone una nueva teoría crítica de la sociedad argumentando que la ciencia moderna, los pensamientos, metodologías y disciplinas heredadas de esta tradición, no son suficiente para dar cuenta de nuestros tiempos. En esta propuesta el potencial para un conocimiento-emancipación es buscar nuevas alternativas de conocimientos en las experiencias sociales silenciadas, excluidas, marginadas y desacreditadas por la ciencia moderna.

Esta sociología es posible en la fundación de una *epistemología de las ausencias*: “una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya las realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas” (Santos, 2009:87). Esta forma de conocimiento no se debe reducir

a lo que ya existe; en ella las prácticas de los sujetos, -consideras prácticas de la ignorancia por la ciencia moderna- son prácticas de conocimientos rivales y alternativas en la construcción de nuevas constelaciones epistémicas que garanticen la emergencia y el desarrollo de la *solidaridad* como forma de conocimiento, esto es “el reconocimiento del otro como igual, siempre que la diferencia le acarree inferioridad, y como diferente, siempre que la igualdad le ponga en riesgo la identidad” (Santos, 2009:87).

Uno de los aspectos centrales señalado por Sousa en la *epistemología de las ausencias* y que es de gran relevancia para esta investigación, es la tensión entre ciencia moderna y sentido común. La distinción entre estas dos entidades epistémicas radica en que la ciencia moderna desde sus parámetros de “verdad universal” considero que los conocimientos que se producen en el sentido común –es decir las alternativas epistemológicas que transitan en la experiencia cotidiana de los grupos sociales que no cumplen con los cánones de “validez” del paradigma dominante- son meras opiniones, supersticiones y preconceptos carentes de racionalidad, por tanto conocimientos falsos. Para Sousa el conocimiento-emancipación tienen que transformarse él mismo en sentido común emancipatorio; así la reivindicación del sentido común es un momento de transición paradigmática, donde las oportunidades están abiertas para expandir nuestro concepto de realidad y tejer el camino hacia “un conocimiento prudente para una vida decente” (Santos, 2009:89)

Se trataría entonces de que la *epistemología de las ausencias* “procura rehabilitar el sentido común, porque reconoce en esta forma de conocimiento alguna capacidad para enriquecer nuestra relación con el mundo [...] el conocimiento del sentido común no deja de tener una dimensión utópica y liberadora por su capacidad para incorporar otros conocimientos” (Santos, 2009:89) Esta alternativa epistemológica transformaría nuestros conocimientos, nuestras tradiciones entre el saber y la ignorancia, en nuevas temporalidades espacio-tiempo que dan origen a una nueva racionalidad compuesta por muchas racionalidades. Siendo apropiado por los grupos sociales –excluidos, marginados, invisibles- afectados por el desplazamiento de la relación experiencias y expectativas.

Ahora bien, en los contextos complejos de integración y exclusión de los grupos étnicos, las alternativas que tienen las comunidades negras hacia la reconstrucción de un conocimiento-emancipación transitan en los espacios de autorreflexión de sus procesos organizativos, apelando a la *interrogación* como momento de enunciación de una nueva existencia alejada de las políticas que constriñen y limitan su ser cultural/territorial. ¿Cómo abordar la tarea de reinventar sus procesos educativos, identidad y cultura política forjando un pensamiento que no esté ceñido a las formas marcadas por el orden próximo al colonialismo como lo es el multiculturalismo? ¿Cómo se potenciaría el sujeto pedagógico de la Etnoeducación desde las epistemologías que se construyen y movilizan en su sentido de lugar? El potencial de estos interrogantes reside en la manera como la gente negra empieza a involucrarse en procesos autónomos de reconstrucción de su memoria, identidad, historias, saberes que fortalecen los terrenos de sus movilizaciones políticas, pero a la vez configuran una forma de conocimiento que conoce *creando* vínculos de comunidad y, donde las realidades ausentes y marginadas de su propia constitución histórica, constituyen el *vacío* que en lugar de ser olvidado, es el que se debe redescubrir, indagar y reapropiar.

3.2 La escuela como política del *lugar* en el movimiento afrocolombiano: hacia un giro epistemológico y práctico de la etnoeducación

“Sentimos la necesidad de construir otros espacios de formación, el tratamiento que el gobierno le está dando a la Etnoeducación es un proceso de retroceso para nuestros proyectos de lucha en la comunidad y en nuestros territorios. La etnoeducación oficial está matando nuestros deseos de ser reconocidos y sentirnos sujetos con una historia propia que contar”

Maritza, afrocolombiana maestra

En el tránsito de las experiencias de la gente negra con la Etnoeducación como política de Estado, cada vez son más los sentimientos de contradicción y angustia que plantean la necesidad de *a ser* escuela desde otros lugares de mundo, otras fronteras culturales y epistémicas en las cuales sea posible aspirar a una educación socio-histórica que responda a las articulaciones sociales de la diferencia, el territorio y apropiaciones

políticas que han venido construyendo las comunidades negras en la emergencia de su etnicidad. La acción social de la gente negra se esfuerza en producir nuevos procesos de significación de sus epistemologías como movimiento de liberación hacia los paradigmas coloniales y multiculturales del conocimiento y la formación humana.

En esta autorreflexión de las condiciones y circunstancias en la que se forman sujetos, las luchas que en los terrenos de las políticas educativas ha iniciado el movimiento afrocolombiano tienen un sentido pedagógico orientado en redefinir y *dignificar* el pasado para reconstruir las otras historias y memorias sobre las experiencias históricas que garanticen en el presente la emergencia de sus subjetividades, en nuevas temporalidades que describen su contemporaneidad cultural. En este sentido, lo pedagógico se instituye en grandes narrativas liberadoras que en el nuevo cuerpo político y cultural de los negros despliega un importante movimiento de ruptura epistemológica con las narrativas de la modernidad como con la propia corporeidad racial y aplastante que les fue impuesta por la colonización.

La ruta pedagógica propuesta por el movimiento afrocolombiano es una lectura *reflexiva* sobre los registros del pasado, además de los relatos e imaginarios públicos que hacen posible identificar las discontinuidades históricas que formarían los principios de su memoria histórica y de los lugares de la acción política. Los momentos históricos que evoca el pasado les permite comprender las historias de exclusión, opresión y negación que han enmarcado sus subjetividades en profundos procesos de desposesión cultural y exclusión política; y que a su vez son los momentos que preparan los terrenos para los reclamos en términos de derechos hacia las injusticias del pasado que perviven en el presente.

El pasado, es entonces, el espacio de instalación del tiempo transitivo de los grupos subalternos en otros paisajes culturales, otros sentidos de mundos que los expulsan del *continuum de la historia* (Bhabha, 1994) a la experiencia de un desplazamiento cultural, donde emergen nuevos relatos para hacer memoria, en otras palabras: *nuevas posibilidades de existencias*. Esto plantea la necesidad a la pedagogía y los discursos sobre educación y formación que se estructuran en las políticas oficiales comprender que el ser humano

independientemente del *color* de su territorio, raza o sexo es un *ser histórico* con historias propias de pensamiento y de todo aquello que hombres y mujeres experimentamos en la formación de nuestra identidad y en la educación de nuestro ser cultural.

La lectura *reflexiva* del pasado torna posible la creación de estrategias concretas para que los sujetos puedan enfrentarlo, situados desde tiempos-espacios específicos que anidan las angustias de sus rostros incompletos, los temores hacia lo desconocido, así como las resistencias que en el ejercicio político de sus subjetividades se disputan el futuro sobre sus lugar-es, sus derechos y sus historias. Se trata de un nuevo nacimiento del sujeto que encuentra su *correlato existencial* en la conciencia de su movimiento. Conciencia que como lo diría Zemelman (2011) “se abre hacia la necesidad de un sentido propio de la capacidad de construcción histórica” (p: 23).

Esto implicaría que el movimiento afrocolombiano se asuma asimismo como un sujeto educativo, en ser los líderes y autores de sus proyectos pedagógicos donde la escuela se constituya en la política del *lugar* de la gente negra. Como lo he señalado (capítulo 2) de acuerdo con Escobar (2010) el territorio es el *lugar* donde se construyen –siempre en proceso- los conocimientos, la cultura, la economía, la identidad; es la intención de formar una subjetividad territorializada, enraizada en sentimientos de pertenencia, pero también de defensa y lucha por proteger ese espacio-tiempo principio fundamental de sus memorias y proyectos políticos. Evidentemente el lugar es la fuerza de invención de la colectividad que configura las experiencias socio-históricas como espacios de reflexión en la condición existencial del *ser negro*. Lo que implicaría en el *hacer* de la pedagogía un nuevo discurso de formación humana, cuya genealogía y práctica formativa nombra un ejercicio crítico y de cuestionamiento hacia la exigencia de negar los presupuestos “intemporales” de la verdad “universal” del colonialismo y asumir radicalmente la historicidad en los territorios de la periferia, en los márgenes del conocimiento-regulador, la formación como proceso *en* comunidad.

La escuela aquí, no es la estructura física/simbólica que clasifica para incluir y excluir, la escuela es la experiencia de vida de la comunidad con su sentido de lugar. El lugar se instituye en el cuerpo de los negros en prácticas de conocimientos concretas,

haciendo ver a la *formación humana* como el producto del estar siendo, entre nosotros y la naturaleza, esa es la condición para ser. Es por eso que transformar la experiencia educativa en experiencia de vida *escuela-política del lugar* es transmutar los magmas del discurso multiculturalista, es descubrir lo discontinuo de su continuidad, la diferencia de su homogeneidad, desafiar su “coherencia” desde la extrañeza de nuestros pensamientos y significados.

En la escuela como política del lugar *en movimiento*: “el territorio, región o comarca ser percibe como propiedad colectiva, como legado ancestral, como lugar de autonomía y espacio de libertad” (García, 2011:117). Lo cual funge una visión política-educativa que afianza a la Etnoeducación en la *defensa* por el territorio. El sujeto pedagógico que se forma en sus fronteras epistémicas reconoce en la materialidad de la existencia de sus proyectos culturales la narración y vivencia política del territorio, como proceso de conocimiento para dar vida al movimiento social y comprender/apropiándose de las dinámicas de los sujetos *en movimiento*.

El pensamiento pedagógico *desde* el territorio *en movimiento* confronta las lógicas y significación de los discursos y políticas del multiculturalismo que sostienen los intereses hegemónicos. En esta alternativa pedagógica la presencia de los conocimientos y prácticas sociales de las comunidades negras existen en temporalidades que son reconstruidas en la percepción del tiempo histórico de los sujetos con su lugar, lo cual plantea una desintegración conceptual del mal llamado “descubrimiento de América” desde las memorias subterráneas e identidades en resistencias, mas no desde el “lugar” vacío que imponen la integración multicultural. En términos de Forntet-Betancourt (2002) el pensamiento basado en la reapropiación cultural en otras temporalidades, propone un “dialogo cultural” el cual permite un “descubrimiento de América en toda su variedad y diversidad” (p: 131)

La escuela territorio es un llamado al desprendimiento de la episteme política y cultural con que se funde los proyectos modernos de derecha, centro e izquierda de los Estados-nación. Es un recurso de transformación colectiva para las experiencias extremas de violencias producto del colonialismo externo y el colonialismo interno, en una nueva

construcción de pensamiento articulada a la *praxis* que la gente construye con su lugar. La trascendencia de pensar una pedagogía *desde* el lugar de los sujetos, rompe el cerco de los discursos y significados de los conocimientos “monopolio” de la modernidad. En esta perspectiva no hay la necesidad de recurrir a identidades *a priori* –la misma que otorgo una identidad “original” al negro desprovista de historicidad y territorialidad- para *ser* reconocidos; el reconocimiento se construye en la necesidad de pensar-se como sujeto potencial, en la capacidad de escudriñar lo no explorado ¿Qué hay más allá del *color*? ¿Cómo el territorio *interroga* la identidad asignada? Camino epistémico que puede llegar a ser doloroso y que se enmarca en la dialéctica entre dos disposiciones: *asomarse* y *asumirse* (Zemelman, 2011).

3.3 El retorno a la memoria de la esclavitud: mediación pedagógica en la formación del sujeto histórico de la negritud

“La necesidad de memoria, de reconstruir el puzle de la historia sin que falte una sola pieza, no es propia de un país, de una tragedia, ni tiene tampoco fecha de caducidad. A lo largo de la historia, han sido muchas las peticiones de reconocimiento respecto a los diferentes dramas vividos: la esclavitud, la colonización, las dictaduras y sus desaparecidos [...] quizá porque cada uno de estos acontecimiento ha respondido a una voluntad de avasallar o destruir a personas por el color de su piel, su pertenencia a una raza tildada de inferior [...] y, con ello, se ha pretendido marginarles cuando no borrarles de la sociedad a la que pertenecían tanto como de la historia común, los supervivientes o bien sus descendientes reclaman hoy día un ejercicio de memoria para apaliar el daño padecido pero, sobre todo, porque su recuerdo es el mejor antídoto para que esto no vuelva a ocurrir”.

Françoise Vergés

Los movimientos sociales negros en América Latina han estructurado sus procesos de formación política/cultural en movimientos de reconstrucción del pasado, a partir del *retorno a la memoria de la esclavitud*, lo cual no se concibe en la explicación del pasado

como lo existente o lo ya dado, por el contrario es una *necesidad*²⁶ que en la re-definición de sus fronteras de identidad interpelan las hegemonías de las imágenes y narraciones coloniales para la recuperación de sus particularidades históricas y saberes sometidos, con un potencial político “reparador” que en sus prácticas sociales de confrontación con las practicas estatales, permita resarcir en términos de *derechos* las violaciones históricas y desigualdades sociales que padecen los descendientes de africanos víctimas de la trata negrera.

De esta manera los grupos negros han planteado otra temporalidad de la esclavitud mediante una redefinición del pasado que despliega nuevas identidades, representaciones y significaciones con fines políticos concretos. A partir de allí las configuraciones de nuevos mapas históricos y sociales en experiencias históricas localizadas, codifican una *memoria reclamada* que revela las relaciones opresoras del poder hegemónico, la exclusión, y las políticas de la invisibilidad. Los “mundos del pasado” abren el espectro a las múltiples lecturas de las realidades marginadas y las voces silenciadas que encuentran en las fisuras de la homogeneidad, el desplazamiento de lo acontecido para la invención de sus huellas históricas en otras temporalidades culturales. En este sentido comparto lo expuesto por Chantal Mouffe (2001):

Solo cuando descartamos la visión del sujeto como un agente al mismo tiempo racional y transparente para sí mismo, y descartamos también la supuesta unidad y homogeneidad del conjunto de sus posiciones, tendremos posibilidades de teorizar la multiplicidad de las relaciones de subordinación. (p. 4)

Las disputas por el uso de la memoria, no solo por los grupos subalternos, sino también por el Estado producen diversas formas de reconocimiento y recuperación de las particularidades culturales y las acciones políticas que se derivan de ella. El Estado “produce” “formas de alteridad que encasilla en perspectivas unilaterales de multiculturalismo, como “memorias invisibilizadas” encastradas en formatos fijos” (Rufer,

²⁶ Zemelman (2011) observa la relación de la necesidad como posibilidad de leer la realidad del presente; de este modo la necesidad se entrecruza como producto de un proceso, y lo necesario como futuro que requiere decisiones, opciones y proyectos.

2010:101). La memoria producida por el Estado se celebra y se produce como consumo o “imagen de la tradición” reproduciendo con ella el *continuum* del pensamiento de la modernidad/colonialidad.

En la trigésima primera Vitrina Turística de Anato, una de las ferias más importantes de Colombia celebrada en marzo del 2012, la imagen que representaba el stand de la Corporación Turismo de Cartagena de Indias era la de un hombre negro disfrazado de esclavo al lado dos mujeres turistas “blancas” (ver imagen 2)²⁷. La imagen fue publicada en diversos medios de comunicación como “marca” de la ciudad patrimonio de la humanidad, con la finalidad de promocionar el turismo en este territorio. Es importante señalar que Cartagena de indias durante la época colonial y debido a su ubicación estratégica sobre el océano Atlántico, fue el centro más importante de la trata de esclavos que se introducían para la explotación de las minas en Choco, Cauca y Antioquia y otros eran destinados a las labores domésticas de las casas de los peninsulares españoles. La historia social y cultural de Cartagena se asienta sobre los legados de la institución colonial de la esclavitud, marcando el atenuante proceso de invisibilidad y exclusión social de los descendientes de africanos víctimas de la trata negrera.

²⁷:<http://www.eluniversal.com.co/cartagena/local/foto-polemica-%E2%80%9Cesclavo-no-fue-nuestra-campana%E2%80%9D-67538>. 5 de Marzo de 2012.

Imagen 2. Fotografía de esclavo para la promoción del turismo en Cartagena



Esta imagen es una evidencia que las prácticas racistas y el lugar de subalternidad que fue asignado al negro durante la colonia siguen vigentes. Aquí la memoria que se construye desde la hegemonía de los grupos que controlan el poder económico y político del país, operan en producir un “recuerdo” de la esclavitud en imágenes “vacías” de contenido histórico desde las significaciones que le han dado a su imagen de identidad los grupos negros en sus procesos de reinvención-. Surtiendo el efecto de mantener a los grupos negros silenciados y sometidos ante las designaciones de los dominantes, quienes continúan hablando por el “otro” –el negro desposeído”. A esta forma de producción del “otro” Baudrillard (1997) llamó el crimen perfecto:

La liquidación del otro va acompañada de una síntesis artificial de la realidad [...] pues el crimen solo es perfecto cuando las huellas de la destrucción del otro han desaparecido [...] Con la modernidad, entramos en la era de producción del otro. Ya no se trata de matarlo, de devorarlo, de seducirlo, de rivalizar con él, de amarlo o de odiarlo;

se trata fundamentalmente de producirlo. Ya no es un objeto de pasión; es un objeto de producción” (p: 157)

¿Cómo trastocar estas imágenes de “producción” del otro en una sociedad que continua marcada por las huellas de la división clasista y cultural de la colonialidad? El reconocimiento de los negros en otros márgenes de historicidad se encuentra en continua confrontación con las “imágenes-propiedad” del Estado nación. Por tanto, las posibilidades de reconstrucción de la imagen del negro pasa por la experiencia propia de redescubrir los tiempos-lugares-espacios de la memoria de la esclavitud. El desplazamiento de lo temporal que trastoca la condición subjetiva de la representación del tiempo esclavista en el cuerpo de los negros siguiendo a Ricoeur (2006) “implica una “desformalización” del tiempo que lo libere de los criterios *a priori* reducidos a la sucesión y a la simultaneidad. Las variedades de temporalización acompañaran a las variedades del cambio, y son estas variedades del cambio y temporalización las que crearan las ocasiones de identificación y de reconocimiento” (p: 86)

La necesidad del *retorno a la memoria de la esclavitud* permite a los sujetos ir más allá de la temporalidad del tiempo en ser los creadores de su conciencia histórica: posibilidad de crear historia y proyectos de futuro que según Zemelman (2011) constituye la expresión de un sujeto social protagónico en la construcción de su realidad. El retorno hacia sí mismos y enfrentarse a las encrucijadas de la pregunta por el *¿Quién soy?* Es el detonante abandonar la autoridad de los grandes discursos hegemónicos de la historia occidental, del “hombre único de occidente”, constituyéndose en el campo epistémico y de acción política que desarrolla en sus procesos internos de redescubrimiento las diferentes direcciones de la cultura y las luchas emancipadoras.

El filósofo Paul Ricoeur (2011), siguiendo a Hannah Arendt, considera que responder a la pregunta por el *¿quién?* es contar la historia narrada del alguien en su propia acción, señalando “Hannah Arendt [...] relaciona la pregunta *¿quién?* con una especificidad propia del concepto de acción que ella opone al trabajo y al de la obra. Mientras que el trabajo se exterioriza completamente en la obra fabricada, y la obra cambia la cultura encarnándose en documentos, monumentos [...] la acción es aquel aspecto del ser

humano que reclama narración” (p: 40). En este sentido la narración determina el <<quién de la acción>>. El vínculo entre narración y acción nos lleva a los complejos terrenos de preguntar ¿Quién narra? ¿Desde qué discursos se narra? ¿En qué contextos-situación son construidas estas narraciones? Por tanto una pregunta por el ¿quién? es una pregunta por la identidad del sujeto.

