

Comunidades negras en Colombia: apuestas educativas entre la etnoeducación y la pedagogía del lugar

OLAYA-REQUENE, Ángela Yesenia*†

Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido Enero 16, 2015; Aceptado Septiembre 11, 2015

Resumen

Los esfuerzos organizativos de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano para superar las condiciones de abandono y miseria, consecuencia de la pérdida de territorio y desplazamiento forzado a manos de diversos grupos armados (guerrillas y paramilitares, grupos dedicados no sólo a la producción de la coca, sino también vinculados con los grandes proyectos desarrollistas y modernizantes del país como los cultivos de palma africana y la minería) han tenido un gran impacto en el ámbito educativo, sus luchas por la defensa del territorio están construyendo un proceso etnopedagógico basado en una concepción política de autonomía territorial. Esta forma de construir lo educativo entra en tensión con la normatividad que en materia de institucionalización de la identidad de las comunidades negras, decretó a la etnoeducación como un servicio educativo ofrecido por el Estado a los grupos étnicos, lo que plantea un desafío político/pedagógico en la manera como la etnoeducación se reconstruye en la expresión colectiva de los procesos de organización étnico-territorial de las comunidades que buscan que esta práctica pedagógica provenga de sus bases comunitarias.

Comunidades negras, Colombia, Etnoeducación, Pedagogía del lugar.

Abstract

The organizational efforts of the black communities of South Colombian Pacific to overcome the conditions of neglect and poverty resulting from the loss of territory and forced the hands of various armed groups (guerrillas and paramilitary groups dedicated not only to the production of coca displacement but also linked to the major developmental and modernizing projects in the country as the cultivation of African palm and mining) have had a major impact in education, their struggle for the defense of the territory are building a etnopedagógico process based on a political conception territorial autonomy. This way of building the education in tension with the regulations in terms of institutionalization of the identity of black communities, decreed ethnic education as an educational service offered by the state to ethnic groups, which poses a political / pedagogical challenge in how ethnic education is reconstructed in the collective expression of the processes of ethnic-territorial organization of communities seeking teaching practice this comes from their community bases.

Black communities, Colombia, EtnoEducación, Pedagogy of place.

Citación: OLAYA-REQUENE, Ángela Yesenia. Comunidades negras en Colombia: apuestas educativas entre la etnoeducación y la pedagogía del lugar. Revista Investigaciones Sociales 2015, 1-1: 17-35

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Los esfuerzos organizativos de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano para superar las condiciones de abandono y miseria, consecuencia de la pérdida de territorio y desplazamiento forzado a manos de diversos grupos armados (guerrillas y paramilitares, grupos dedicados no sólo a la producción de la coca, sino también vinculados con los grandes proyectos desarrollistas y modernizantes del país como los cultivos de palma africana y la minería) han tenido un gran impacto en el ámbito educativo, sus luchas por la defensa del territorio están construyendo un proceso etnopedagógico basado en una concepción política de autonomía territorial. Esta forma de construir lo educativo entra en tensión con la normatividad que en materia de institucionalización de la identidad de las comunidades negras, decretó a la etnoeducación como un *servicio educativo* ofrecido por el Estado a los grupos étnicos, lo que plantea un desafío político/pedagógico en la manera como la etnoeducación se reconstruye en la expresión colectiva de los procesos de organización étnico-territorial de las comunidades que buscan que esta práctica pedagógica provenga de sus bases comunitarias.

En este marco de referencias y, basándome en la categoría de *lugar* propuesta por Arturo Escobar, para contextualizar las prácticas eco-culturales de los pueblos afrocolombianos del Pacífico, propongo abordar la etnoeducación afrocolombiana como una *pedagogía del lugar*, que al ser *situada* en las realidades territoriales de las personas afrodescendientes construye estrategias de formación que resaltan las articulaciones entre experiencias y conocimientos, identidades y territorios, forjando una pedagogía enraizada a las vivencias de sujetos en lugares de resistencias.