Un concepto de acción como el expuesto por Hannah Arendt nos muestra la capacidad que tiene el ser humano en producir los relatos de la historia de su propia vida, en el sentido en que configura las temporalidades de sus relatos, mediante la imaginación creadora, *mimesis* (Ricoeur, 2006). Sin embargo, en el universo discursivo de la historia occidental, los grupos subalternos han sido narrados desde discursos que no corresponden a los imaginarios históricos-sociales de su propia condición humana. Las narrativas de una historia propia les han sido “asignada” como parte del proceso de sujeción a un determinado orden de la vida social y cultural como lo es el colonialismo, surgiendo el efecto de separar al subalterno con los relatos de mundo que el mismo produce.

La acción y el relato en la que ha sido insertada la vida del subalterno lejos están de significar la existencia de su propia constitución humana. Por tanto “la crisis de la narración lleva consigo una crisis de subjetividad” (Barcena & Mélión, 2000: 77). De ahí que, las posibilidades de acción que tienen los subalternos en ser los autores de sus narraciones, es una *posibilidad de la memoria*. Para los movimientos negros esta posibilidad se desplaza a los relatos y desenvolvimiento de la esclavitud como momento consustancial de seleccionar y omitir los acontecimientos que les permita una reinscripción en la historia como sujetos históricos. En este desplazamiento se interviene la relación colonial “superior/inferior” al asumir en el relato de su existencia el *nacimiento* que irrumpe una imagen epidérmica-racial desprovista de historicidad.

Lo sustancial de este ejercicio de la memoria es la posibilidad de elección de qué historias quieren contar en la narración de una historia propia. Al respecto Ricoeur (1997) ha indicado: “no podemos acordarnos de todo ni contar todo, pues el mero hecho de elaborar una trama con distintos acontecimientos del pasado precisa una gran selección en función

de lo que se considera importante, significativo o susceptible de hacer inteligible la progresión de la historia” (p: 111)

El desafío, es por tanto, generar una alteración profunda en las narraciones hegemónicas que han generado un silencio universal ante el doloroso drama de la esclavitud, a la que el historiador francés Jean-Michel Deveau en su obra titulada “*La France au temps des négriers*” ha considerado la mayor tragedia de la historia humana por su duración y magnitud. En este sentido la emergencia del sujeto histórico de la negritud no se puede explicar sin el reconocimiento de otros tipos de hechos y sucesos del comercio triangular en la voz de la experiencia histórica de sus víctimas. Este proceso está relacionado a una posible transformación de la realidad, debido al surgimiento de una discontinuidad histórica que rompe con el curso normal de las narrativas y valores euro centristas, convirtiendo el *retorno a la memoria de la esclavitud* en el espacio de representación de la acción política del presente.

Es evidente que una alteración de los valores en que se apoya una cosmovisión producirá una transformación en la jerarquización de las necesidades y también en la percepción del contenido de cada una de ellas en concreto y, por lo tanto, en sus formas de relación con la realidad presente y en su visión del futuro posible” (Zemelman, 2011: 111).

El *retorno a la memoria de la esclavitud* constituye en los negros la necesidad de dirigirse hacia afuera como estímulo exterior, para actuar, crear y engendrar otros valores que desde la condición de ser “negro” y la transvalorización de lo negro como otra condición de humanidad, construya un posicionamiento histórico, político e identitario a partir de nombrarse a sí mismos y diferenciarse de manera radical con las categorías racializadas de dominación que les ha sido impuesta.

La transvalorización del color desde el lugar político de la memoria, da origen al surgimiento de una rebelión del sujeto re-sentido que resinifica otra condición de humanidad desde su propio re-sentimiento, como otro sentido de ser para sí y ser para otro, “la rebelión de los esclavos en la moral comienza cuando el resentimiento mismo se vuelve

creador y engendra valores: el resentimiento de aquellos seres a quienes les está vedada la auténtica reacción, la reacción de la acción [...] la moral de los esclavos dice no, ya de antemano, a un <afuera>, a un <otro>, a un <no- yo>; y *ese* no es lo que constituye su acción creadora” (Nietzsche, 1989:42-43).

La negación de lo “negro” como condición de no-humano, constituye en el negro, su no-yo, su afuera, su mundo opuesto y externo, su estímulo exterior que le posibilita actuar desde la negación de ese mundo de lo “negro” y la subalternidad que le ha sido impuesta, hacia la re- significación de otra condición de humanidad, como un otro sentido de construir nuevos valores de posicionamiento de su ser/estar en el mundo. Para ello tuvo que pasar por una acción *reflexiva* de la memoria en re-pensar el lugar de reconocimiento que le ha sido impuesto por los otros y en las fisuras que le permitirían reinventarse en otros márgenes de historicidad.

No es tarea sencilla enfrentarse a la *memoria de la esclavitud* como parte del proceso de re-invenición de los pueblos negros; volver a contar otras narrativas históricas que confrontan la hegemonía de los relatos nacionales acaba abriendo y liberando rencores, frustraciones frente al silencio y la dominación impuesta. Despertar del estado de negación e in-visibility rompe estructuras mentales coloniales, y es el lugar donde los movimientos sociales negros emprenden procesos de lucha hacia el exterior confrontando a ese “Otro” que los ha nombrado y representado.

Una gran experiencia sobre el retorno a la memoria y la transmutación del color que se ha venido construyendo en algunas escuelas de Bogotá tiene que ver con la campaña “*Yo no me llamo negrito, mi nombre es:*” (ver imagen 3.). La designación “negrito” o “negrita” ha sido utilizada desde tiempos de la colonia en el país para nombrar a los grupos negros. Esta designación está cargada de estigmas racistas que involucran al cuerpo de los negros y su ser cultural es esquemas de “inferioridad” borrando el rostro histórico de sus subjetividades individuales y colectivas.

Es común escuchar a la población “mestiza” decir: “yo les digo “negrito” por cariño”; recuerdo que cuando estudiaba en la Universidad de Caldas, un funcionario de la

Secretaria de Etnia adjunta a la Gobernación del Departamento, me pregunto ¿Dónde está el negrito que estudia con usted? A lo que le respondí “él no se llama negrito ¿Por qué tiene que decirle de esa manera?” Esta persona me responde “se lo digo por cariño, es que yo a los negritos los quiero mucho”. Ahora bien, no es lo mismo decir “negrito” que “blanco” o como es frecuente en México “güero” la psiquis social introyectada por el colonialismo opera de tal manera que el sujeto nombrado “blanco/güero” no rechace esta categoría para ser llamado, ya que la “esencia” de dicha categoría privilegia su lugar de reconocimiento por “encima” del que es llamado “negrito”.

En los contextos escolarizados es muy marcado que los maestros y estudiantes llamen a las personas de piel oscura con esta etiqueta; todos los estudiantes tienen nombre propio menos los negros. Por tanto, el objetivo de esta campaña es formar a las escuelas en el reconocimiento del nombre propio de los niños y niñas de piel oscura, esto constituye una estrategia para dignificar el reconocimiento e imagen de los negros, pero sobre todo preparar a los grupos “mestizos” para que la presencia de los grupos negros en el país, rompa con los esquemas racistas y excluyente, de tal forma que no sea el color desprovisto de historicidad que hable por ellos en su identificación de identidad. Lo que interesa en las relaciones humanas no es el “cariño” que se pueda sentir hacia el otro, lo que realmente importante es el respeto hacia la dignidad humana y diferencia cultural de los sujetos.

Imagen 3. Campaña "yo no me llamo negrito, mi nombres:"



La despersonalización del sujeto en etiquetas raciales altera las narraciones propias que los grupos subalternos construyen en la proyección de sus nuevas imágenes de reconocimiento. Siguiendo los argumentos teóricos que Lewis Gordon (2009) construye de la obra de Fanon *“piel negras mascarar blancas”* advierte:

El negro está marcado por el puente deshumanizante entre el individuo y la estructura creada por el racismo antinegro: el negro en a la postre, <<anónimo>>, lo que supone que el negro se identifique con los <<negros>> no es un nombre propio, el racismo antinegro hace que funcione como tal, como un nombre familiar que encierra la necesidad de un conocimiento más profundo. Cada negro, es por lo tanto, irónicamente anónimo en virtud de un ser llamado <<negro>>. De modo que los negros no se ven, según Fanon a firma desde el principio, estructuralmente considerados como seres humanos. Son

seres problemáticos, seres encerrados en lo que llama <<una zona del no ser>> (p: 220).

¿Cómo pretender ser humanos ante las estructuras de la sociedad colonial que les niega su humanidad?, para dar fuerza argumentativa a este interrogante, propongo el análisis reflexivo del *retorno a la memoria de la esclavitud*, como proceso de *mediación pedagógica* entre la re-construcción de la memoria histórica del sujeto negro en sus movimientos sociales, y las interpelaciones con las hegemonías coloniales que han negado su presencia como sujetos discursivos portadores de prácticas sociales específicas.

Ahora bien, si comprendemos la pedagogía en su *necesidad* de transformar seres humanos mediante la activación del sujeto que se interroga y reflexiona así mismo por el contexto y realidad social en el cual desenvuelve sus prácticas sociales desde lo cotidiano, es posible pensar en su capacidad de *mediación* desde lo que Castoriadis (2008) siguiendo el termino freudiano “imposibilidad” ha denominado la *imposibilidad de la pedagogía* que consiste en apoyarse en una autonomía inexistente a fin de ayudar a la autonomía del sujeto. Es decir: una *paideia* de la autonomía: una educación hacia la autonomía y para la autonomía.

[...] la imposibilidad también parece consistir, particularmente en el caso de la pedagogía, en la tentativa de volver autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos en este enigma aparentemente insoluble, ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que –o a pesar de que– ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes (p: 121).

Lo *instituido* de las instituciones existentes (políticas, económicas, sociales, culturales y educativas) producto de los movimientos totalizantes de la modernidad y el colonialismo, funcionan como un todo coherente por la existencia de un “magma de significaciones” (Castoriadis 2005, 2007) que instituye imaginarios sociales, determinando en los sujetos las formas y posibilidades de lo que pensamos y de cómo pensamos. Esta unidad de la coherencia interna de la sociedad orienta y redefine continuamente los proyectos de vida de los sujetos que las conforman, constituyéndose en el desafío de los movimientos sociales negros en pensar la imposibilidad de sus procesos de formación,

basándose en una autonomía aún inexistencia a fin de avanzar en la construcción de su propia autonomía. En otras palabras, construir los terrenos pedagógicos como espacios de actividad reflexiva en el encuentro con las instituciones existentes, creando un poder *instituyente* como contrapoder a lo ya instituido.

Según Castoriadis las formas de pensar instituidas por la sociedad, no forman espacios cerrados que enjaulan a los sujetos impidiendo su capacidad de reactuación; ese pensamiento social instituido es posible cambiarlo a partir de las rupturas históricas y discontinuidades que permitan la reinención del sujeto en nuevos márgenes de pensamiento propio. Esto supone una praxis “ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencia de su propia autonomía” (Castoriadis, 2007:120) para los grupos negros sometidos a una forma particular de conocimiento, donde han sido integrados en condición de no-pensantes, es decir seres a históricos, su posibilidad de construir su propia autonomía radica en la reconstrucción de su *memoria histórica*. Gestar la práctica pedagógica en la memoria que se moviliza en las experiencias de otras historias reconstruidas en el cruce y tránsito de sus comunidades confronta lo instituido de las teorías aprendidas en la escuela moderna.

La memoria opera como la *imaginación radical*, ya que, “la creación de representaciones, afectos, deseos por la imaginación humana es condicionada, pero nunca determinada. La psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación, por una imaginación radical: no se trata simplemente de ver o verse en un espejo, sino la capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí” (Castoriadis, 1996). El imaginario radical de los sujetos a través del retorno a la memoria se concreta en nuevas posibilidades de configurar sus imaginarios histórico-sociales o instituyente, en espacios propios de pensamientos, apropiándose del mundo, fuera del mundo “monopolio de la modernidad.

Ahora bien, no se trata de asumir las vivencias recordadas en el ejercicio de la memoria, como procesos románticos de reencuentro con lo silenciado, como verdades ya dadas que no se reconstruyen en las nuevas temporalidades de los sujetos; por el contrario esto implica desarrollar una experiencia crítica de las epistemologías del sentido-común, las

soterradas y marginadas de la modernidad, pues sobre ellas se materializan las alternativas de una pedagogía autónoma con implicaciones genealógicas, metodológicas y teóricas concretas que se construyen en los diálogos y contradicciones de las diferentes voces y experiencia de los sujetos que se inscriben en la comunidad.

En este sentido *el retorno a la memoria de la esclavitud como mediación pedagógica* requiere interrogar los terrenos de la historicidad en los movimiento con el encuentro “de lo no dado de lo dado de la realidad en el marco de la gestación de contenidos posibles que puedan hacerse desde distintos ángulos” (Zemelman, 2011: 197). La memoria plantea la ruptura con los conocimientos existentes, incluyendo la posibilidad de sus transformaciones como resultado de la acción reflexiva del sujeto. Bajo esta perspectiva, “la historicidad como forma de apropiación, es el momento que define el significado del momento acumulado” (Zemelman, 2011: 197). La memoria, es entonces, la mediación entre los imaginarios histórico-social redefinidos por el sujeto y la *imposibilidad* de una pedagogía autónoma que abarca otras epistemologías alternativas diferentes a aquellas que han sido definidos por los magmas de conocimientos instituidos por el *corpus* teórico de la modernidad.

3.4 Experiencias de la etnoeducación afrocolombiana

Diferentes propuestas etnoeducativas se han desarrollado en el país con el fin de cumplir las demandas y exigencias de los grupos negros en el campo educativo. Se podría decir que las tensiones entre la política educativa nacional y las aspiraciones de los grupos negros en ser los autores y protagonistas de sus procesos formativos, han encontrado distintos terrenos de diálogos para dar cumplimiento a los derechos educativos conquistados en la década de los 90.

En este sentido, tramitar por la vía educativa el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad Colombiana, ha obligado al Estado a través del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras crear una serie de proyectos pedagógicos, para ser aplicados en todos los establecimientos educativos del país. Esto ha hecho que la etnoeducación se represente en el Proyecto

Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas teniendo como obligación la inclusión, visibilización y desarrollo de la población afrocolombiana.

A continuación nombro las experiencias etnoeducativas que se están desarrollando en el país.

3.3.1 Catedra de estudios afrocolombianos

La catedra de estudios afrocolombianos (CEA) es una propuesta educativa y cultural que ha venido ganando amplios terrenos de debate pedagógico a nivel nacional. Su visibilización como proyecto educativo institucional se establece en la reglamentación de la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 o Ley general de educación y el Decreto 1122 de 1998 donde se establece en su artículo 1:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Según esta reglamentación la aplicación de la CEA se debe desarrollar en todos los planteles y niveles educativos en el país mediante las siguientes metodologías:

Artículo 2°. La CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes.

Como se ve en el artículo la CEA no se dirige exclusivamente a las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombiana y/o raizales, tampoco será una asignatura que se suma a los planes y programas institucionales ya existente. Su proyecto pedagógico es de carácter *transversal* es decir, debe proyectarse en el PEI de cada institución educativa y atravesar todas las áreas de conocimiento que se hacen explícitas en el currículo o mediante proyectos pedagógico que afecten los planes de estudios vigentes.

La obligatoriedad de la cátedra en el quehacer pedagógico exige a las instituciones educativas tener un personal ampliamente capacitado en el conocimiento de la diversidad étnica y cultural en el país, condición fundamental en el cumplimiento de sus propósitos. En este sentido la CAE no se instituye como una educación para los grupos étnicos, sino que busca una transformación de las relaciones interculturales en el contexto de la sociedad colombiana.

Quiero detenerme en dos aspectos centrales de la CAE: la transversalidad de los conocimientos de las comunidades negras en los contenidos del currículo y las prácticas pedagógicas de los maestros en las instituciones educativas.

¿Qué implicaciones tiene la transversalidad de los conocimientos de grupos subalternos en el currículo nacional? ¿Qué se integra al currículo y que desaparece? ¿Quién o quienes seleccionan los conocimientos para hacer integrados en la práctica pedagógica? Según el Ministerio de Educación Nacional

[...] la transversalidad es compleja y por ende, no se puede reducir a selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares. Pero deben hacerlo con el convencimiento de que no se trata simplemente de ampliar el horizonte de

las disciplinas en las estructuras tradicionales de sus enseñanzas [...] (MEN 2001:48

La CEA representa a la política educativa nacional una alternativa de transformación del currículo y los procesos de formación en las instituciones educativas, en la medida en que la visibilización de la condición multicultural del país se hace explícita en nuevos contenidos curriculares que reconocen dicha multiculturalidad, pero sobre todo esta multiculturalidad representada en sujetos con prácticas culturales concretas. En este sentido el currículo como bien lo ha documentado Michel Apple organiza el conocimiento oficial en sus dimensiones: culturales, políticas, económicas, sociales y religiosas que la escuela instituye en las prácticas pedagógicas de los estudiantes y maestros.

Por lo anterior, el currículo es el producto de una serie de transacciones entre grupos sociales donde se hace explícita la jerarquización de los conocimientos prioridad de lo que se pretende formar en la escuela y a los intereses que responde dicha formación. Desarrollando una forma de control cultural al interior de las escuelas a través de la cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y acontecimientos. De esta manera el currículo y el capital cultural que reproduce delimitan las posiciones de los sujetos en el mundo social y político, determinando qué y cómo enseñar.

Ahora bien, la CEA a través de la transversalidad de los conocimientos subalternos al currículo oficial, se enfrenta a unos procesos de formación escolarizados que han desconocido históricamente la presencia de los negros como sujetos portadores y constructores de conocimiento. Esta formación escolarizada ha producido un tipo de conocimiento de la historia negra desde los legados de la colonialidad y modernidad, que como se ha señalado en el capítulo 1, el negro es integrado en procesos formativos de homogenización cultural, a fin de eliminar los imaginarios de mundo que el mismo construye como parte de sus procesos de creación y apropiación de la realidad social. Por tanto la transformación curricular de la CEA:

Constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque; si se quiere, una nueva concepción curricular. De tal modo, no se trata

simplemente de una extensión o un añadido de contenidos o temáticas a las redes curriculares ya existentes, más bien se trata de una política cultural que interpela las concepciones y las prácticas desde las cuales se agencia el conocimiento oficial escolar. La CEA propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos afrodescendientes y raizales. (Castillo, 2008: 50)

Este propósito de la CEA implica dos cosas, 1. Enfrentarse a la labor de la formación docente con capacidad de responder en la práctica formativa a las exigencias de transformar un currículo desde las epistemes que construyen los sujetos en sus procesos de historización, creación de identidad y cultura. Siguiendo a Freire (2011), la tarea docente, entonces impone “el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-. Sino también [...] discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (p: 31). De allí la importancia de que el docente interroge los contenidos determinados y establecidos en el currículo oficial y establezca las rupturas con los saberes que transitan en las experiencias de los sujetos con sus propias realidades de mundo. Y, 2. Implica reflexionar la vida cotidiana de la escuela, en tanto experiencia política y cultural que hace converger en prácticas formativas concretas, los valores, costumbres, epistemes y tradiciones que nos representan como seres histórico-sociales. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la acción pedagógica puede ofrecer resistencia a la presión del conocimiento que constriñe y diluye nuestra experiencia histórica, así como oponerse al discurso y el currículo ya institucionalizado como los cánones de “verdad universal”.

En la experiencia con CEA que han venido trabajando algunas escuelas rurales del municipio de Tumaco, expresaban que uno de las mayores dificultades en su abordaje pedagógico es ¿qué enseñar? Y ¿cómo enseñar? Al respecto, la maestra Miriam comentó:

Sabemos que la catedra es para recuperar los saberes de nosotros los negros, sin embargo necesitamos material didáctico que nos oriente en cómo trabajar estos saberes; además el Ministerio de Educación supone que nosotros ya tenemos esos saberes incorporados, pero la verdad es que hay una gran confusión de cuáles son esos saberes [...] yo, en mis clases lo que hago es

incorporar la gastronomía, como se preparan nuestros platos tradicionales, también algunos bailes de aquí de Tumaco que representan nuestra identidad. Porque pues a nosotros los negros nos dicen que somos buenos para el baile y la cocina y eso se tiene que mantener en las aulas.²⁸

El relato de la maestra muestra que la transversalidad de los saberes negros al currículo en algunos casos da lugar a una folklorización de la identidad negra en las prácticas formativas. Si bien los saberes de la gastronomía y el baile son experiencias históricas de gran importancia para la construcción de la memoria e identidad cultural en las comunidades negras, la producción de su saber exige una apropiación crítica y reflexiva sobre el cómo incorporarlo a la currículo oficial, de tal forma que no continúe reproduciendo el estigma de que los negros “sólo son buenos para el baile y la comida”. Es decir, el saber del baile y la gastronomía como un saber en sí mismo, que promueve una particular visión del mundo en trayectorias históricas concretas que definen el lugar de las representaciones y significaciones de los negros en los diferentes escenarios del país.

En este sentido la transversalización de los saberes en el currículo como dispositivo político,

Filtra de manera concreta las trayectorias y las versiones de conocimiento históricamente existentes. Por ello, la CEA implica afectar estructuralmente el currículo, en la medida que busca replantear las concepciones históricas, culturales, simbólicas y políticas promovidas, legitimadas y reproducidas desde los saberes escolares, para afectar el régimen de representación que desde la escuela se ha construido sobre las poblaciones afrocolombianas. (Castillo, 2008:53)

El desafío es entonces que este derecho educativo para las comunidades negras se materialice en contenidos y prácticas pedagógicas concretas, donde la acción educativa exprese los conocimientos de las comunidades negras históricamente negados e invisibilizados por la escuela moderna. Pero sobre todo, un fuerte trabajo de formación docente en la relectura de los acontecimientos históricos, la memoria de la esclavitud, las huellas de la africanía, los pueblos y culturas africanas que fortalecen la identidad

²⁸ Entrevista con Mirian Ramos. Maestra afrocolombiano. Tumaco, 18 de agosto de 2013.

afrocolombiana, los recorridos geográficos y culturales de la diáspora africana en los territorios de América Latina. Es decir, una de las tareas más importante en la práctica educativa y las alternativas epistemológicas que emergen de los grupos subalternos es:

[...] propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor y profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*. (Freire, 2009:42)

3.3.2 África en la escuela

Existe un proverbio africano que reza: *“cuando los leones tengan a sus propios historiadores, las historias sobre la cacería dejarán de glorificar al cazador”*. Según este proverbio la reapropiación de la historia por parte de los sujetos víctimas de diferentes manifestaciones de violencia, es el cambio real a una nueva actitud de pensar la realidad, partiendo de la especificidad de cada momento histórico, es decir descubrir las fisuras del universo histórico relacionándolo con nuestros proyectos (individuales o colectivos) en la creación de nuestras identidades, culturas y epistemologías. Esto es lo que marca la ruptura con la “verdad” de las historias occidentales, y es la posibilidad para ejercer nuestra autonomía en la comprensión de qué historias queremos contar y cuál es el lugar que ocuparemos en esa historia.

En el contexto de los proyectos etnoeducativos en las comunidades negras los nuevos relatos históricos que se construyen en el caminar de la experiencia de los negros con su lugar, están orientados a una dignificación de las geografías históricas de África y al cuerpo de los negros que reconstruye en el ejercicio de su memoria las otras narrativas que nutren a su psiquis social de otros contenidos socio-históricos. Estas otras narraciones de la historia, como lo ha señalado Castoriadis (1983), altera los magmas de significaciones imaginarias instituidas por la sociedad colonial, puesto que,

La sociedad no es más que excepcionalmente – ¿o nunca?- única y aislada. La sociedad *se encuentra* que *existe* una pluralidad indefinida de sociedades humanas, una coexistencia sincrónica y contacto entre sociedades otras. La institución de los otros y sus significaciones son siempre una amenaza mortal para las nuestras, lo que es sagrado para nosotros es abominable para ellos, y nuestro sentido les resulta el rostro mismo del sinsentido. (Castoriadis, 1983:94)

Si bien la institución de la historia oficial por parte de algunos grupos sociales que se llaman así mismos hegemónicos ha eliminado el rostros histórico de los negros, además de sus construcciones epistemológicas conduciéndolos en un falso reconocimiento de su identidad “original”, las emergencias organizativas de los grupos negros han ido tejiendo nuevas articulaciones de significaciones, con su propio imaginario instituyente, alterando las formas coloniales de reconocimiento de sus subjetividades. En los terrenos de la escuela esto ha significado el desplazamiento de los conocimientos y jerarquías epistémicas preestablecidas y preincorporadas en los currículos educativos oficiales, para crear los espacios de la pregunta por la presencia de África en el territorio colombiano y sus legados en la formación de identidad, historia, cultura y memoria de los grupos negros en el país. Escenario propicio para reflexionar el devenir de la afrocolombianidad en el sistema educativo.

En este sentido África en la escuela es una propuesta político-pedagógica iniciada en el año 2007, con el fin de responder a las exigencias de dar trámite al marco legislativo del Decreto 1122 de 1998 referente a los lineamiento de la Catedra de Estudios Afrocolombianos. Ahora bien, ¿Qué conocimientos manejan los docentes sobre África y sus diásporas? ¿Cómo las historias de África impactan las practica pedagógica?

La pregunta por África en el currículo escolar ha permeado los diferentes proyectos pedagógicos de los docentes en la escuela. Esta pregunta es de gran necesidad para trabajar las otras narrativas históricas de los negros en su formación como sujetos históricos; sin embargo, en la práctica pedagógica los docentes han manifestado algunas dificultades en el abordaje de los contenidos, las imágenes, narraciones y orientaciones

metodológicas para comprender el trayecto de la herencia africana en las poblaciones negras del país.

En diálogo con algunos maestros de la Institución Educativa Buchely en el municipio de Tumaco, algunos expresaron que era importante trabajar África en la escuela, sin embargo tienen deficiencia en los materiales escolares que sirvan como guía en la práctica formativa. Al respecto el profesor Carlos manifestó:

Sabemos que con la política de la etnoeducación se deben incorporar los conocimientos y saberes de África al currículo, sin embargo no contamos con suficiente material para trabajar África en la escuela, lo que no han dicho los representantes del Ministerio de Educación que vienen a darnos talleres sobre etnoeducación, es que trabajemos desde nuestra experiencia como afrocolombianos, que vinculemos la experiencia en nuestra comunidad a las asignaturas que cada uno de nosotros impartimos en la escuela [...] eso es un trabajo complicado, porque es muy difícil articular nuestra experiencia con los conocimientos de la escuela, sobre todo cuando muchos de nosotros recién estamos teniendo un acercamiento con los temas de África y la identidad afrocolombiana.²⁹

Como he mostrado en el capítulo 2, los discursos sobre África y sus huellas en la construcción de la identidad en las comunidades negras del Pacífico sur, se comienza a tejer entre los 80 y 90 con fines al reconocimiento de la etnicidad negra en la Reforma Constitucional de 1991 y la conquista de los derechos étnico-políticos y territoriales. Por tanto el descubrimiento de África en los territorios negros es un proceso reciente –no acabado– en la que los sujetos están explorando distintas dinámicas de apropiación y confrontación con las narrativas hegemónicas que sobre su identidad se ha construido en el país.

Ahora bien, pretender que los maestros trabajen desde su experiencia África para su incorporación en el currículo oficial, sin antes haber pasado por procesos de formación que se interroguen por la historia y la cultura negra, tiene como riesgo reproducir una mirada folclórica de la identidad negra, al igual que desplazar el análisis crítico de las

²⁹ Entrevista con Carlos Angulo. Maestro. Tumaco, 18 de julio de 2013.

epistemologías que se construyen en sus territorios. Pues, y en primer lugar, estos maestros la mayoría formados en las décadas de los 60 y 70 en universidades públicas y privadas, en sus épocas de estudios no se enfrentaron en un análisis profundo de sus identidades y culturas particulares; sus procesos formativos estuvieron orientados por los cánones del colonialismo y sus jerarquías epistémicas y racializadas; en segundo lugar la colonización mental del negro tal como lo ha señalado Fanon, ha fundado un proceso de falso reconocimiento en la que el negro desconoce las memorias históricas que le fueron suprimidas de su propia constitución por la mirada de los “blancos”, lo cual ha tenido gran impacto en la manera como diseñan sus proyectos pedagógicos; entonces, sería ingenuo pretender que con los nuevos discursos sobre la identidad que se han creado, ya se ha generado un proceso de liberación por arte de magia hacia las narrativas hegemónicas que constriñen el ser cultural de los negros. Considero que estos discursos están caminando en los territorios negros, de tal forma que los sujetos están en un proceso de redescubrimiento de su rostro histórico, abriendo la melanina de su color a nuevas posibilidades de existencia, indagando su cotidianidad y el vínculo con el territorio como lugar de vida, cultura e identidad.

CAPÍTULO 4. TUMACO Y SUS DISTINTOS ROSTROS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA: UNA EXPERIENCIA EN EL PACIFICO SUR.

“No hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja”

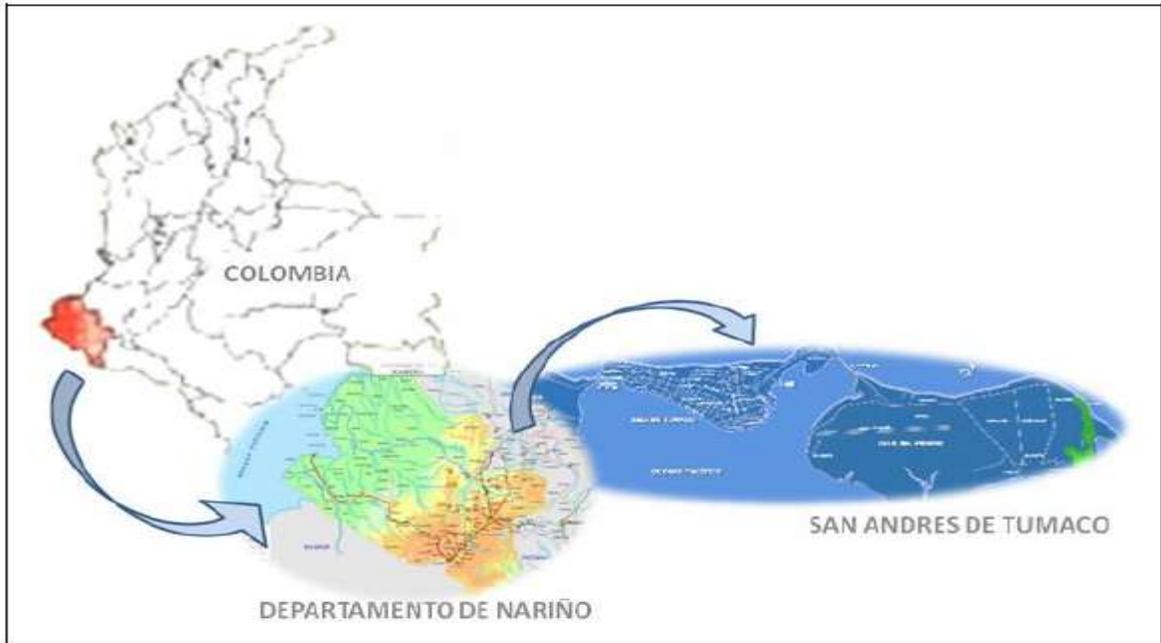
Paulo Freire

El proceso de diseño teórico-práctico de la Etnoeducación afrocolombiana en el municipio de Tumaco se ha desenvuelto en diferentes dinámicas culturales/educativas que ponen en tensión las políticas de reconocimiento de la etnicidad negra, sus saberes, derechos y prácticas culturales con los contenidos y diseños curriculares que se pretenden implementar en las escuelas. No obstante, la realidad social y política en el cual se desenvuelve la cotidianidad de la gente en Tumaco, ha tenido incidencias directas en la manera como los maestros, organizaciones negras, líderes comunitarios y alumnos se piensan la construcción de sus proyectos etnoeducativos.

El sujeto pedagógico que hace presencia en el municipio de Tumaco se moviliza en contextos históricos, políticos y educativos específicos; contextos que tienen múltiples significados para la construcción de una práctica pedagógica que responda a las problemáticas sociales de la gente negra con sus territorios. En este sentido, partamos por indicar el contexto geopolítico al que corresponde la Etnoeducación en esta investigación.

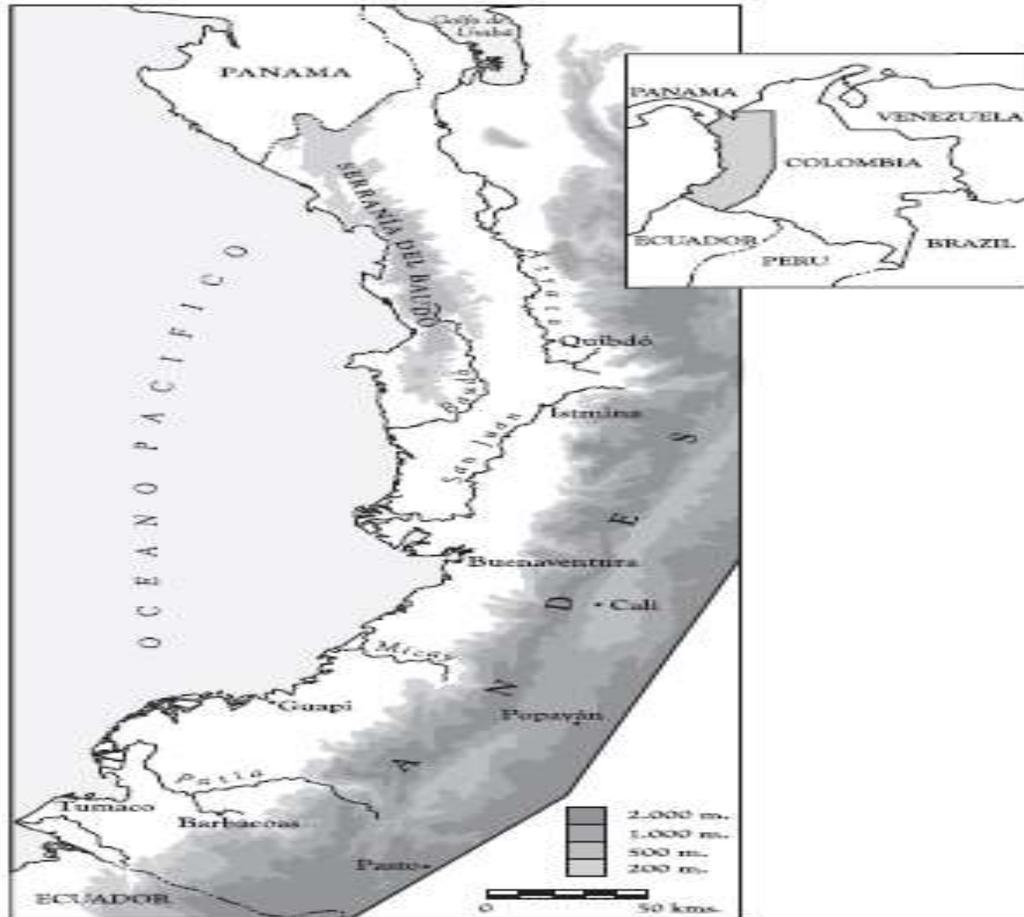
Tumaco es un municipio ubicado en el suroccidente del Departamento de Nariño, Colombia (Ver mapa 4) que cuenta con una población total de 160.034 habitantes de acuerdo al Censo Nacional de 2005. En su composición étnica la población afrocolombiana representa el 95%, por su parte los pueblos indígenas representan el 3% y los mestizos el 2%. En este municipio se encuentran las comunidades indígenas El Gran Sábalo, Gran Rosario, Hojal la Turbia, Piedra Sellada, Pulgande, Inda Sabaleta, Campo Alegre, Santa Rosita, La Brava y Piguambí Palangala, quienes se encuentran organizadas política y administrativamente en los denominados cabildos.

Mapa 4. Ubicación del Municipio de Tumaco



Este territorio se encuentra ubicado en una zona estratégica de la Costa Pacífica, en la frontera con Ecuador y muy cerca de la Cordillera Occidental (ver mapa 5), lo que lo convierte en un espacio geoestratégico fundamental para los proyectos de apertura económica de la nación a las dinámicas geoeconómicas del neoliberalismo, así como para la disputa por el control territorial con fines a la producción y exportación de la coca a manos de los diversos actores armados. Es en este territorio donde terminará el Oleoducto Trasandino y se exportará el petróleo traído desde Orito (Putumayo), convirtiéndolo en el segundo puerto petrolero más importante del país.

Mapa 5. Región Pacífico



Fuente: Escobar, A. (2010). *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Enviñón editores.

Tumaco cuenta con una extensión de 3750 Km² distribuido en ocho cuencas hidrográficas: Río chagüi, Río Rosario, Río Mira, Sistema de Esteros, Río Curay, Río Mexicano y Río Mataje, los cuales representan un 12.11% del departamento convirtiéndolo en el segundo municipio más extenso del país. Extensa zonas se halla cubierta de selva, predominando los manglares en la región costanera. La faja del litoral se caracteriza por sus números esteros, caños islas y cubiertas de manglares. A lo largo del litoral se encuentran algunos accidentes, entre ellos el Cabo Manglares, las islas del Gallo, la ensenada de Tumaco, La Barra El Morro Tumaco y las Puntas Brava, Cascajal, Cocal, El Viudo y La Playa.

La ubicación geográfica del municipio permite comprender la apropiación subjetiva que las comunidades negras le otorgan a su relación con los ríos, al constituir el *lugar* (capítulo 2) que los moviliza en la construcción de sus identidades, fuente económica para la comercialización de sus productos, la pesca, riego de cultivos, abastecimiento de agua y medio de transporte y comunicación. Son los ríos los que dan cuenta de las “configuraciones particulares de naturaleza y cultural, sociedad y naturaleza, paisaje y lugar, como entidades vivenciales y profundamente históricas (Escobar, 2010:46). Así, el referente vivencial de los ríos propone una nueva alternativa educativa en afianzar los procesos pedagógicos en la relación que los sujetos construyen con sus lugar-es, forjando la formación de un sujeto territorializado que interpela el desplazamiento, el destierro, la migración y el movimiento que favorecen la globalidad del capitalismo mundial.

La marginación del lugar en la construcción de culturas, identidades y economías, no sólo se proyecta en las estrategias geoeconómicas del sistema-mundo capitalista, la practica formativa de los procesos escolares se han construido sobre ideas totalizantes de mundo que niegan y marginan la relación-formación de los sujetos con su lugar. Así la educación ha considerado que es la asimilación de valores eurocéntricos la perspectiva idónea para formar sujetos que respondan a una sola forma de pensar, construir y ver el mundo. Es tiempo de revertir estas líneas formativas enfocándonos en la construcción de una pedagogía que posibilite a los sujetos “regresar al lugar” de sus formas de vida particulares para construir sus conocimientos, culturas, economías e identidades.

Dado que, “si por lugar entendemos el compromiso y la experiencia de una ubicación particular con alguna medida de enraizamiento (aunque inestable), unos límites (aunque permeables) y unas conexiones a la vida cotidiana, aun cuando su identidad es construida y nunca fijada, el lugar continúa siendo importante en las vidas de la mayoría de las personas” (Escobar, 2010:47). Y, es en estos contextos donde la pedagogía debe ser asumida como un movimiento importante que articule la práctica docente y la práctica formativa al conocimiento y redescubrimiento de la diferentes dimensiones socio-históricas y territoriales que caracterizan a los educandos; no sólo para explorar en ellas sino sobre todo como herramienta para transformar la realidad, intervenir en ella y recrearla.