Planteamiento del problema

La política educativa en etnoeducación afrocolombiana ha transitado por diferentes dinámicas culturales y educativas que ponen en tensión los procesos organizativos e identitarios de las comunidades negras, sus derechos y prácticas de conocimiento, con el entramado de relaciones normativas e institucionales que han diseñado —desde una perspectiva programática y multicultural— propuestas de una educación diferencial para los grupos étnicos. Las estrategias para “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos y discursos académicos e institucionales que, a partir de las necesidades de autoafirmación y autoreconocimiento de los sujetos incluyen sus representaciones sociales en cualquier ámbito de la esfera pública, es parte del resultado de un proceso político agenciado por las organizaciones sociales de los grupos étnicos (Rojas y Castillo, 2007), que al movilizarse en torno a la redefinición de sus identidades culturales negocian ante el Estado una educación que asuma la presencia de los educandos étnicos como sujetos productores de conocimientos, habilitando la posibilidad de una escuela en la que se les reconozca la capacidad de definir su propio destino, a través de fortalecer los procesos de reconstrucción de la memoria histórica y los conocimientos colectivos.

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 (Restrepo y Rojas, 2009). En este cambio constitucional las comunidades negras, desde sus procesos organizativos étnico-territoriales, han ganado un amplio terreno en materia de visibilidad jurídica y, en consecuencia, esto se ha traducido en una vía de acceso para resarcir los derechos históricamente negados.

En este sentido, la entrada del multiculturalismo ha tenido diferentes significados e implicaciones políticas para la población afrocolombiana en el país. En las dos últimas décadas hemos asistido a la creación y proyección de un imaginario social y cultural contemporáneo que, amparado en los discursos jurídicos y la nueva legislación, visibiliza a las poblaciones afrocolombianas como “nuevos” sujetos y subjetividades políticas que constituyen un grupo étnico con su propia cultura, identidad étnica, territorio y derechos culturales (Restrepo y Rojas, 2009).¹

En el marco del Estado-nación multicultural, las políticas educativas para el “reconocimiento de la diversidad cultural” han proyectado nuevas formas de representación de los grupos étnicos, desde las que se intenta, y mediante una pluralización institucional (Dietz y Mateos, 2011) incluir en los currículos escolares la enseñanza de las lenguas, tradiciones, costumbres y prácticas culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Tramitar lo educativo bajo la retórica multiculturalista se orienta hacia una transformación de las categorías históricas y relaciones en la que los sectores dominantes imponen a los grupos subalternos procesos escolarizados de formación que emanan de los contextos socio-históricos de la subalternidad racial/epistémica y las formas de organización de los imaginarios, discursos y prácticas desplegadas por la matriz colonial de conquistas y desplazamiento de la colonización europea iniciada en el siglo XVI.

¹ Es importante recordar que, a partir de esta “visibilización”, las comunidades negras han conseguido importantes espacios de negociación con el gobierno nacional, en lo referido principalmente al reconocimiento legal de unos derechos colectivos territoriales, culturales y educativos, y la inclusión de los afrocolombianos como sujetos de derechos en políticas específicas (consulta previa, planes de desarrollo, conservación de la biodiversidad, etnoeducación, preservación de las culturas e historias propias, etcétera).

Matriz colonial que, además de desdibujar realidades y rostros históricos, oculta y subalterniza las subjetividades y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

De esta manera, el multiculturalismo constituye un fenómeno que cuestiona la matriz colonial de conformación histórica del Estado-nación, obligándolo a enfrentar las nuevas demandas de los grupos étnicos, ahora consideradas políticamente legítimas. Sin embargo, y de acuerdo con Sartorello (2011) las transformaciones políticas en materia de reconocimiento de la diversidad cultural plantean nuevos problemas de gobernabilidad, dado que el multiculturalismo se acompaña de un “desmonte” del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades y exclusiones sociales poco compatible con la cohesión social. Este multiculturalismo neoliberal ha transitado con intención de debilitar los proyectos políticos de los pueblos indígenas y afrodescendientes 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 sigue 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 latinoamericanos.

Ahora bien, el axioma subyacente de las políticas educativas en sus formas de representar y tematizar la diversidad cultural expresa que las formas de producción y circulación del “otro” mediante los enfoques y modelos de una educación elaborada y promovida en los discursos académicos, escolares y políticos del multiculturalismo, pueden constituirse en una práctica de poder, tanto para los sectores hegemónicos, como para los grupos subalternos (Restrepo y Rojas, 2009).

De esta manera, los grupos hegemónicos visibilizan formas de conocimientos soterradas mediante un colonialismo epistémico en la que los grupos étnicos no son asumidos como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural propia, afianzando tendencias asimilacionistas, ideologías y prácticas racializadas que niegan e invisibilizan la producción intelectual de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Walsh y García, 2002; Mignolo, 2007).