Imagen 4. Hombre afrocolombiano movilizándose en el Río Mira



Fotografía: Angela Yesenia Olaya

Imagen 5. Actividad económica afrocolombiana a orillas del Río Atrato



Fotografía: Angela Yesenia Olaya

La ubicación geopolítica del municipio de Tumaco es considerada la causa fundamental en los altos índices de violencia y desplazamiento forzada que se vive en el territorio. Reconocido como uno de los municipios más violento de la Costa Pacífica, a causa de la presencia de actores armados –guerrillas, bandas criminales y paramilitares- quienes se disputan el control de la producción de cultivos ilícitos, así como el procesamiento y exportación de cocaína, la cual es sacada del territorio ya sea por el mar Pacífico o la frontera con Ecuador, Tumaco devino en uno de los escenarios de guerra que ha afectado el tejido socio/cultural que las comunidades negras habitantes de este territorio han mantenido con su sentido de lugar. Los atentados contra la población civil, asesinatos selectivos, secuestros y extorsiones hacen que este territorio afrocolombiano lidere las estadísticas de muertes violentas en el Departamento de Nariño. Según las fuentes de la revista Semana (2013)³⁰, las muertes por homicidio en el 2008 llegaban a 266 casos, en el 2009 fueron de 277 y para el 2012 de 173 asesinatos. Las víctimas de esta oleada de violencia son jóvenes afrocolombianos entre los 17 y 25 años de edad.

Su zona rural convertida en el mayor cultivo de coca en el país (5 mil hectáreas de cultivo) es una de las cuotas más grandes al fenómeno de desplazamiento forzado de comunidades negras e indígenas en el país; comunidades que se han visto obligadas a migrar al casco urbano del municipio engrosando las filas de miseria, hambre y desigualdad social que se viven en el territorio (ver imagen 6.). Así lo expreso la revista Semana (2013)³¹, a propósito del atentado terrorista a manos de las FARC contra el sistema hidroeléctrico del municipio que dejó por 16 días sin energía a sus habitantes, “

El único pecado de Tumaco es ser considerado la Perla del Pacífico. Un apelativo que se ganó gracias a la ubicación estratégica donde se fundó, perfecta para la navegación. Pero irónicamente esas bondades ahora son su perdición. Ese es uno de los serios problemas que padece este pequeño municipio [...] estar rodeado por ríos

³⁰ Murcia, L. (2013/10/22). Tumaco: 16 días a oscuras y 4 sin aguas. Revista Semana. En: <http://www.semana.com/nacion/articulo/situacion-en-tumaco-narino/362004-3>

³¹ Murcia, L. (2013/10/22). Tumaco: 16 días a oscuras y 4 sin aguas. Revista Semana. En: <http://www.semana.com/nacion/articulo/situacion-en-tumaco-narino/362004-3>

navegables, selvas impenetrables y fácil acceso al mar convirtieron a Tumaco en la joya de la corona de los grupos armados ilegales. A ello se suma la extrema pobreza que golpea a buena parte de su población.

Imagen 6. Retrato del desplazamiento forzado en Tumaco



Fotografía: Angela Yesenia Olaya

Ha estas situaciones se suman las transformaciones que ha nombre del “desarrollo” y el “progreso” de la nación el Estado ha venido ejecutando, entregando a empresas privadas (en muchas ocasiones apoyadas por grupos armados y bandas criminales) extensas hectáreas de tierra con fines a la extracción maderera, explotación minera y cultivo de

palma africana³². Estas prácticas de violencia y desarraigo territorial obstaculizan el proyecto étnico/político de ejercicio territorial conquistado por los procesos organizativos de las comunidades negras y que llevo a su reconocimiento como grupo étnico con derechos culturales y territoriales específicos.

Por otra parte el contexto histórico-político en el que se construye la historicidad de la gente negra, al ser parte de un departamento mayoritariamente mestizo con fuertes raíces coloniales y clericales, tiene profundas consecuencias en la manera como asumen hoy su identidad y cultura. El adoctrinamiento y exclusión a través de las misiones religiosas que controlaban la educación para negros en el siglo XIX, estaba en dirección a eliminar toda huella africana en los pueblos negros del Pacífico. Francisco Tenorio en entrevista concedida a Michael Agier, manifestó:

Sucede que a Barbacoas llegó un cura, su nombre era Jesús Mera. El sacerdote al mirar que la gente se dedicaba mucho a gozar con la marimba y a bailar, él vio que la marimba era diabólica y por lo tanto ninguna persona que fuera salva podría bailar marimba. Fue así que cuando llegaban los dueños de los bailes, o sea de marimba, o sea de los salones donde tocaban marimba, a confesarse él les decía que no podía confesarlos porque ellos tenían una marimba en su casa. Que para poderlos confesar debían deshacerse de la marimba, debían votar la marimba al río o quemarla. Así se fue creando el pueblo de

³² En los estudios de Arturo Escobar (2010) evidencia como el cultivo de la palma africana ha sido uno de los fuertes detonantes en el desplazamiento forzoso de comunidades rurales a la zona urbana del municipio: “Para finales de los años noventa, había aproximadamente dos docenas de grandes palmiculturas, cinco de ellas con más de 1.000 hectáreas. Todas eran controladas por los grupos de grandes capitalistas del interior del país, particularmente Cali y Bogotá. Este cultivo también ha aumentado en otras partes de Colombia, y como resultado el país se convirtió en el quinto productor mundial en los años noventa después de Malasia, Indonesia, Nigeria y Costa de Marfil. Había aproximadamente 120.000 hectáreas cultivadas en 1992 en todo el país que produjeron aproximadamente 285.000 toneladas de aceite. La palma africana representó cerca de 7% de las cosechas permanentes en el país y 3% del producto interno bruto agrícola. Para 1999, ya había aproximadamente 150.000 hectáreas en cultivo que produjeron 440.000 toneladas de aceite del que se exportaron 94.000, principalmente a la Unión Europea (CEGA 1999). El 40% de la totalidad exportada de aceite de palma provino del área de Tumaco, aun cuando sólo cerca del 13% del área cultivada del país en palma se encontraba localizada allí.(p. 97,98)

Barbacoas sin salón de marimba. No contento con esto, tomó el río patia y se vino río abajo haciendo lo mismo, botando las marimbas al río (Recompas, 2013:13)

El relato de este hombre afrocolombiano evidencia cómo el modelo de escuela que se funde en las ideologías eclesíásticas generó una cultura de la sumisión de los grupos negros. Trayendo como consecuencias la pérdida de identidad y las dinámicas sociales y culturales propias de la gente negra en el Pacífico colombiano.

De esta manera la ubicación geopolítica del municipio, los procesos históricos de incorporación a la economía nacional y las propuestas educativas para los negros que se configuraron en las últimas décadas del siglo XX, representan tres grandes problemas a los que tienen que hacer frente las comunidades negras: primero, asumir la ubicación geoestratégica de su territorio al ser un puente fundamental en los proyectos de apertura económica de la nación a las estrategias que demarca el neoliberalismo; segundo, su ubicación geográfica hace que las comunidades estén inmersas en el conflicto armado que es el detonante a los masivos procesos de desplazamiento forzado como resultado de las disputas territoriales de los actores armados; y tercero es un contexto con fuertes raíces coloniales y clericales que han mantenido mecanismos de exclusión, racismo, sumisión y subalternidad a través de las prácticas religiosas/formativas que controlaban la educación para negros.

En estos contextos la construcción del proyecto pedagógico en Etnoeducación, como proceso formativo que responda a las aspiraciones culturales y políticas de las comunidades negras en Tumaco, pasa necesariamente por interrogar los lugar-es y las condiciones de la *calidad*³³ de vida de sus habitantes. La reflexión de los procesos educativos y la calidad de vida de los sujetos se somete así “al mismo proceso de análisis y revela al igual que los otros la naturaleza política no sólo de la *educación* sino también de la *calidad*, en cuanto valor” (Freire, 2011: 48)

³³ El concepto de calidad está en referencia a lo que Freire ha llamado *educación para la calidad*. Es decir, el valor que atribuimos a los seres, a las cosas, a la práctica educativa “una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres y en favor de su vocación de ser más” (47)

La política en Etnoeducación ha sido explícita al considerar que la educación para los grupos negros debe ser acorde a sus condiciones y aspiraciones etnoculturales, de esta manera y como se ha señalado a lo largo de esta investigación, el territorio es el *lugar* que se constituye en la mayor aspiraciones de las comunidades negras, al ser asumido como fuente de identidad, economía y movilización política. La defensa por el territorio significa la defensa por el derecho a la vida, una cultura propia y a un lugar para *ser*. Entonces, ¿Cuáles son las posibilidades que las comunidades negras –sujetos territorializados- tendrían en construir un proceso formativo propio, en contextos de desplazamiento forzado, desarraigo y violencia?

Articular los procesos formativos a los contextos de resistencia y lucha que teje el movimiento afrocolombiano es la base constitutiva en la formación de un sujeto histórico-político que se empodera de su experiencia histórica y pensamiento propio para generar acciones de transformación y creación de horizontes de futuros, que respondan a las necesidades concretas de la gente negra en cada uno de los lugar-es que constituye el territorio nacional. Por tanto, la acción pedagógica se moviliza en diferentes escenarios que articula las diferentes voces de actores sociales –maestros, líderes comunitarios, organizaciones negras, estudiantes, comunidades, activistas, intelectuales- que han ido aportando diferentes perspectivas en fortalecer el proyecto etnoeducativo. Estos escenarios de participación rompen con la clásica concepción de asumir la formación de sujetos en una relación univoca maestro/estudiante que interactúa en un escenario escolar específico, determinando así la experiencia pedagógica.

Los discursos y demandas políticas que ha producido el movimiento afrocolombiano, durante los años setenta y ochenta, se ha ido concretando en un movimiento político/pedagógico en el que las aspiraciones etno-culturales, políticas y educativas adquieren centralidad en los procesos de enseñanza y transformaciones curriculares que se producen en la escuela. De esta manera, se pretende que la práctica educativa se ha sobre todo el proceso de reflejar permanentemente la militancia política, en dirección a los objetivos propios que se traza el movimiento social. Como lo ha señalado Freire “la práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse

aprimionarse en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas” (Freire, 2011:32).

Por lo anterior la Etnoeducación se define desde el movimiento social, como *acto político*, en el que las relaciones de los actores sociales establecen *relaciones de saber* condicionadas por lo que se ofrece en la situación de formación enseñanza-aprendizaje, tanto en *términos objetivos* (proyectos, materiales, talleres, libros, técnicas, etc.) como en *términos subjetivos*: representaciones de la cultura negra, saberes y practicas ancestrales, proyectos de futuro, identificaciones, etc. De este modo, la pregunta por el sujeto que se forma en la Etnoeducación conlleva a una preocupación por asumirlo como sujeto pedagógico en la producción de sus conocimientos, más no como objeto de las políticas educativas que producen contenidos para los negros.

La Etnoeducación asumida como *acto político* consagra dos principios fundamentales; primero, estable la articulación de los saberes y prácticas culturales de las comunidades negras con los procesos formativos que se han de desarrollar afuera y dentro de la escuela, para permitir la coexistencia de las singularidades que dan sentido al ser negro con una cultura diferenciada; segundo, supone la creación de acciones específicas que vinculen las aspiraciones políticas de las comunidades con los programas políticos que se desarrollan a nivel nacional destinados a responder a las demandas de los grupos negros. Esto supone encontrar desde el campo educativo un lugar de posicionamiento político de los sujetos donde puedan interrogar sus realidades, establecer qué hacer con sus problemáticas sociales, sobre la base de la aplicación de sus saberes que operan como dispositivos formativos y de acción política en el marco de sus experiencias etnoeducativas.

En este punto la Etnoeducación reapropiada desde el movimiento social, debe tensionar la agenda de la política educativa nacional, asumiendo la generación de condiciones reales para la producción, investigación, sistematización de saberes y prácticas formativas que se construyen en el marco de experiencias pedagógicas que emanan de contextos concretos, no sólo a fin de comprender mejor esos contextos en su

singularidades, sino también “de no comprometer la capacidad del saber producido para informar las políticas más allá de la experiencia concreta” (Terigi, 2005:66)

Así lo expreso Stella, maestra afrocolombiana de Tumaco:

Generar espacios pedagógicos con los maestros, los estudiantes y las comunidades, ha sido nuestra posibilidad de delinear cuales serán nuestros horizontes formativos, teniendo como principio el volver a contar la historia de nosotros los negros, en relación a nuestra identidad, saberes, ritmos musicales, lo que nos ha implicado escudriñar la historia, cuestionar sus contenidos, mirar más allá de lo que nos muestran los libros y tratar de reconstruir esa historia en nuestros contextos y realidades. Nuestros territorios necesitan generar sus propios conocimientos y estrategias para hacer frente a todos los obstáculos que buscan desterrarnos de nuestros ríos y mares, y nosotros los maestros somos conscientes que esa búsqueda tiene que ser en comunidad, reappropriándonos e interrogando ese otro rostro que nos han negada.³⁴

En lo enunciado por esta maestra la Etnoeducación puesta en práctica desde el *hacer* y el *ser* del movimiento afrocolombiano, supera lo que Freire (2011) en su *pedagógica del oprimido* llamo “educación bancaria”, en la medida en que el sujeto pedagógico se forma como un sujeto conocedor, que se asume a sí mismo como sujeto en búsqueda de sus conocimientos; una búsqueda que implica interrogar los contextos de sus realidades sociales a la vez que se va reappropriando de los saberes que acerca del mundo y de sí mismo han construido las comunidades negras en sus territorios.

Situada así la Etnoeducación, los elementos que constituyen el proceso de formación del sujeto histórico/político del movimiento afrocolombiano, se movilizan en el terreno de la historia propia, la identidad, el territorio y las voces y trayectorias de quienes han forjado de modo concreto un modo de *ser* y representar al pueblo afrocolombianos. De esta manera, el modelo etnopedagógico es percibido socialmente como la posibilidad de que los grupos subalternos y marginados en la producción de conocimientos “pertinentes”

³⁴ Entrevista con Stella Requene, maestra afrocolombiana. Tumaco, 12 de julio de 2013.

a los procesos formativos que ha desarrollado históricamente la escuela, superen esa condición de subalternidad en una comprensión crítica de su historia, lo que implica:

Entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia. Ni el fatalismo que entiende el futuro como repetición casi inalterada del presente ni el fatalismo que percibe el futuro como algo dado de antemano, sino tiempo histórico que vamos haciendo y que nos va rehaciendo en cuanto sus hacedores”. (Freire, 2011:34)

La reflexión pedagógica de la Etnoeducación contribuye además a que la comprensión de la historia del ser afrocolombiano y afrocolombiana obligue a la reconstrucción contextual del tejido social de las comunidades negras, ya que un fundamento histórico “esencial” en sus procesos de identidad y movilización política está arraigado en sus vivencias en el territorio, y es este lugar el que ha estado constantemente amenazado por las políticas modernizantes de la nación y las fuerzas destructoras ejercidos por actores armados. Así, la producción curricular y de contenidos no debe ser una lectura aislada de la cotidianidad de los sujetos con su lugar, sino que debe localizarse “en una definición de un currículo por problemas y no por contenidos, un currículo situado, contextualizado y en clave de etnicidad” (Recompas, 2013:36).

Este planteamiento conlleva a potenciar la Etnoeducación como estrategia y acción para hacer frente a la colonización de las comunidades negras, a la vez que construyen procesos y prácticas pedagógicas que ayudan a fortalecer sus saberes y conocimientos, no como esencialismos, sino como un conocimiento crítico que movilice las estrategias de un proyecto político que no acepta la posición de la neutralidad política con que ha operado la ideología modernizante de la escuela. En este sentido la Etnoeducación fortalece los procesos de identidad, resinifica la ancestralidad y la memoria colectiva; acciones necesaria en las prácticas formativas y de organización política.

De esta manera y en el marco contextualizado de la Etnoeducación en el municipio de Tumaco, este capítulo se compone de tres partes, en la primera abordo los trayectos políticos y pedagógicos de la Etnoeducación en las mesas de diálogo que han establecido

las organizaciones negras, maestros y representantes del Ministerio de Educación Nacional. En la segunda parte, contextuó a partir de las narraciones de maestras y maestros afrocolombianos, cuál es la articulación político-pedagógica de la Etnoeducación en sus procesos de enseñanza/aprendizaje. Y por último indago la experiencia en proceso del Etnobachillerato en la zona rural/ribereña del municipio de Tumaco.

4.1 Trayectos de la Etnoeducación afronariñense

La construcción e implementación del proyecto educativo en Etnoeducación para y desde las comunidades negras en el territorio nariñense, ha transitado en diferentes disyuntivas políticas que involucran las voces de las organizaciones negras, maestros, estudiantes, líderes comunitarios, organismos internacionales y comunidades con la finalidad de crear las estrategias y prácticas pedagógicas para que la política educativa en Etnoeducación constituya en los territorios del Pacífico sur una *posibilidad* real en ser los autores de sus procesos formativos partiendo de sus fundamentos étnico-culturales.

Ahora bien, la posibilidad de la Etnoeducación no debe ser entendida, como lo que <<ya existe>> en la práctica cotidiana de la escuela; al contrario la posibilidad es la capacidad que tenemos como sujetos pedagógicos en volver hacer, en procura de nuestras realidades concretas, en función de nuestras historias y nuestros saberes. Así el problema que se plantean las voces activas de la Etnoeducación es cómo construir procesos estratégicos de transformación de la relación enseñanza-aprendizaje en la compleja relación que se teje entre las historias de sujetos que han sido negados en la producción de saberes, y las dinámicas pedagógicas –excluyentes- que se han mantenido en el sistema escolarizado.

Lo anterior ha generado que la Etnoeducación como política educativa se desenvuelva en diferentes momentos de construcción y diálogos para su implementación. A partir de la reforma constitucional de 1991 y la promulgación de la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras) se promueve la construcción e implementación de las propuestas pedagógicas etnoeducativas para las comunidades negras (capítulo 3). Podríamos advertir que es partir de los 90 donde se comienza a construir un nuevo orden de alterización de lo negro, ya que al ser reconocidos como grupo étnico, su presencia irrumpe en todas las

dinámicas sociales, políticas, educativas y culturales, posicionando nuevos debates y discursos en torno a la diferencia étnica y cultural, además de la afectación a las políticas educativas del sistema escolar colombiano, en la medida en que los “nuevos” sujetos histórico/políticos de la nación comienzan a interpelar la necesidad de crear propuestas educativas que respondan a sus procesos de identidad/territorial; esto es reinventar el modo de representación y enseñanza de la cultura negra en el ámbito escolar.

En los noventa asistimos a la construcción de lo que podría llamarse una agenda política de las comunidades negras en Colombia. Como se sabe, las discusiones generadas al interior de las comunidades por el artículo 55 transitorio de la constitución dio como resultado la ley 70 de 1993. Todos los temas tratados y posteriormente convertidos en norma tienen un gran nivel de importancia entre los afrocolombianos; sin embargo, dadas las extenuantes debates suscitados en el comienzo de este proceso y la profundidad con que se abordaron se podría decir sin equivocación que los dos pilares de la agenda Afro en los noventa fueron la Educación o Etnoeducación y la Territorialidad. Esta es la razón por la que, sobre todo en el Pacífico, se asocia etnoeducación con defensa del territorio y funge de esta manera una visión política al tratarse de la pertinencia educativa en el ámbito de los pueblos, veredas y regiones afrocolombianas. (Recompas, 2013).

En diciembre de 1992 se realizó en Tumaco el primer congreso pedagógico nacional de comunidades negras. La iniciativa de generar espacios para la reflexión acerca de los procesos etnoeducativos que hasta el momento se estaban desarrollando en algunos lugares de la región fue organizada por maestros negros. En este espacio confluieron las diferentes experiencias etnoeducativas que en poblaciones afrocolombianas como San Basilio de Palenque, Veredas Unidas (norte del Cauca), Luis Carlos Valencia (Villa Paz-Jamundí-Valle), La Playa (Francisco Pizarro-Nariño) habían comenzado a construirse a partir de la década de los 80, “en una clara intención de apostarle a la construcción de propuestas de educación alternativas solo que hasta ese momento no eran llamadas experiencias etnoeducativas” (Recompas, 2013:15). Socializar estas experiencias a partir de la práctica formadora de sus actores sociales contribuyó a profundizar sobre los sentidos y contenidos que se le atribuía desde la cultura negra al concepto de Etnoeducación, y sobre

todo los retos políticos y educativos a los que se enfrentaban las comunidades negras en el país en torno a la reglamentación del artículo Transitorio 55 de la Constitución Política.

Con el apoyo del Ministerio de Educación en 1995 se comienzan a desarrollar en la región de la Costa de Nariño procesos de sensibilización a comunidades y maestros en torno a los temas de la identidad, territorio y educación. “Esta sensibilización coincide con el fortalecimiento organizativo de las comunidades y con la conformación de los primeros concejos comunitarios, reglamentados en el decreto 1745 de 1995” (Recompas, 2013:15). Fueron los maestros comprometidos con los derechos étnicos de las comunidades negras y los dirigentes comunitarios quienes asumieron estos procesos de sensibilización, que luego serían socializados en sus organizaciones étnico-territoriales e instituciones educativas.

Con el apoyo del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) Plan Pacifico, entre los años 1999 y 2000 se contrataron organizaciones de la región para la asesoría a instituciones educativas en la creación de herramientas administrativas, técnicas y pedagógica para la formulación de sus proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC). Algunos establecimientos educativos de la zona rural en el municipio de Tumaco fueron favorecidos, como: Centro Educativos El Congal Frontera, Centro Educativo El Coco (Rio Rosario) y Centro Educativo Bella Vista (Rio Mejicano) gestando sus primeras experiencias etnoeducativas.

De esta manera “en los primeros diez años del siglo XXI los debates han girado en torno a la necesidad de construcción de Sistemas educativos propios. La noción de Etnoeducación ya no es suficiente para nombrar lo que de fondo se desea: una educación diseñada. Gestionada y realizada desde las comunidades en un escenario propio con una concepción “Casa adentro” (Recompas, 2013:24). La participación activa de las diferentes voces que dan vida al movimiento social afrocolombiano en la creación de sus procesos etnoeducativos, permite percibir como la práctica pedagógica se ha estructurado en el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir lo educativo en un ejercicio ético-democrático que implica opciones, rupturas, decisiones, debates en los horizontes educativos en que queremos reinscribir el ser político/cultural de los negros.

A partir del 2004, las comunidades afronariñenses representadas en sus organizaciones étnico/territorial, con el apoyo del WWF, construyeron el *Proyecto hacia un sistema de educación propia en la costa pacífica de Nariño*. “Este proyecto se discutió en todos los niveles del gobierno en un evento realizado en Tumaco el día 22 d julio de 2004” (Recompas, 2013:16) en el debate participan el Ministerio de educación, La Gobernación de Nariño y los alcaldes de la mayoría de los municipios de la Costa pacífica nariñense.

En el año 2006 y mediante el decreto 1690 se crea formalmente la Mesa departamental de Etnoeducación afronariñense, como ente de concertación entre la comunidades negras de Nariño y las autoridades educativas departamentales. Dentro de sus funciones “están las de concertar, definir y controlar la implementación de los lineamientos y políticas de la Etnoeducación afrocolombiana en la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades, interés y expectativas de las comunidades Negras del territorio nariñense”. En esta mesa se incluyeron en la discusión del proyecto etnoeducativo a las comunidades afrocolombianas del departamento que incluyen los municipios de la Cordillera Occidental (Leiva, Rosario, Cumbitara y Poliparca).

Desde el 2008, se vienen organizando en la región las Mesas Municipales de Etnoeducación Afrocolombiana “con el propósito de fortalecer el proceso que conduce al establecimiento de una educación propia en las comunidades negras de Nariño” (Recompas, 2013: 16). Los municipios que han liderado estas mesas etnoeducativas son: Barbacoas, Olaya Herrera, El Charco y Tumaco. En este mismo año mediante decreto del alcalde del municipio de Tumaco se declara como *Municipio Etnoeducador* y se crea la Comisión Pedagógica Municipal para el impulso de la Etnoeducación.

Como he señalado en los diferentes tránsitos de la Etnoeducación el dialogo entre comunidades, maestros y escuela ha sido fundamental en relación a las estrategias y recursos pedagógicos que se requieren en la construcción de los procesos formativos, acorde a los lineamientos de la política educativa y el reconocimiento de los derechos étnico-culturales y territoriales de los grupos negros.

En este sentido podríamos advertir que en las políticas educativas destinadas a responder a las exigencias de los grupos étnicos en crear prácticas formativas que respondan a sus contextos étnico-culturales, la escuela, por sus propios medios no puede garantizar una transformación y oportunidades de aprendizaje a sujetos con demandas educativas específicas, por lo que se requiere que las comunidades se involucren en las instituciones educativas, afrontarse como sujetos pedagógicos en la toma de decisiones sobre el ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿para que enseñar?. Esto supone que las escuelas tendría la responsabilidad de abrir sus proyectos pedagógicos a las voces de las comunidades, sus experiencias históricas, saberes, costumbres y prácticas culturales. Se trata en definitiva que la articulación escuela-comunidad pueda responder a los problemas concretos y a las necesidades políticas y sociales de la gente negra en sus contextos concretos. De esta manera, los procesos estratégicos de transformación de la enseñanza deben ser propuestos a los establecimientos escolares, sin esperar que sean generados autónomamente por ellos.

4.2 La Etnoeducación entre lo urbano y lo rural: *más allá* de lo geográfico a lo cultural

En la experiencia político/pedagógico que se ha venido movilizandando en el municipio de Tumaco, la Etnoeducación se ha estructurado en dos procesos formativos en dimensiones de lo urbano y lo rural, teniendo directas implicaciones en los diseños curriculares y practicas pedagógicas que fortalecen la identidad de las comunidades negras, sus criterios culturales y sobre todo los sentidos que le atribuyen a la posibilidad de etnoeducarse.

Como se ha señalado a lo largo del capítulo 2 la representación que han construido las comunidades negras sobre su espacio es fundamental en la movilización de sus identidades, en este sentido los ríos – donde surge el movimiento social- constituye el lugar que proyecta la construcción de una cultura propia, además es el espacio donde se han construido las resistencias hacia las hegemonías nacionales como parte de sus procesos de etnización. Este horizonte histórico y de acción política propone un tratamiento particular de la etnoeducación afrocolombiana, al ser asumida como proyecto político-pedagógico-territorial orientado a la formación de un sujeto capaz de responder a las necesidades e intereses particulares de la gente con su lugar.

En este horizonte la formación pedagógica se desenvuelve en los conocimientos individuales y colectivos que los sujetos portan y reconstruyen en el transitar de sus historias y experiencias; haciendo que la construcción del currículo y conocimientos a socializar estén determinados por un lugar, un tiempo, una historias y unas circunstancias específicas; por tanto la política en Etnoeducación se reconstruyen a las características del contexto local y trayectoria de las comunidades negras. Las acciones pedagógicas a través de procesos de localización y ejecución particulares, en la medida en que parten de las necesidades y de los problemas de sujetos concretos propician una forma autónoma en los procesos de aprendizaje, con una reflexión política e ideológica propia que crea las posibilidades de enfrentarse colectiva y organizadamente a los problemas que emergen de la cotidianidad y de sus relaciones con la exterioridad.

Al respeto, Carlos líder perteneciente al consejo comunitario los Robles en Tumaco, expreso:

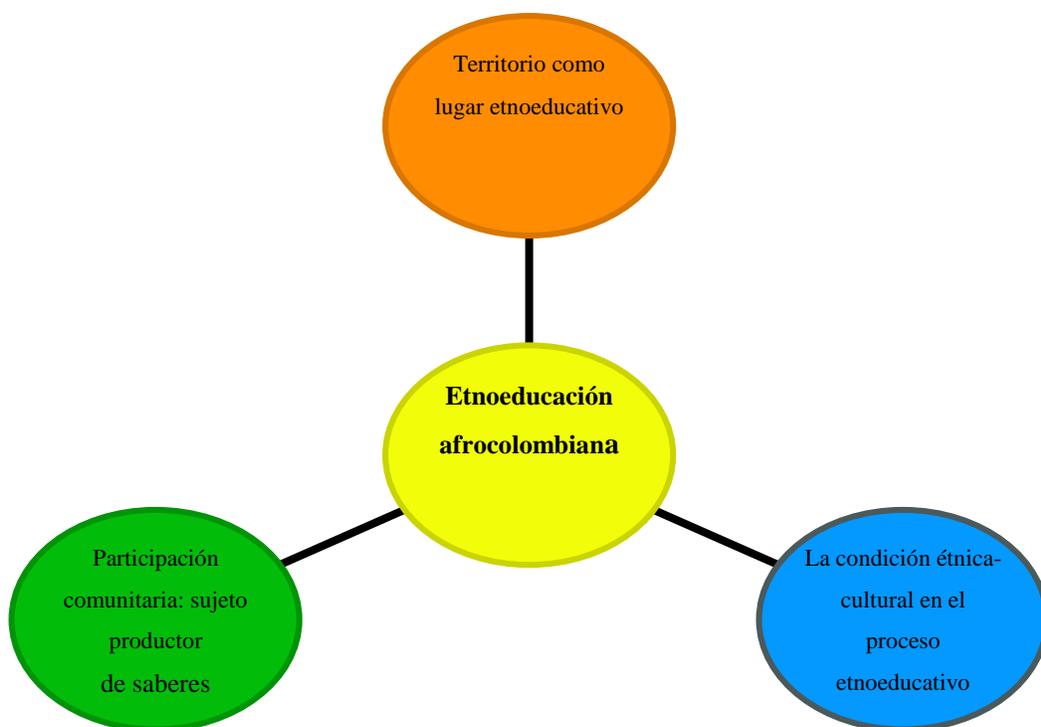
Los negros, los que vivimos en los ríos, mantenemos un vínculo directo y armonioso con el territorio en nuestra cotidianidad [...] los negros de los ríos somos los que nos hemos movilizadо en la defensa por nuestros ecosistemas, nuestros mares, nuestros manglares, nuestros bosques, por tanto la educación para los negros debe construirse aquí en los ríos, viviendo cómo nuestro territorio forma comunidad y sobre todo como aquí en nuestro territorio se construye la identidad negra y nuestra propia cultura.³⁵

En esta perspectiva el fortalecimiento de la Etnoeducación afrocolombiana, implica la construcción de currículos pertinentes a sus contextos sociales y políticos actuales, permitiendo el empoderamiento de sujetos que se reinscriben en la historia como sujetos activos, portadores de conocimientos específicos y con aspiraciones de ser los interlocutores de sus necesidades de futuro. La reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, se torna así, en una exigencia de la relación territorio/Etnoeducación. Cuyo contenido y comprensión deben ser elaborados en la práctica formadora que involucra a tres actores fundamentales: comunidad-escuela-organizaciones negras, que no siempre se encuentran articuladas, y que en el caso de las comunidades negras y sus organizaciones

³⁵ Entrevista con Carlos Tenorio. Líder afrocolombiano. Tumaco, 12 de enero de 2013.

han sido asumidas por los procesos clásicos de formación como sujetos no portadores de conocimientos.

Esto implica la puesta en marcha de procesos de participación de las comunidades y organizaciones en los procesos institucionales; asumiéndose y siendo reconocidos como sujetos en la producción de saber. En esta forma de comprender el proceso formativo “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción y su producción” (Freire, 2011:24). Enseñar implica vivir el proceso formador superando las diferencias; narrando nuestra experiencia histórica como posibilidad pedagógica de ampliar los lenguajes de formación; siendo capaces de crear y rehacer lo enseñado. Pensar así la Etnoeducación, requiere por lo menos de tres aspectos:



La Etnoeducación desde esta perspectiva, y siguiendo al líder e intelectual afrocolombiano Jorge García se vive como una educación <<casa adentro>> que,

Reconoce críticamente la historia de estas comunidades afrodescendientes y recupera los conceptos de ancestralidad y territorio como fuentes para una educación autentica [...] se trata también de una estrategia y de un escenario de aprendizaje para dirigentes comunitarios, padres de familia, promotores culturales y todos los agentes de gestión social y comunitaria que impulsan el crecimiento de las comunidades afro en el pacifico. (García, 2009:12)

Esto es la posibilidad de construir un modelo educativo que nos permita encontrarnos con nosotros mismos, con nuestros saberes ancestrales, nuestra conciencia cultural y procesos políticos más allá de los “conocimientos/monopolio” de la escuela formal.

No obstante el diseño teórico-práctico de la etnoeducación afrocolombiana en Tumaco, al plantearse una articulación escuela-comunidad exige del interés político de los maestros en pensarse la Etnoeducación por fuera de las aulas de clases. Si bien la división urbana/rural en el municipio no se encuentra claramente definida, las escuelas que se encuentran ubicadas en el centro del municipio, estas son las que no pertenecen a las comunidades rurales que habitan en las orillas de los ríos, su concepción de Etnoeducación no es asumida como un proceso autónomo educativo, por el contrario está orientada a buscar un lugar de inclusión en la política educativa oficial.

Estos sectores se ensanchan en que la Etnoeducación debe construirse desde el currículo educativo nacional para integrar los saberes de la cultura negra. Así lo manifestó una maestra perteneciente a una de las escuelas del casco urbano:

Nuestros intereses con la etnoeducación es visibilizar los saberes y conocimientos de nosotros los negros en la política educativa nacional. Por eso consideramos necesario trabajar en una propuesta curricular que articule nuestros saberes con los conocimientos generales que se enseñan en la escuela. En este proceso pretendemos

vincular a la comunidad para que participe en la construcción del nuevo currículo.³⁶

En esta perspectiva el proyecto político-educativo en Etnoeducación está pensado como proceso articulador de la historia, los saberes y la identidad negra a los contenidos escolarizados que se diseñan y ejecutan en las instituciones educativas. Si bien los maestros expresan que en este proceso se vinculara a la comunidad en la construcción del proyecto pedagógico, la responsabilidad de promover la Etnoeducación al sistema educativo, incorporar el conocimiento de la historia y el valor de la diversidad cultural recae en la práctica pedagógica que el docente construya al interior de las aulas de clases. Vista así, la Etnoeducación impone al profesor, o en términos más amplios, a la escuela “el deber de respetar no sólo los saberes con que llega los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también [...] discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2009:34).

La escuela a través de la práctica docente debe ampliar los ángulos de lectura del saber hecho experiencia de los estudiantes. Lo que implica la creación de procedimientos metodológicos que generen en los procesos de enseñanza-aprendizaje una *curiosidad epistemológica*, que al hacerse crítica permitan interrogar los terrenos de las epistemes, las ideologías y los contenidos que se movilizan tanto en los contenidos que impone la escuela como en la experiencia de los estudiantes con su lugar. La curiosidad de los estudiantes afrocolombianos por interrogar su color, su historia, su identidad y su territorio constituye así una experiencia político-pedagógica que al ser “articulada” a las aulas es la apertura a nuevas comprensiones del mundo, develando el rostro histórico de un sujeto reconstruido en la experiencia histórica y social que construyen y reconstruyen sobre sí mismo. No habría pedagogía sin “la curiosidad que nos mueve y que nos ponen pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos” (Freire, 2009:33)

³⁶ Entrevista con Maritza Martínez, maestra afrocolombiana. Tumaco, 18 de julio de 2013.

En julio del 2013, se realizaron en Tumaco diferentes talleres promovidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Municipal con la finalidad de preparar a los maestros en los fundamentos políticos y pedagógicos de la Etnoeducación, componentes hacer evaluados en el concurso publico de méritos para la selección de docentes y directivos docentes etnoeducadores afro-colombianos y raizales. Un aspecto fundamental que se discutía en dichos espacios era cómo construir una práctica pedagógica que permita articular los saberes y prácticas culturales de las comunidades negras en el currículo educativa oficial. Es importante resaltar que estos espacios de reflexión giraban en torno al conocimiento de la Ley 70 de 1993 y demás fundamentos políticos que dan contenido a la política educativa en Etnoeducación; sin embargo en los interrogantes de ¿Qué trabajar en el aula? ¿Cómo trabajar? ¿Qué saberes articular? ¿Cómo articular los saberes afro a las diferentes asignaturas del currículo escolar? Los maestros mostraban poca profundidad en el conocimiento de una práctica pedagógica con enfoque etnoeducativo, en la medida en que decían desconocer las metodologías, contenidos y orientaciones pedagógicas que servirían de base en la construcción del proyecto etnoeducativo en la escuela. Así lo manifestó una maestra:

El gobierno ahora con la política en Etnoeducación, nos exige que debemos adecuar los contenidos que dictan en el aula con los saberes y tradiciones culturales de la población afro en Tumaco, nosotros entendemos que eso es de vital importancia para fortalecer nuestra cultura, el problema radica que no tenemos material de apoyo, libros, cartillas que nos permitan guiarnos para trabajar etnoeducación. Lo que nos han dicho es que desde nuestra propia *experiencia cultural* articulemos nuestros saberes con los contenidos del aula. Yo por ejemplo soy maestra en artística, entonces lo que me toca es articular los saberes que tenemos los afros sobre la música, nuestras tradiciones culinarias, bailes, peinados con los contenidos curriculares generales que nos da el gobierno para trabajar.³⁷

De esta manera la escolarización de la Etnoeducación trae una serie de interrogantes críticos sobre lo que realmente implica construir un proyecto etnoeducativo en el sistema escolarizado. En sociedades que han sido víctimas de las jerarquías raciales/étnicas de

³⁷ Entrevista con Leidy Tenorio, maestra afrocolombiana. Tumaco 15 de julio de 2013.

dominación desplegadas por la colonialidad, sometidas a profundos procesos de blanqueamiento y negación de su ser histórico, realmente ¿Qué significa etno-educarse? ¿Cómo asumir la Etnoeducación como una posibilidad real de transformar los estereotipos, representaciones, violencias sociales y culturales en la que han estado sometidas las subjetividades de la gente negra en Colombia, y no llegue a ser una política más que amparada en los discursos de la etnicidad –de comunidades negras e indígenas- desde sus márgenes visibiliza la diversidad haciéndola funcional y no crítica del sistema social-educativo?

Ahora bien, partiendo de estos dos escenarios lo rural y urbano a continuación narro algunas experiencias etnoeducativas que se están desarrollando en Tumaco. Tendrá como eje de análisis que la Etnoeducación en lo rural, por las condiciones de militancia política y emergencia de los procesos organizativos de las comunidades negras como se ha señalado a lo largo de esta investigación, se piensa en un proceso que se moviliza en dos dimensiones fundamentales **IDENTIDAD/COMUNIDAD-TERRITORIO**; por su parte el proceso etnoeducativo en lo urbano se proyecta en las dimensiones **CURRÍCULO/CULTURA**.

4.3 El Etnobachillerato: un espacio político-pedagógico para la reflexión de la identidad, los saberes y la cultura negra. Una experiencia en lo rural

El Etnobachillerato se ha convertido en una opción y esperanza de la población rural para erradicar el alto índice de analfabetismo, y continuar con su proceso de fortalecimiento organizativo; es también la posibilidad de los jóvenes de acceder al bachillerato, ya que la educación ofrecida por el Estado solo llega hasta el grado 5º de primaria. Este mantiene a jóvenes y adultos en la escuela, disminuyendo así el ocio y haciendo buen uso del tiempo libre. Se convierte en un albergue, en tanto que las madres llevan a sus hijos pequeños por no tener con quien dejarlos en casa y garantizar que estén bien protegidos. El Etnobachillerato permite que padres y madres de familia cuenten con una adecuada escolarización para atender las demandas.

Ángel Migdonio Palacios³⁸

³⁸ Coordinador Etnobachillerato.

El Etnobachillerato es una iniciativa etnopedagógica de la Corporación Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur Recompas con el apoyo del Consejo Noruego para Refugiados. Durante 5 años aproximadamente esta iniciativa ha construido espacios pedagógicos entre comunidades/organizaciones/escuela para reflexionar, fortalecer y socializar los procesos de identidad étnica, cultural y territorial de las comunidades afrocolombianas del municipio de Tumaco, en aras de consolidar un proyecto de educación propia que responda a las necesidades y aspiraciones de estas comunidades en fortalecer sus procesos organizativos étnico-territorial.