Por su parte, los grupos subalternos, en la medida en que el Estado legitima la diversidad cultural, construyen estratégicamente procesos políticos y educativos autónomos que generan una nueva inscripción de sus identidades en lugares propios de reconocimiento, en los que la acción social de sus procesos organizativos y movilizaciones se direccionan hacia la construcción de los caminos necesarios para asumirse como constructores y protagonistas de sus realidades, tomando en sus manos el desafío político de educar en contextos de exclusión, racismo, subalternización e invisibilización (Walsh y García, 2002).

El desafío por la legitimidad de una educación que corresponda con las condiciones históricas y políticas de los grupos étnicos, ha llevado al movimiento social afrocolombiano a interpelar una política educativa nacional en etnoeducación para interrogar y reconstruir la historicidad de los pueblos afrodescendientes en Colombia, y que contribuya a la formación de un sujeto histórico-político con capacidad de participar activamente en las aspiraciones del movimiento social, a la vez que representa la construcción de una identidad cultural en el marco de una historicidad propia que cuestiona las imágenes y estereotipos negativos 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 educativa del nuevo Estado multicultural, establecido en el artículo 42 de la Ley 70 de 1993 (Ley de comunidades negras) se dirija hacia la generación de 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 cultural desde sus propias narrativas e historicidades sustenta la militancia del movimiento social y la conquista de derechos étnico/culturales, educativos y territoriales, comenzado 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 afrocolombiana, así como el lugar que sus subjetividades han ocupado en las jerarquías étnico-raciales y de poder con que se conforma el Estado-nación en Colombia.

Sin embargo, la ubicación geopolítica de los territorios en los que habitan las poblaciones afrocolombianas del pacífico sur y los procesos históricos de incorporación a la economía nacional, representan dos grandes problemas a los que tienen que hacer frente las comunidades negras en la aplicación de la etnoeducación. El primero es asumir la ubicación geo-estratégica de su territorio, al ser un puente fundamental en las políticas neoliberales para abrir la economía nacional, proceso en el cual 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; en segunda instancia, la ubicación geográfica hace que las comunidades estén inmersas en el conflicto armado que es el detonante de los masivos procesos de desplazamiento forzado, como resultado de las disputas territoriales de guerrillas, paramilitares y ejército.

De ahí que la construcción del proyecto pedagógico en etnoeducación pasa necesariamente por interrogar los conflictos entre territorio, políticas educativas e identidad que se articulan en un marco multicultural de reconocimiento de derechos colectivos de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado. Conflictos que han llevado a las comunidades negras a imaginar y definir prácticas educativas que apuestan por una etnoeducación que trascienda su nivel formativo institucional e indague por sus experiencias y trayectorias históricas, a través de una pedagogía acorde con los marcos de relaciones de la vida cotidiana de los sujetos, signados por sus narraciones, conflictos territoriales, identidades, formas de organización y epistemologías propias.

En este marco de referencias, el presente artículo propone que la etnoeducación que despliegan las comunidades negras del Pacífico sur colombiano está en dirección a la:

Construcción de una pedagogía del lugar en la que los sujetos reconstruyen el sentido y el significado de su existencia en medio de la guerra y en situaciones de desplazamiento forzado, proyectando una práctica formativa basada en una concepción política de autonomía territorial, al considerar que es el territorio el lugar donde emanan los recuerdos de las tragedias silenciadas, de los cuerpos desmembrados y la desterritorialización de sujetos, pero que a su vez es la matriz histórica y cultural que afianza sus sentidos de existencia, pertenencia e identidad. Lo anterior les permite construir una práctica pedagógica que no silencia las imágenes del tiempo y espacio del pasado, al contrario, forma un sujeto capaz de interrogar el pasado como garantía de dar tránsito a la transformación de sus subjetividades en las condiciones políticas del presente. Esta pedagogía del lugar está dibujando nuevas fronteras de lo educativo, al reconocer en el acto político de educar el vínculo constitutivo entre educación, resistencia y territorio.

La etnoeducación afrocolombiana ¿derecho o servicio educativo?