Esta experiencia pedagógica ha tránsito en dirección a adecuar los fundamentos jurídicos que definen a la Etnoeducación como el derecho que tienen los pueblos y comunidades negras, afrocolombianas y/o raizales a construir una educación inmersa en la cultura propia, sus valores y saberes. Así:

La experiencia del Etnobachillerato ha revelado la urgente tarea de adecuar los principios y premisas de la etnoeducación afrocolombiana para responder a las necesidades formativas de los y las jóvenes que se encuentran por fuera del sistema escolar y quienes no han concluido aún sus procesos de escolarización. Por esta razón uno de los principio que orienta este modelo etnopedagógico es el de otorgar la centralidad a las y los jóvenes afrocolombianos como sujetos del derecho etnoeducativo” (Recompas, 2013)

Asumir a las y los jóvenes afrocolombianos como sujetos del derecho etnoeducativo implica la necesidad de generar una reflexión crítica sobre sus contextos, vivencias, realidades y necesidades de futuro, para garantizar una práctica formadora que intensifique sus luchas por una política educacional, territorial y cultural que atiendan a sus vivencias y dinámicas identitarias. De ahí que el Etnobachillerato se plantee “como un escenario de formación permanente y contextualizada de los y las jóvenes de las comunidades rurales de Tumaco”. (Recompas, 2013:35)

Esta propuesta etnopedagógica está orientada a la construcción de currículos pertinentes a los contextos sociales y políticos actuales de las comunidades negras. Que ante los fenómenos de violencia, desplazamiento forzados producto de la presencia de

grupos armados en la zona, demandan la construcción de estrategias que permitan fortalecer la identidad y sus procesos organizativos para afianzar sus luchas por la defensa al territorio, lugar asumido como el escenario donde se construyen y se movilizan los valores ancestrales negros; en otras palabras es la lucha por la sobrevivencia como pueblos con una cultura propia.

La práctica educativa se asume en esta perspectiva en la posibilidad de formar un sujeto que problematice e interrogue su contexto. En la medida en que el sujeto pedagógico de la Etnoeducación se apropie críticamente de su realidad podrá construir estrategias para intervenir en las problemáticas de sus comunidades, ejerciendo una acción política que se apoya en una conciencia crítica y activa para generar una apropiación de la realidad en sucesiones histórica-temporales que cumple la función de potenciar formas soterradas de conocer, pensar, sentir, producir, constituyendo alternativas para pensar otras formas de vida en una perspectiva político, epistemológica y cultural propia.

Adecuar la Etnoeducación a las realidades de sujetos concretos, resulta una acción pedagógica transgresiva; es decir ella misma es una alternativa epistemológica a las lógicas y modos de producción de conocimientos homogéneos y excluyentes con lo que se ha estructurado la escuela moderna. En palabras de Sousa Santos, podríamos señalar que contextualizar los procesos educativos a partir de la experiencia y trayectorias de los sujetos con su lugar “crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias creíbles en este mundo y en este tiempo y, por tal razón, contribuye a ampliar el mundo y a dilatar el presente. La ampliación del mundo se da no sólo porque aumente el campo de las experiencias creíbles existentes, sino también porque, con ellas, aumenta las posibilidades de experimentación social en el futuro” (Santos, 2009; 112, 113).

En este sentido la práctica pedagógica contextualizada a las vivencias de las comunidades negras no le es posible construirse sin estar permanente expuesta a la ruptura y transformación de los principios, normas y valores de los conocimientos eurocéntricos y excluyentes con que han desarrollado los procesos de escolarización para los negros. Debo aclarar aquí, que al asumirnos como sujetos de la ruptura y la transformación de las condiciones externas que “penetran” nuestras subjetividades, es también interrogarnos

sobre la naturaleza de nuestra propia experiencia, interrogante orientado a buscar, ir al fondo para revelar las fuerzas que han perturbado nuestra presencia en el mundo. Así la práctica pedagógica como interrogante de la propia experiencia, evidencia esa fractura constitutiva del sujeto y del mundo, permitiendo vivir lo formativo en un movimiento reflexivo donde nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de romper, por todo eso nos formamos como seres históricos (Freire, 2011).

En esta perspectiva el enfoque pedagógico del Etnobachillerato se ha construido en 3 dimensiones fundamentales que tejen la experiencia educativa en el reconocimiento de los derechos étnico-políticos y territoriales, la crítica-reflexiva de los conocimientos propios y occidentales y la participación comunitaria en los procesos de formación y acción política. Estas tres dimensiones son:

- Dimensión social (enfoque de derechos inclusión social)
- Dimensión pedagógica (educación, pedagogías y didácticas propias y occidentales)
- Dimensión comunitaria (organizaciones tradicionales, participación tradicional, incidencia en política pública)

Enfoque Pedagógico del Etnobachillerato



Fuente: Recompas, 2013.

A partir del reconocimiento de estas tres dimensiones el Etnobachillerato propone desarrollar cuatro estrategias como líneas de acción pedagógica:

Estrategia de formación permanente de maestros y maestras

Contextualizar los procesos formativos a los saberes y aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de las comunidades, alumnos, maestros, líderes y organizaciones, implica la formación permanente de docentes en procesos de reflexión, indagación, conocimiento y respeto de las formas de vida de actores sociales que están construyendo otros horizontes de pensar la formación humana. Pero sobre todo, esta formación debe generarse en un ejercicio educador y pedagógico en que los docentes comprendan que las narraciones, saberes y epistemes que transitan en los territorios negros tienen su propia historicidad. De este modo el Etnobachillerato plantea la formación docente:

[...] como una experiencia sistemática que potencia a los etnoeducadores en el ejercicio de sus roles profesionales, culturales y sociales como miembros de comunidades con intereses y necesidades particulares. Por esto, la formación se desenvuelve en el campo de las experiencias y los saberes que los individuos portan en virtud de la singularidad de sus roles, y en esa medida, su nivel de alcance depende de los procesos de gestión que de forma paralela se agencian” (Recompas, 2013:34)

Siguiendo a Freire podemos sostener que el proceso de formación docente supone disponibilidad profunda para generar nuevas reflexiones de los contenidos y de la dialéctica enseñanza-aprendizaje desde una práctica testimonial y vivida de los educandos. De esta manera la formación demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de las historias específicas y experiencias de sujetos concretos, que a partir de sus aspiraciones construyen nuevas alternativas para asomarse y asumir sus realidades, nuevas posibilidades de construir la práctica educativa en un constante movimiento de curiosidad e indagación de su pasado, preparando así, los terrenos para su reactuación en el presente.

Es por eso que el elemento fundamental en la formación docente y en la práctica educativa “es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todas con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórica, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizar de sueños” (Freire, 2009:42). Preparar a los docentes para saber qué enseñar y cómo enseñar “no es transferir conocimientos es en esencia pensar acertadamente –es una postura exigencia, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, antes nosotros mismos” (Freire, 2009:48).

De esta manera la formación docente se vive como el proceso de enseñar, descubrir y transformar en los lenguajes de un mundo cultural e histórico que es producto nuestro. Al respecto el maestro Augusto manifestó:

Lo que nos proponemos en el Etnobachillerato es que los maestros conozcan la realidad y la cultura de las comunidades negras en los

ríos, que sean maestros comprometidos con una formación desde nuestra identidad y nuestros saberes, que ellos se sientan parte de la comunidad.

Así, la formación docente exige aprender a buscar y conocer (Freire, 2009) como camino al reconocimiento de nuestras identidades y al reconocimiento del otro. La fuerza del reconocimiento de sí mismos en la práctica pedagógica define una correspondencia entre educar y educar-se, en el que el educar “supone asumir la responsabilidad ante al otro” (Mier, 2012: 20), esto es respetar las diferencias –modos de ser y actuar- en la experiencia pedagógica que estamos construyendo. El educar-se en el trayecto del actuar pedagógico evidencia la constitución de nuestra propia historicidad como proceso que el “otro” transgrede a partir de su presencia, que se revela al mismo tiempo “como la certeza de lo desconocido como condición de lo propio” (Mier, 2012:23)

Siguiendo a Mier, podríamos pensar que la formación docente supone una relación educadores/educandos que se enfrenta a la exigencia de un diálogo educativo marcado por el juego del reconocimiento del sí mismo con el “otro”, que por su entrelazamiento de extrañezas hace emerger una condición ética de la enseñanza, es decir una ética que “emerge de la fractura irreductible de la pregunta sobre el otro y sobre sí, y el lugar irresconstruible de la respuesta” (Mier, 2012:22). El diálogo educativo, supone entonces asumir el propio reconocimiento de sí en la afectación del otro, demandando profundidad y no superficialidad en la comprensión de las otras alteridades y diferencias que interpelan nuestra propia subjetividad; condiciones fundamentales para una práctica pedagógica contextualizadas en las experiencias, acciones, saberes y conocimientos de actores sociales con una forma particular de ver, sentir, apropiarse y transformar el mundo.

Estrategia de procesos de Innovación para el Mejoramiento

Con esta estrategia el Etnobachillerato se propone a desarrollar espacios formativos en el aula, en el curso de prácticas pedagógicas que promuevan la justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza como en los programas de formación

docente. Así, se considera que la Etnoeducación y los saberes que se movilizan en ella, deben operar como fundamentos en la construcción de una vida digna de ser narrada y contada por los sujetos que hacen de esta práctica pedagógica, una alternativa para la reconstrucción social de sus realidades oprimidas. Esto constituye un desafío para los procesos de enseñanza, en la medida en que si pensamos construir una pedagogía autónoma, no se puede prescindir en su ejercicio de una ética que propicie el respeto a la dignidad, identidad y autonomía de los educadores y educandos.

La educación es asumida entonces, como una práctica de reconstrucción social, que exige gestar un proceso de enseñanza desde una visión crítica de los conocimientos, sus fundamentos y el marco de realidades en los que se construyen. Se trata, por un lado de una superación de los procedimientos metódicos, a través de promover la independencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad y otros saberes, no científicos. Aquí “la escuela está llamada a desarrollar en sus espacios de formación y propiamente en el aula, una ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de maestros”.

El modelo curricular que se proyecta en la innovación para el mejoramiento de la acción educativa es una *pedagogía de proyectos* orientada a descentralizar la práctica formativa de los maestros y los contenidos estándar para centrarlas en las experiencias que construyen los educandos en su cotidianidad. En esta perspectiva los educandos son asumidos como sujetos creadores de conocimiento a partir de sus propios referentes de vida y experiencias históricas; la acción del maestro por tanto, está orientada a abrir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el acompañamiento activo y guía de las experiencias, comprensiones y representaciones de las realidades de mundo que construyen los educandos. Esta estrategia considera:

Que los proyectos son un eje de la enseñanza y el aprendizaje, por ello las experiencias que desencadenan son actividades amplias y bastantes informales que tienen como propósito familiarizar a los niños y niñas con múltiples realidades del mundo en que viven; entre

ellas están las visitas, los diálogos con expertos, las conversaciones sobre objetos o seres vivos llevados por los estudiantes al aula, el trabajo con textos libres, las lecturas libres, la observación de videos etc. Creemos que estas experiencias promueven la participación de los niños/as en procesos iniciales de investigación (Recompas, 2013)

La propuesta del Etnobachillerato considera que una de las características de la pedagogía de proyectos es:

- Desarrollo de la capacidad de convivir, aceptar la diferencia y acoger al otro.
- Desarrollo de la capacidad creadora e investigativa, que busca en la indagación, el descubrimiento y la experimentación, el camino para la aprehensión del saber.
- Flexibilidad curricular para adecuarse a las exigencias, necesidades, intereses y problemas de los estudiantes y de su contexto.
- Vínculo estrecho con la realidad externa, como camino para articular la teoría con la práctica y la realidad académica con la social.

Desarrollo de los Estudios Afrocolombianos como componente curricular

La Etnoeducación afrocolombiana se caracteriza por ser un proyecto de educación propia que retoma y genera la reflexión sobre la cultura negra, sus saberes ancestrales, costumbres y conocimientos que aportan a la construcción de una práctica pedagógica que trascienda lo meramente institucional y escolarizado para promover procesos de formación que re-signifiquen la vida cotidiana de los educandos en sus realidades particulares. En este sentido la Etnoeducación a través de la articulación de lo político, social, cultural, económico y territorial busca ser una alternativa que potencialice el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, partiendo del reconocimiento del otro como un sujeto con historicidad propia; de ahí que, esta propuesta etnopedagógica plantea la ampliación de las fronteras educativas en la búsqueda y el redescubrimiento de las subjetividades y significaciones comprometidas con la formación del ser cultural del pueblo afrocolombiano.

El vínculo entre escuela y cultura promovido por la Etnoeducación no debe ser asumido como un proceso de esencializar el ser histórico/cultural de las comunidades

negras a los parámetros institucionales escolarizados, pues se corre el riesgo de convertir a las culturas en entidades fijas e inmutables; por el contrario este vínculo exige un esfuerzo crítico educativo para considerar la existencia de las culturas en el enfrentamiento con la exigencia de la propia historicidad –como condición de una identidad propia- y la perturbación de esa historicidad a partir de interrogar por sí mismos y por los otros nuestra subjetividades como condición necesaria en la formación o de-formación de nuestro ser cultural.

Así, pensar la Etnoeducación nos permite preguntarnos por la constitución histórico-social del ser negro, abrir nuestra melanina a nuevas metamorfosis de reconocimiento de la negritud en procesos que emanan de nuestros sentidos y vivencias. Considero que el vínculo cultura y escuela permite una reflexión desde la propuesta de Valle (2012) en pensar la educación y la cultura desde la alteridad, que según esta autora implica:

Una búsqueda hacia las raíces de lo más profundo del enrarecimiento, de la zona más radical de la ironía y del asombro, en torno a las formas de vida conocidas. Incluso podríamos decir que preguntarse por lo educativo, la formación y la cultura desde la alteridad, conlleva a ser arrojados a la disolución de lo propio, arriesgarse a suspender lo preestablecido, a desconocer lo conocido, a sospechar de lo aceptado, a quebrar lo inquebrantable. En pocas palabras, los entramados entre alteridad y educación son un llamado a subvertir al cultura misma (p. 17)

En esta propuesta la Etnoeducación puesta en práctica permitirá “mirar de otra manera” la historia de los pueblos negros en Colombia y América Latina. Es una apertura a escudriñar en la extrañeza y oscuridad de las jerarquías étnico/raciales y epistémicas con que se funde la escuela moderna para pensarnos la cultura negra, sus saberes, conocimientos, tradiciones, aspiraciones y necesidades en otros márgenes de entendimiento y comprensión que transmuta nuestra subjetividad; en otras palabras pensar lo oculto de la cultura en los terrenos escolares desde la alteridad permite destruir las representaciones a-históricas del ser negro, a la vez que forma y constituye otras formas de vivir y sentir nuestra cultura.

En estas consideraciones una de las necesidades fundamentales del Etnobachillerato es: “hacer posible la implementación y consolidación de los Estudios Afrocolombianos como un eje que debe transversalizar el proceso educativo-pedagógico direccionando el estudio y valorización de las culturas afrocolombianas, no solamente para las comunidades afro en particular, sino, para el conjunto de la sociedad, en una dinámica de trabajo interno de autoreconocimiento y de trabajo externo de difusión de los valores de las culturas afro” .

La puesta en práctica de lo anterior se ha concretado en la construcción de un *currículo* educativo propio donde se potencia los conocimientos y saberes locales de las comunidades negras, a la vez que se fortalecen sus procesos organizativos étnico-territoriales. En este sentido, el objetivo general del Etnobachillerato es la puesta en marcha de un currículo que visibilice la presencia histórica y cultural de los grupos negros en Colombia. Produciendo un tipo de conocimiento crítico que busca replantear las concepciones históricas, políticas, culturales y simbólicas, que se han construido y reproducido desde los patrones del saber escolarizado, para afectar las jerarquías étnico-raciales y epistémicas de representación que desde la escuela se ha construido sobre los afrocolombianos y afrocolombianas.

Esta construcción curricular esta articula las siguientes unidades etnoeducativas:

Diálogo de manglar: Área de Etnomatemáticas

En esta área es donde se orienta a los educandos en el análisis y aplicación de los conceptos, propiedades y algoritmos del algebra a los conocimientos formales y los saberes cotidianos. Los niños y jóvenes aprenden a través de juegos y otras actividades recreativas acompañas por un tutor, de manera que el niño vive y practica las matemáticas en los contextos de su comunidad, adquiriendo destreza para la solución de los problemas cotidianos en su entorno socio-cultural.

Recreando la experiencia: Etnoartística y Etnolingüística

Es en esta área donde se construyen los proyectos, programas y actividades culturales desde la historia oral y la memoria colectiva de las comunidades. La

manifestación de las tradiciones culturales afrocolombianas, a través de actividades lúdicas que propenden por imaginar, crear y recrear expresiones artísticas, gastronómicas, artesanales y dancísticas, generan los espacios de reflexión para que los educadores y educandos se encuentren con sus raíces culturales. Se trata de un encuentro con los saberes y tradiciones ancestrales que reafirman la identidad afrocolombiana. Formando un sujeto conocedor de una historia propia en relación a los imaginarios, recuerdos y añoranzas de la africanidad que continúan vivos y reconfigurándose a las nuevas circunstancias históricas y políticas de los grupos negros en el Pacífico sur. De esta manera:

La Etnoartística relaciona lo propio o cotidiano con las cosas más cercanas, también enfrenta el presente en el nivel pasado perfilándose en el futuro y éste a su vez conjuga los saberes ancestrales con los generales para modificar el conocimiento. (Recompas, 2013: 78).

Al respecto el maestro afrocolombiano Edison Cuero quien está a cargo de este componente curricular, manifestó:

Como pueblos negros tenemos la necesidad de reconstruir nuestro saber ancestral para reconocer en ellos nuestra identidad cultural. Estos saberes entran en tensión con los saberes que la escuela occidental nos ha impuesto como la única posibilidad de conocimiento. Y en la cual nuestras culturales, tradiciones, saberes y costumbres han sido marginados. Por ello tenemos la responsabilidad como pueblo negro de producir nuestros referentes de formación, partiendo de los saberes históricos que generacionalmente han sobrevivido en nuestros territorios³⁹.

En esta área las trayectorias históricas, culturales y simbólicas de la gente negra, se manifiesta en el encuentro con las narraciones cantadas representadas en los Alabaos, Arrullos, Chigualos, mismos que son acompañados por los instrumentos musicales contruidos por los palenqueros, tales como: bombos, cununos, marimbas y maracas que constituyen la voz viva de la memoria ancestral, fortaleciendo los lazos comunitarios que encuentran en cada una de sus decimas una forma propia de vivir y sentir la cultura

³⁹ Entrevista con Edison Cuero, maestro afrocolombiano. Diciembre 09 de 2013.

afrocolombiana. El sonido de la marimba, los tambores y el cununo, evoca para los pueblos negros, el sonido de la libertad, es la huella histórica de los cimarrones, negros que lucharon por romper las cadenas de la esclavitud y que representan *hoy* a sus descendientes el símbolo de la resistencia y lucha por la dignidad de la diáspora africana.

Imagen 7. Expresiones artísticas del pueblo afrocolombiano



Fuente: Recompas, 2013.

Biodiversidad, territorio y Cultura: Área biodiversidad y cultura

Como se ha señalado a lo largo del capítulo 2 los procesos organizativos de las comunidades negras en el Pacífico sur emergen de la relación subjetiva que construyen con el territorio, al ser asumido como el lugar que moviliza la construcción de una cultura e identidad propia. Desde esta perspectiva esta área es de vital importancia en la medida que el proceso formativo está orientado a fortalecer las capacidades productivas de la

comunidad desde una concepción de *desarrollo* basada en los principios de autonomía política y económica. En los cuales se asume que cada miembro de la comunidad tiene la responsabilidad de proteger la naturaleza y los recursos naturales, ya que son el sustento material e histórico de sus procesos de organización social y *calidad de vida*.

La noción de desarrollo para los pueblos negros se diferencia del “desarrollo social” promovido por el capitalismo, para significar la acción autónoma de las comunidades en formular y construir un plan de vida propio de acuerdo a sus condiciones étnico-políticas y culturales. En este proceso de desarrollo con identidad es indispensable la organización y la participación comunitaria. Es un desarrollo “casa adentro” que de acuerdo a las necesidades y potencialidades detectadas por los miembros de la comunidad se formulan planes de acción adecuados a sus condiciones socio-culturales.

A través de la pedagogía de proyectos en esta área, particularmente, se detectan los problemas que tienen las comunidades referentes a las enfermedades y alimentación. Los amplios conocimientos que poseen los afrocolombianos y afrocolombianas en el uso de plantas medicinales para curar enfermedades, como: el poleo, el matarraton, el chivo, la flor amarilla, el paico, el discanse, hoja santa, la malva, la verdolaga, el gallinazo, la nacedera, la hierbamora, la verbena, entre otros, han permitido generar procesos de diálogos generacionales en los que los niños y niñas consultan a sus padres, abuelos, tíos y demás miembros de la familia, sobre la importancia de estas plantas y su debido procedimiento en la cura de las enfermedades. Esto además de enriquecer el conocimiento propio sobre la medicina afrocolombiana, permite construir una acción pedagógica en vínculos con la comunidad. En esta forma de vivir lo educativo el conocimiento no se impone, se construye en la experiencia individual y colectiva de los sujetos en sus territorios de pertenencia.

En una de las actividades que se realizó sobre etnobotánica donde los educandos debían indagar a sus padres, abuelos, tíos, y curanderos del lugar sobre los beneficios de las plantas medicinales que hay en el territorio, se construyeron las siguientes memorias de saberes medicinales:

Nombre común: malva

Descripción: planta que mide aproximadamente 2 metros de altura, con muchas ramas, tronco delgado y rodeado de pelusas y sus hojas tienen forma de una mano.

- **Uso:** desinflamar el hígado.
- **Forma de uso:** Se agarra el tallo y se pela, luego se pone en agua y se toma como agua del tiempo.



Nombre común: poleo

Descripción: planta que se riega en el suelo, o cuando se siembra en una maceta se chorrea.

Uso: aliviar cólicos, pasmo en mujeres paridas y tos.

Forma de uso: Se hierve agua, luego se echan unas ramitas en el agua y se tapa después se echa en una bandeja y se recibe el bajo, también se prepara con panela y se toma. Para la tos: La flor se lava bien y se toma apagada.



Nombre común: flor amarilla

Descripción: planta que mide dos metros aproximadamente tiene hojas verdes onduladas y sus flores son amarillas.

Uso: Malaire, pasmo, ojo y reuma

Forma de uso: para el malaire: se agarran las hojas y se machacan y se mezcla con agua florida y se baña.

Para la reuma: se caltan las hojas con menticol y se pone a calentar, después se lava la cara y la cabeza.

Para el pasmo: se machaca, se saca el zumo y se toma con charuco o aguardiente.

Para el ojo: se caltan con aguardiente las hojas de flor amarilla con otras plantas como gallinazo, chivo y después se hacen sobijos al cuerpo.



Nombre común: botoncillo

Descripción: planta que crece a ras del suelo, su tallo es recto y sus hojas son largas y verdes.

Uso: Hígado

Forma de uso: Se machacan sus hojas y se prepara un zumo con limón dejándolo en el sereno y se toma en ayunas por nueve días.



Nombre común: verdolaga

Descripción: planta muy baja, se riega en el suelo, sus hojas son verdes oscuras, sus flores amarillas y pequeñas.

Uso: paracitos, refrescar el hígado

Forma de uso: para el hígado, se machaca las hojas y se da a tomar como agua fresca todo el día.

Para los paracitos: Se machacan las hojas, se saca el zumo se le echan gotas de limón criollo y se tomo en ayunas.



Fuente: Recompas, 2013.

Esta actividad les permitido, además, crear una canción sobre las plantas medicinales:

*Para aliviar los dolores
Debemos utilizar
Las plantas medicinales
En nuestra comunidad.*

*La verbena para la gripa
Es una solución
Porque nos quita los síntomas
Y nos deja mejor.*

*La etnobotánica nos vino a demostrar
Que es muy bueno practicarla
Como etnia cultural
Y poder demostrarla
En toda la humanidad.
El churco y el poleo
Son hierbas muy reconocidas
Por eso yo las utilizo
Para mis tomas preferidas.*

*El llantén y el matarraton
Son hierbas originales
Porque son las que más utilizamos
Para curar nuestras enfermedades.*

*El paico con el limón
También lo utilizamos
Para sacar la infección
Y matar los gusanos.*

*No soy médica cirujana
Pero como curandera
Me pueden encontrar
Con el paico y la caña agria
Diarrea puedo tranzar.*

*La medicina es de tradición
Es de tiempo ancestral
Es de forma vendita
Y no podemos olvidar.*

Fuente: Recompas, 2013.

Territorio, cultural historia y gobernabilidad: Área de etnosociales

El área de etnosociales inicia con una resignificación del término “negro” a partir de narrar la historia de África para comprender mejor la complejidad del proceso histórico y político de la diáspora africana en América. Los educandos guiados por los maestros etnoeducadores comprenden las trayectorias de las poblaciones afrodescendientes como un proceso histórico de diáspora que no únicamente se limita al conocimiento de la esclavitud, sino que explora más allá de las fronteras históricas la presencia y aportes de las culturas africanas a nuestras sociedades. A partir de allí los educandos “empiezan a reconocerse como parte importante de Colombia y de la humanidad dándose cuenta que no están aquí por capricho de ellos mismo ni de los padres sino por acontecimientos históricos” (Recompas, 2013:145).

Octavio Augusto Palacio, maestro afrocolombiano, tutor de esta área, considera que la etnosociales debe partir de una perspectiva integral de las condiciones históricas, políticas y territoriales de los educandos, donde el estudiante parte por reconocer primero su comunidad, sus características geográficas y culturales específicas para situarse como un sujeto territorializado y a partir de ahí ir ampliando su conocimiento hacia otras fronteras históricas y territoriales que también lo constituye. En palabras del maestro:

Yo considero que las ciencias para los palenqueros deben ser siempre integradora de manera que el palenquero sepa dónde está parado, para donde va y de donde viene, cuáles son sus características geográficas e históricas, cómo se puede integrar volviéndose un elemento activo y no pasivo, donde sea un sujeto dinámico esa es la idea que yo siempre he manejado y creo que hasta ahora me ha dado buenos resultados. (Recompas, 2013:146).

De esta manera la formación etnoeducativa se construye en una apropiación de nuestras historias y conocimientos; el formarse como sujeto desde estas dimensiones reflexivas y situando al movimiento social y sus procesos organizativos como la matriz formadora, hace que la lucha política y la historicidad del *ser negro* tengan un lugar preponderante en el proceso de formación de los estudiantes, maestros y líderes afrocolombianos.

Reconstruir la memoria de la esclavitud en contextos concretos donde se movilizan los pueblos negros es un proceso formativo histórico-político para comprender/transformando las realidades y las experiencias de marginación y discriminación a las que han sido sometidos la diáspora africana en la sociedad colombiana. En este sentido la reflexividad de la historicidad propia se asumen como posibilidad de *acción transformadora*. Reconocer los procesos históricos de los que somos partes, nos permite preparar los terrenos para nuestra reactuación en el futuro, abrir nuestra melanina hacia otras comprensiones de mundo, donde podamos reinventar nuestra existencia en lugares propios de identificación y representación socio-cultural.

Evaluación de los procesos etnoeducativos

En los procesos etnoeducativos la evaluación es una experiencia que articula lo individual y lo colectivos con la finalidad de potenciar lo educativo en el funcionamiento de un modelo construido desde las aspiraciones étnico-políticas, culturales y educativas de la comunidad. De este modo la evaluación es un proceso permanente que articula las voces y expectativas de todas y todos los miembros de la comunidad. El etnobachillerato ha construido los siguientes ejes pedagógicos como componentes de evaluación:

- La responsabilidad de los procesos evaluativos es compartida por el conjunto de actores, en esa medida al menos existen tres niveles obligados para su puesta en marcha, el de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Teniendo en cuenta el modelo tutorial semipresencial del etnobachillerato, su proceso evaluativo constituye un espacio formativo en sí mismo, desde el cual se realiza el seguimiento y ajuste curricular permanente, la contextualización del plan de estudios y los ajustes en el diseño pedagógico que las necesidades de los estudiantes plantean en cada etapa del proceso.
- Evaluar es un proceso auto-formativo que sirve para comprender el camino recorrido y el nivel de resultados alcanzado. En ese sentido la evaluación es un proceso personal y colectivo en el cual se valoran las capacidades, las actitudes, las acciones y las producciones comprometidas en el acto etnoeducador.

- La evaluación etnoeducativa tiene una función pedagógica tendiente a fortalecer la autonomía de las participantes entendida como la capacidad de reflexionar de forma crítica y proactiva sobre sus desempeños individuales y colectivos en el recorrido del programa en sus diferentes ciclos.

<p>Evaluación por procesos</p>	<p>YO EVALUO (Autoevaluación)</p> 	<p>Valoración autónoma, crítica y auto-regulada de cada participante respecto a sus avances, logros, retos y dificultades contenidas en su etapa formativa y en relación a su proceso auto formativo.</p>
	<p>NOSOTROS NOS EVALUAMOS (Coevaluación)</p> 	<p>Es la valoración colectiva de los procesos, los compromisos y los resultados obtenidos en el desarrollo de cada etapa formativa y en consideración a los propósitos comunes de los participantes. Este proceso es altamente significativo en términos de identificar las fortalezas, las debilidades y las limitaciones que afectan el desenvolvimiento grupal en la dinámica etnoeducativa.</p>
	<p>LOS OTROS NOS EVALUAN (heteroevaluación)</p> 	<p>Se trata de la valoración integral del Tutor responsable de la labor pedagógica. Este proceso se sostiene en el seguimiento personalizado de los niveles conceptual, procedimental y actitudinal que cada participante va obteniendo en cada momento y en relación con los retos establecidos para cada ciclo del programa.</p>

Fuente: Recompas, 2013.

Esta experiencia en proceso del Etnobachillerato evidencia que los movimientos sociales a partir de sus procesos organizativos al tomar la educación en sus manos se constituyen así mismos como un sujeto educativo, pues todas las estrategias, recursos y dinámicas pedagógicas enraizadas a la experiencia de lo comunitario están orientadas a conocer, interrogar y transformar los escenarios de la vida cotidiana. Teniendo un fuerte impacto en la manera como la gente construye sus identidades, culturas y representaciones de su propia subjetividad. Aquí, la experiencia de la negritud se vive en un proceso reflexivo permanente de sus memorias y saberes ancestrales, la melanina representa las huellas de la historicidad africana que hacen que el *ser negro* se redescubra en otras fronteras históricas que transforman el lugar “vacío” de historicidad impuesta por la colonización y los proyectos de expansión del sistema-mundo capitalista.

En esta experiencia de educación *en* movimiento la comunidad adquiere un lugar esencial en la formación del sujeto histórico-político que participa en el espacio de lo propio y lo cotidiano para plantear sus propios caminos, estrategias y recursos en la resolución de los conflictos y necesidades que surgen tanto por las acciones internas de los miembros de la comunidad como por las acciones externas de actores sociales e institucionales que inciden en la articulación o desarticulación de las identidades y subjetividades territorializadas. El movimiento afrocolombiano se vive de esta manera como la matriz en la formación de un sujeto histórico-político.

CONCLUSIONES

En el caminar de este trabajo que ha involucrado mi subjetividad, mis referentes de mundo, movilizandome mi identidad a otros espacios de reflexión y diálogo con los testimonios de sujetos concretos con los cuales mi identificación trasciende los planos de la melanina –ese esquema epidérmico-racial desprovisto de historia asignado por la colonización a los pueblos negros- haciéndome vivir la cultura en confrontación de nuestras narrativas, de nuestras experiencias y sobre todo de nuestras aspiraciones de futuro, considero que la pedagogía necesita hoy más que nunca generar los espacios para una reflexión profunda de nuestra cultura, en la que se desenvuelvan los discursos, políticas, conceptos y proyectos de educación *para y desde* los grupos étnicos.

La emergencia de nuevas subjetividades enraizadas en territorios de pertenencia, identidad, tradiciones, costumbres, y en las que se forman epistemologías propias articuladas a la praxis de lo cotidiano, interpelando así, el orden establecido, es un grito a transmutar los lugares en lo que hemos sido representados y llamados por los “Otros/superiores”, ya que, no es posible seguir pensando en la perpetuación de las líneas divisorias blanco/negro, superior/inferior, sino de pensar en las implicaciones de estos esquemas de clasificación de la vida humana en nuestros días, y cómo a partir de lo ya dado se puede construir algo nuevo, o bien, cómo podemos generar una radical destrucción de lo que ya conocemos para reinventar nuestras subjetividades y el color de nuestra corporeidad en un conocimiento-emancipación, que potencialice nuestras epistemologías suprimidas, modos de ser y hacer en el mundo. Esto nos permitiría ampliar nuestra facultad de conocer.

Los sujetos que hacen presencia en este trabajo, los proyectos políticos, educativos y culturales que posibilitarían una redefinición del ser negro y un nuevo posicionamiento de sus identidades re-construidas en lugares propios de enunciación y representación, organizan espacios de luchas concretas, con demandas y exigencias específicas en la búsqueda de romper los poderes de sujeción –con sus límites establecidos y significaciones aceptadas- constituyendo escenarios abiertos de nuevos procesos dialécticos de naturaleza

político-pedagógica en el sentido de transformar en el encuentro con el “otro” o los “otros” la reinención del mundo que queremos construir.

En este sentido las alternativas pedagógicas que ha construido el movimiento social afrocolombiano van moviéndose en dirección a la educación como espacio de formación de una subjetividad territorializada, que da sentido a las experiencias de diferentes horizontes de vida colectivas e individuales que se tejen en los territorios negros del Pacífico sur. Proponiendo una alternativa de formación que conoce creando vínculos de comunidad, afianzando este conocimiento en la defensa por el territorio, por los recursos naturales que constituyen su lugar de vida. En gran parte como respuesta a los procesos de modernización y progreso de la nación que han encaminado al Pacífico hacer parte constitutiva del lugar político y económico “vacío” de subjetividad y sentimientos de pertenencia que demarcan los proyectos de expansión del capitalismo-global.

La tensión entre el desarrollo económico del Estado-nación y la pedagogía propia que se construye *en* movimiento de los procesos organizativos de las comunidades negras, reclama un pensamiento crítico con otras prácticas de acción social que articule las epistemologías y genealogías dispersadas y marginadas por el sistema-mundo moderno, como alternativas que ofrezcan “otras” modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas, es decir “otros” principios de desarrollo, “otras” civilizaciones que serían los punto de apertura a “otras” comprensiones de mundo. Donde las memorias, las subjetividades emergentes, las lenguas, las historias, las organizaciones sociales, la *periferia* de los centros hegemónicos constituyen el “giro” que separa la tarea de <<fabricación>> del *otro* con el objeto de volverlo utilidad a los fines más rapiña del capitalismo global, con la posibilidad de asumir al *otro* en la exterioridad del pensamiento negado por la colonialidad/imperial.

Esto es, construir nuestras subjetividades en una reinscripción de nuestra temporalidad socio-histórica desde abajo: las orillas de los límites hegemónicos, las representaciones distorsionadas de lo determinado. Lo cual conllevaría a una perturbación de la mentalidad blanco/occidental introyectada en la psiquis social de los grupos colonizados, haciéndonos pensar sobre todo aquello de lo que menos sabemos; una

perspectiva curiosa de la realidad “ una producción de ilusiones que, en vez de imitar a la sociedad, la reinventa” (Sousa, 2009: 94).

Un aspecto central de esta investigación que se discutió a lo largo del capítulo 1, es comprender que los procesos emergentes de los movimientos sociales negros en América Latina, pasan por un lugar fundamental: la construcción de sus identidades a partir del esquema epidérmico-racial desprovisto de historicidad que les fue impuesto por la colonización, como lugar de una “identidad original” en la que no se reconoce la condición de ser humano. La racialización del ser histórico de los negros, ha significado, como lo ha señalado Fanon (2009) el riesgo de la *aniquilación existencial*, al descubrirse en un mundo que no le pertenece al negro, un reconocimiento de sí mismos que le es experimentado a partir de la mirada de los “blancos”, una mirada en tercera persona. En este sentido la epidermis fundamentada en las narrativas coloniales que ubican lo “negro” como lo no humano, ha mantenido desde las narrativas coloniales a la diáspora africana en procesos de deculturización que autoriza a los sujetos dominantes a instalar una dominación organizada que despliega el intento de sometimiento cultural, económico, político, ideológico e incluso biológico de sus subjetividades. No obstante, esta es una cuestión tendencial ya que los grupos negros desde la reflexión epistémica de sus propias historicidades, reconstruyen repertorios culturales a partir de los cuales dan testimonios de sus existencias.

Por esta razón, interrogar los terrenos de la epidermis en procesos de reconstrucción de la memoria africana, valoriza la experiencia histórica de los negros en relación a sus posibilidades de redescubrimiento en procesos autónomos de identificación con los lugares, tiempos, espacios, historias y narrativas que reconstruyen –siempre en proceso- sus identidades. Siguiendo a Bhabha podríamos señalar que el preguntarnos por la identidad de los pueblos negros en América Latina, implica abrirnos a nuevas posibilidades de comprender los tránsitos de sus subjetividades en donde “el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión” (Bhabha, 1994:17) esto es una perturbación de las narrativas occidentales y concentrarnos en esos otros momentos que se producen en la articulación de las diferencias culturales.

Lo anterior es un reto a las *otras pedagogía* que se instituyen en los movimientos sociales de los pueblos negros ¿Cómo generar narrativas liberadoras que transmuten el color en otra condición de humanidad, en otros ángulos de lectura de sus historicidades, donde el color se ha el imaginario de una cultura dignificada por los propios sujetos, más no el imaginario de una cultura alienada vacía de significaciones propias? ¿Cuál sería la posibilidad del que el negro se interrogue así mismo por su identidad, para comenzar a ser visible como colectivo existencial? Estas preguntas intentarían conducir la activación pedagógica hacia otros lugares de representación de la imagen que se pretende construir y exteriorizar en el posicionamiento de una identidad cultural. En este sentido, el sujeto pedagógico que actúa tiene que haber pasado por un momento *reflexivo de memoria*, el acto de recordar, volver a narrar y re-construirse en los entornos de la pregunta por el ¿Quién soy? (capítulo 3) Sería el momento que puede construir un relato liberador de lo negro; así siguiendo Ricoeur “nos hacemos lectores de nuestra propia vida” ese es el principio del conocimiento-emancipación.

La pedagogía sería entonces el punto en el que decidimos situados en experiencias históricas concretas cuáles son las imágenes histórico-social que asumimos desde una responsabilidad ética y política en la re-apropiación del tiempo, de la historia y de las otras subjetividades y epistemologías marginadas en nuestra formación humana. Es urgente, por eso mismo desmitificar el cuerpo de los negros, sus epistemologías, territorios y religiosidades en prácticas educativas que apelen al campo de la interrogación, como una posibilidad abierta de resignificación de sí mismos, a la luz de las emergentes, nuevas e imprevistas exigencias históricas.

Ahora bien, en el capítulo 2 se analizó cómo la emergencia político-cultural de los procesos organizativos de las comunidades negras en la década de los 70, confrontó las instituciones nacionales y presionó la Reforma Constitucional de 1991, donde se establece el carácter multicultural de la nación, abrió puertas y paradigmas para una “visibilización” de la cultura negra en las políticas educativas y culturales que se construyen en el orden nacional. Pero, como se ha señalado esta “visibilidad” lejos está de representar la alteridad desde los significados e imaginarios que le atribuyen las comunidades negras en su acción social. La complejidad de los lugar-es en los que habitan y se movilizan los negros en

Colombia, la significación subjetiva que le otorgan al territorio, como lugar de vida, identidad, cultura y economía, requieren de otros espacios de acción que se concreten en las formas de *ser* reconocidos como sujetos de derechos constructores de conocimiento. En el fondo esto expresa una rebelión contra la totalidad del pensamiento de la modernidad, que requiere llevar a cabo profundas reflexiones con los modos en que se ha orientado la práctica educativa y la práctica del conocimiento en la modernidad.

En este sentido la política educativa en Etnoeducación (capítulo 3) abrió una puerta para la transformación de las circunstancias histórico-políticas de los negros en Colombia, sin embargo, se requiere mayor voluntad tanto de las políticas como de las organizaciones negras, escuelas y maestros para que esta política se concrete en acciones reales, contenidos concretos que permita ejercer una práctica pedagógica que responda a las condiciones y circunstancias de la gente negra con su lugar. Es urgente la construcción de material educativo, libros, cartillas, documentos, además de imprescindible es la formación de docentes etnoeducadores conocedores de las realidades de los pueblos negros, pero sobre todo comprometidos con sus aspiraciones y necesidades étnico-políticas, territoriales, culturales y educativas.

Necesitamos construir más experiencias etnoeducativas como el Etnobachillerato, la reapropiación pedagógica de la política educativa en Etnoeducación debe hacerse desde las aspiraciones y necesidades de las comunidades negras. La comunidad como sujeto colectivo genera formas autónomas de organización y participación, permitiendo reconocer al pueblo afrocolombiano en los contextos de su historia y su cultura, valorar las expresiones espirituales, culturales, medicinales de la gente negra a la vez que se consolidan espacios de poder en la lucha política por el reconocimiento y los derechos colectivos.

ANEXOS: FUNDAMENTOS JURÍDICOS DE LA ETNOEDUCACIÓN

Ley 70 de 1993

CAPÍTULO VI

MECANISMOS PARA LA PROTECCIÓN Y DESARROLLO

DE LOS DERECHOS Y DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Art.º 34. 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.

Art.º 35. Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente.

Art.º 36. 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.

Art.º 37. El Estado debe adoptar medidas que permitan a las comunidades negras conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a la educación y la salud, a los servicios sociales y a los derechos que surjan de la Constitución y las leyes. A tal fin, se recurrirá, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación en las lenguas de las comunidades negras.

Art.º 38. Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos. El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de las comunidades negras. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con las comunidades negras las cuales serán consultadas sobre la organización y funcionamiento de tales programas. Estas comunidades asumirán progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación.

Art.º 39. El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

Art.º 40. El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores o oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las comunidades negras. Así mismo, diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las comunidades negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un fondo especial de becas para educación superior,

administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las comunidades negras de escasos recursos y que se destaquen por su desempeño académico.

Art.º 41. 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 su identidad cultural.

Art.º 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.

Art.º 43. De conformidad con lo previsto en el ordinal 10 del artículo 150 de la Constitución Política, revístese al Presidente de la República de facultades extraordinarias para que, dentro del término de tres (3) meses contados a partir de la vigencia de la presente ley, reestructure el Instituto Colombiano de Antropología -ICAN-, Unidad Administrativa Especial adscrita a COLCULTURA, con el propósito de que incorpore dentro de sus estatutos básicos, funciones y organización interna los mecanismos necesarios para promover y realizar programas de investigación de la cultura afrocolombiana, a fin de que contribuya efectivamente en la preservación y el desarrollo de la identidad cultural de las comunidades negras. Créase una Comisión Asesora que conceptuará sobre el proyecto de decreto que el Gobierno someterá a su estudio, y que estará integrada por tres (3) representantes a la Cámara y dos (2) Senadores escogidos por sus Mesas Directivas y un (1) antropólogo propuesto por la misma Comisión.

Art.º 44. Como un mecanismo de protección de la identidad cultural, las comunidades negras participarán en el diseño, elaboración y evaluación de los estudios de impacto ambiental, socioeconómico y cultural, que se realicen sobre los proyectos que se pretendan adelantar en las áreas a que se refiere esta ley.

Art.º 45. El Gobierno Nacional conformará una Comisión Consultiva de alto nivel, con la participación de representantes de las comunidades negras de Antioquia, Valle, Cauca, Chocó, Nariño, Costa Atlántica y demás regiones del país a que se refiere esta ley y de

raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, para el seguimiento de lo dispuesto en la presente ley.

Art.º 46. Los Consejos Comunitarios podrán designar por consenso los representantes de los beneficiarios de esta ley para los efectos que se requiera.

Ley general de educación 115 de 1994

Capítulo 3

EDUCACIÓN PARA GRUPOS ÉTNICOS

Art.º 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Parágrafo. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

Art.º 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Art.º 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos

con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.

Art.º 58. Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Art.º 59. Asesorías especializadas. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

Art.º 60. Intervención de organismos internacionales. No podrá haber injerencia de organismos internacionales, públicos o privados en la educación de los grupos étnicos, sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas.

Art.º 61. Organizaciones educativas existentes. Las organizaciones de los grupos étnicos que al momento de entrar en vigencia esta Ley se encuentren desarrollando programas o proyectos educativos, podrán continuar dicha labor directamente o mediante convenio con el gobierno respectivo, en todo caso ajustados a los planes educativos regionales y locales.

Art.º 62. Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano. La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos establecerán

programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993.

Art.º 63. Celebración de contratos. Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos.

Decreto 804 de 1995

CAPÍTULO 1

Aspectos generales

Art.º 1º.- La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Art.º 2º. - Son principios de la etnoeducación:

Integridad. entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;

Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;

Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;

Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y

- *Solidaridad*, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Art.º 3º.- En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993. Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizará el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto.

Art.º 4º.- La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto.

CAPÍTULO II

Etnoeducadores.

Art.º 5º.- La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador

prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

Art.º 6º.- El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

- Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;
- Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;
- Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse;
- Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

Art.º 7º.- Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación. No obstante lo anterior y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, en Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y el Ministerio de Educación Nacional respectivamente, fijarán los criterios para la acreditación de programas de licenciatura en etnoeducación o de normalista superior en etnoeducación.

Parágrafo. Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores contarán con áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua del o los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora.

Art.º 8º.- La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos previstas en el artículo 10 de este Decreto, creará, organizará y desarrollará programas especiales de formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, sin ninguna institución de educación superior o escuela normal superior que atiende este servicio. Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital, o en su defecto, de la que permita más fácil acceso a la demanda de estudiantes de aquella y se mantendrán, hasta el momento en que los establecimientos de educación antes mencionados, establezcan los suyos propios.

Parágrafo. Los programas que a la fecha de expedición del presente Decreto, vienen adelantándose dentro del sistema especial de profesionalización para maestros indígenas, continuarán ejecutándose hasta su terminación y se ajustarán a las normas de la Ley 115 de 1994 y disposiciones reglamentarias, de acuerdo con las instrucciones que imparta al respecto el Ministerio de Educación Nacional.

Art.º 9º.- En los departamentos y distritos con población indígena, negra y/o raizal, los comités de capacitación de docentes a que se refiere el artículo 111 de la Ley 115 de 1994, organizarán proyectos específicos de actualización, especialización e investigación para etnoeducadores.

Art.º 10º.- Para los efectos previstos en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, son autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales, las siguientes: El Consejo de Mayores y/o las que establezcan las organizaciones de las comunidades que integran la Comisión Consultiva Departamental o Regional, con la asesoría de las organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades

negras y raizales, y Las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, con la asesoría de sus organizaciones y/o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere.

Art.º 11º.- Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas. En consecuencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano.

Art.º 12º.- De conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentren en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado.

Art.º 13º.- Los concursos para nombramientos de docentes de las comunidades negras y raizales, deben responder a los criterios previamente establecidos por las instancias de concertación de las mismas.

CAPÍTULO III

Orientaciones curriculares especiales.

Art.º 14º.- El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta

en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente.

Art.º 15º.- La formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento.

Art.º 16º.- La creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva.

CAPÍTULO IV

Administración y gestión institucionales.

Art.º 17º.- De conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas. Estos calendarios deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo señaladas en el artículo 57 del Decreto 1860 de 1994.

Art.º 18º.- En la organización y funcionamiento del gobierno escolar y en la definición del manual de convivencia en los establecimientos educativos para los grupos étnicos, se deberán tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres.

Art.º 19º.- La infraestructura física requerida para la atención educativa a los grupos étnicos, debe ser concertado con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas.

Art.º 20º.- La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y llevarse a cabo en concertación con las instancias previstas en el artículo 10 del presente Decreto.

Art.º 21º.- Las organizaciones de los grupos étnicos que al momento de entrar en vigencia la Ley 115 de 1994, venían desarrollando proyectos o programas educativos orientados hacia la educación por niveles y grados, podrán solicitar su reconocimiento como establecimientos educativos de carácter comunitario y como tales deberán ajustarse a las disposiciones de carácter pedagógico, organizativo y administrativo, contenidas en las normas legales y reglamentarias vigentes. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales, prestarán la asesoría necesaria para facilitar el cumplimiento de esta disposición.

Art.º 22º.- Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación de servicios educativos en las comunidades de los grupos étnicos, se preferirá contratar con las comunidades u organizaciones de los mismos que tengan experiencia educativa. De todas maneras dichos contratos tendrán en cuenta los criterios establecidos en el artículo 63 de la Ley 115 de 1994.

Art.º 23º.- Los Ministerios de Hacienda y Crédito Público y de Educación Nacional y las autoridades de las entidades territoriales, de acuerdo con sus competencias, asignarán las partidas presupuestales necesarias para el cumplimiento de lo previsto en este Decreto.

Art.º 24º.- El presente Decreto rige a partir de la fecha de su publicación y deroga las normas que le sean contrarias.

Decreto 1122 de junio 18 de 1998

Art.º 1º. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Art.º 2º. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes.

Art.º 3º. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:

- a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;
- b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;

c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

Art.º 4º. Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos, atendiendo, entre otros criterios, los siguientes:

a) Los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, como base de la equiparación de oportunidades;

b) El contexto socio-cultural y económico en donde se ubica el establecimiento educativo, con pleno reconocimiento de las diferencias;

c) Los soportes técnico-pedagógicos y los resultados de investigaciones étnicas, que permitan el acercamiento, la comprensión y la valoración cultural.

Art.º 5º. Corresponde a los Comités de Capacitación de Docentes Departamentales y Distritales, reglamentados mediante Decreto 709 de 1996, en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales, Distritales y Regionales de Comunidades Negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan adelantar de manera efectiva, el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos. Dichos Comités deberán tener en cuenta lo dispuesto en el presente decreto, al momento de definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro y aceptación de los programas de formación permanente o en servicio que ofrezcan las instituciones de educación superior o los organismos autorizados para ello. Igualmente las juntas departamentales y distritales de educación deberán atender lo dispuesto en este

decreto, al momento de aprobar los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento para el personal docente, de conformidad con lo regulado en el artículo 158 de la Ley 115 de 1994 y observando lo establecido en el Decreto 804 de 1995.

Art.º 6º. Para efectos de lo dispuesto en el inciso primero del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo orientaciones del Ministerio de Cultura y de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo, para el cabal cumplimiento de lo regulado en el presente decreto.

Art.º 7º. Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica, brindarán apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y recopilarán diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán los resultados de aquellas más significativas.

Art.º 8º. El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el fin de obtener un inventario de iniciativas y de dar a conocer las distintas experiencias relacionadas con el desarrollo de los estudios afrocolombianos.

Art.º 9º. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Art.º 10. El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, proporcionarán criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto y ejercerán la debida inspección y vigilancia, según sus competencias.

Art.º 11. El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Almario García, O. (2001). *Tras las huellas de los renacientes. Por el laberinto de la etnicidad e identidad de los grupos negros o afrocolombianos del Pacífico sur*. Informe de año sabático. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Almario García, O. (2003) *Desesclavización y territorialización: el trayecto inicial de la diferenciación étnica negra en el Pacífico sur colombiano, 1749-1810*. En: los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano (págs. 63-86). Universidad Pontificia Bolivariana y Concejo Municipal de Medellín.
- Amin, S. (2009). *Introducción Frantz Fanon en África y Asia*. En: Frantz Fanon. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: editorial Akal, S. A.
- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós. Barcelona.
- Bárcena, F & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Baudrillard, J. (1995). *El crimen perfecto*. Barcelona, Anagrama.
- Bokser Liwerant, Judit. (2006). *Globalización, diversidad y pluralismo*. En: Daniel Gutiérrez Martínez (Coordinador). *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas* (págs. 80-102). México: Siglo XXI.
- Bou, L. (2007). *África y la historia*. Argentina: Colectivo Editor Último Recurso.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Caicedo Ortiz, J. (2013). *A mano alzada: Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. (2008). *Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, Septiembre-Diciembre de 2008.
- Castillo, E. (2008). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural*. En: Axel Rojas (coordinador). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aporte para nuestros maestros* (págs. 48-55). Editorial: Universidad del Cauca.

- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad I*. Barcelona: Tusquets editores.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 1. Marxismo y teoría revolucionaria. Volumen 2. *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets editores.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires. Editorial nueva visión.
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires. Editorial Altamira.
- Castoriadis, C. (1997). *El alcance de la insignificancia*. Buenos Aires. EUDEBA, 1997.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La plata: Terramar ediciones.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cerda, Alejandro. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Revista política y cultura*, núm. 37, 2012, (págs.135-157). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182007>
- Cuesta, R. (2009). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: ediciones Octaedro.
- C.L.R. J. (2003). *Los Jacobinos Negros*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1999). *Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad*. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (págs. 147-161) Bogotá: CEJA,
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. La Paz: Plural editores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Enviñ editores.

- Escobar, A. (S.f.). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o posdesarrollo? Recuperado el 22 de marzo de 2013, de [http://169.158.82.130/cvf/sub-comunidades/gemas/sesion-cientifica-28-05-2013-gemas/El lugar de la naturaleza.pdf](http://169.158.82.130/cvf/sub-comunidades/gemas/sesion-cientifica-28-05-2013-gemas/El_lugar_de_la_naturaleza.pdf).
- Escobar, A & Pedrosa, A. (2000). Pacífico: desarrollo o diversidad: Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano. Bogotá: REC/Ecofondo.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, mascararas blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Grupo editorial siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *La Voluntad del saber. Historia de la sexualidad. Volumen I*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1999). *El sujeto y el poder. Mallas del poder. La verdad y las formas jurídicas y la Ética del cuidado de sí como práctica de libertad*. En: Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales, Volumen III. Barcelona: Editorial Paidós.
- Francoise, V. (2010). *La memoria encadenada: Cuestiones sobre la esclavitud*. Barcelona: Anthropos editorial.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011, Septima reimpresión). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012, segunda edición). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Friedemann, N. (1992). *Huellas de la africanía: Nuevo escenarios de investigación*. Thesauro. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XLVII. Septiembre Diciembre No. 3.
- Friedemann, N. (1994). *Historiografía afroamericana del Caribe: hechos y ficciones*. En: América negra núm.7. En: www.javeriana.edu.co/Genetica/html/02030207.html.
- Friedemann, N. (1994). *Vida y muerte en el Caribe afrocolombiano: Cielo, tierra, cantos y tambores*. En: América negra núm. 8. En: <http://www.javeriana.edu.co/Humana/negra8.html>.

- García, J. (2011). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro” : Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Revista Pedagogía y Saberes* núm. 34 (págs. 117-121). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Casanova, P. (2003). Colonialismo interno: una redefinición. Recuperado 24 de 2013, de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf.
- González, L. (2013). *Impacto de la minería de hecho en Colombia. Estudios de caso: Quibdó, Istmina, Timbiquí, Lopez de Micay, Guapi, El Charco y Santa Bárbara*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ).
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1999). Mitos y Realidades de Educación Colonial. En Gonzalbo Pilar (Coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (págs. 2-51). México: El Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED-.
- Hall, S. (2011). *Pensar en la diáspora en casa del extranjero*. En: Nattie. Colubov (editor). *Diásporas: Reflexiones teóricas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p.135.
- Hall, S. (2003). *Introducción: ¿Quién necesita identidad?* En: Hall, Stuart & Paul du Gay (compiladores). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hoffmann, O. (2010). *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Sobre América Latina y El Caribe, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos: Institut de Recherche pour le Développement.
- Hooker, Juliet. (2010). *Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina*. En: Odile Hoffmann (Coordinadora). *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Sobre América Latina y El Caribe, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos: Institut de Recherche pour le Développement.
- Hornstein, L. (2003). *Prólogo a Magma de Yago Franco*. En: Franco Yanga (editor). *Magma: Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos editores.

- Lao Montes, A. *Hilos descoloniales. Tras-localizando los espacios de la diáspora africana*. En: Revista de humanidad Tabula Rasa. No. 007 (julio-diciembre 2007). ISSN 1794-2480. (págs. 47-79).
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro deconolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs.127-169). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Martínez Montiel, L. (2006). *Afroamérica I: La ruta del esclavo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Medina, P. (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Editores Plaza y Valdez.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2009). *El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones de la educación intercultural*. En: *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (págs. 81-102). México: Editores Plaza y Valdez.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro deconolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs.24-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mouffe, C. (2001). *Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*. En: *Marta Lamas. Ciudadanía y feminismo*. México: Fondo de desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (VNIFEM), Instituto Federal Electoral (IFE).
- Nietzsche, F. (1989). *La Genealogía de la moral*. Alianza editorial Madrid.

- Oslender, U. (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.
- RECOMPAS. (2013). *Modelo Etnopedagógico. Fundamentos y orientaciones para docentes del Etnobachillerato*. Tumaco. Documento Apoyado Por: Consejo Noruego para Refugiados- NCR Colombia.
- Rojas, A. (2008). *Catedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para los maestros*. Editorial: Universidad del Cauca.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. En: Papeles de trabajo, N. 18. Argentina: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y antropología Socio-Cultural.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud. La invención de las "comunidades negras" como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Observatorio de Territorio Étnicos, Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2013). Articulaciones de negritud, políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En: Hegemonía cultural y política de la diferencia. Buenos Aires: CLACO. Recuperado 15 de agosto 2013, de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D8635.dir/Eduardo_Restrepo.pdf
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismos como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Roldán, R, & Gómez, J. (1994). *Fuero Indígena Colombiano*. Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- ROJAS, A, & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rufer, M. (2010). *La nación en escenas. Memora pública y usos del pasado en contextos poscoloniales*. Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander (editor). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-245). Buenos Aires: CIACSO.
- Sartori, G. (1994). *Comparación y método comparativo*. En G. y Sartori, *La comparación en las ciencias sociales* (págs. 29-49). Madrid: Alianza editorial.
- Valle, A. (2012). *Devenir forma reflexiones en torno a la alteridad y el acto del don*. En: Ana María Valle (editora). *Alteridad, entre creación y formación* (págs. 215-227). UNAM.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*. México: Siglo XXI editores.
- Wade, P. (2004). *Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalismo en Colombia*. En: Restrepo Eduardo y Axel Rojas (editores). *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (págs. 249-269). Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Colección política de la alteridad.
- Wade, P. (2002). *Construcción de lo negro y del África en Colombia. Política y cultura en la música costeña y el rap*. En: Claudia Mosquera, Mauricio Pardo & Odile Hoffman (editores). *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias* (págs. 245-279). Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, Institutu de Recherche Pour Le Developpment-IRD, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos-ILSA.
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Tomo I. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial: La segunda era de gran expansión de la económica. Mundo capitalista, 1730-1850*. Tomo III. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. León, E. Restrepo, E. (2005). *Movimientos sociales afro y política de identidad en Colombia y Ecuador*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zelmlman, H. (2011). *Configuraciones críticas, pensar epistémico sobre la realidad..*
- Zemelman, H. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.

- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27*, 355-366.
- Zemelman, H. (s.f.). Historia y autonomía. *VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa*. Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de La Historia y la autonomía. México: Siglo XXI editores.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra.
- Zibechi, R. (2010). *América Latina : contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde abajo.
- Zibechi, R. y. (2011). *Pensar la autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado*. México: Bajo Tierra.