La construcción e implementación del proyecto educativo en etnoeducación *para* y *desde* las comunidades negras ha transitado por diferentes disyuntivas políticas que involucran las voces de una multiplicidad de actores sociales: organizaciones de comunidades negras, maestros, estudiantes, líderes comunitarios, escuelas y organismos internacionales, con la finalidad de crear las estrategias y prácticas pedagógicas para que la política educativa en etnoeducación constituya en los territorios del Pacífico una posibilidad real en que las comunidades sean las autoras de sus procesos formativos, partiendo de los fundamentos étnico-territoriales que han construido como estrategia de movilización en el reconocimiento de una cultura e identidad propia.

Es importante señalar que la posibilidad de la etnoeducación no debe ser entendida como lo que “ya existe” en la práctica cotidiana de las escuelas, al contrario, la posibilidad es la capacidad que tenemos como sujetos pedagógicos de volver hacer, en procura de nuestras realidades concretas, en función de nuestras historias y nuestros saberes; es la necesidad de pensar más allá de los conocimientos “monopolio” de la modernidad, para la creación de nuevas formas de educar que reconstruyan nuestras subjetividades en procesos autónomos de ser y estar en el mundo. Se trata, en consecuencia, de crear una etnoeducación cuyo alcance radica en una transmutación de los lenguajes, discursos, prácticas y recursos sobre los cuales se han instituido las relaciones institucionales de enseñanza-aprendizaje. Así, el problema que se plantean las voces activas de la etnoeducación es cómo construir procesos estratégicos de transformación del *acto de educar* en la compleja relación que se ha tejido 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, en tanto política educativa, se desenvuelva en diferentes momentos de creación y diálogos para su implementación. En la fundamentación jurídica de la etnoeducación afrocolombiana (Ley 70 de 1993, Ley General de Educación 115 de 1994, Decreto 804 de 1995) se señala que el enfoque etnopedagógico para el pueblo afrocolombiano busca hacer visibles sus procesos y experiencias históricas, políticas y culturales. Se propone como ejes centrales de formación la construcción de una plataforma pedagógica basada en la historia propia, la identidad, el territorio y la cultura.

Además de promover espacios políticos/pedagógicos para que en la toma de decisiones referentes a la planeación administrativa y curricular de la etnoeducación, sean los grupos negros los interlocutores directos frente a las políticas educativas nacionales.

De esta manera, la discursividad institucional de los proyectos escolares ha reconocido nuevos sujetos en las políticas etnoeducativas (Castillo, 2008), sin embargo estas formas de tramitar el reconocimiento multicultural de las diferencias culturales entra en tensión con la actual reforma educativa cuyo enfoque está basado en el desarrollo de modelos por competencias, los cuales propenden por una estandarización y homogeneización de las prácticas, saberes y currículos escolares, constituyéndose en los dispositivos institucionales para la distribución de los conocimientos “socialmente válidos”. De ahí que los principios de calidad, pertinencia y eficiencia, sean los principales contenidos disciplinares en la construcción del currículum y los proyectos pedagógicos que se deben implementar en todas las instituciones educativas.

Quiero detenerme en la promulgación del decreto 804 de 1995, en el cual la etnoeducación para los grupos étnicos es 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”. Se determina también que este derecho forma parte del “*servicio 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” (Decreto 804 de 1995).

Las implicaciones en los terrenos de la pedagogía y la política sobre determinar si la etnoeducación es un derecho o un servicio educativo tiene incidencias directas en la manera en que las comunidades negras construyen sus procesos formativos. Al ser enunciada como un derecho, se considera que la educación se construye *desde* la comunidad, de acuerdo con sus epistemes, valores, creencias y prácticas culturales que no pueden ser sometidas al arbitraje de las políticas institucionales. A consecuencia de ello, la comunidad se asume así misma como un *sujeto educativo*, creando los campos pedagógicos para la autocrítica, la autorreflexión y la transformación de sus realidades sociales. En este lugar, el carácter político de la etnoeducación se localiza en la dimensión subjetiva y cultural de la comunidad, y entrecruza múltiples coordenadas de formación que amplían la mirada sobre el abordaje de los problemas educativos enraizados a los sentidos, narrativas y proyectos de las comunidades.

El sujeto pedagógico que se forma desde la comunidad su posibilidad de pertenecer a una manera 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, debido a que al desenvolverse en contextos complejos —presencias de otras culturas, actores armados, o la presencia institucional— tienen que confrontar los estímulos internos y externos que movilizan sus fronteras culturales y pedagógicas. Entonces, educar desde la comunidad no es una formación homogénea, por el contrario, las comunidades tienen que resolver problemas internos de manera permanente.

Por su parte, en la noción de la etnoeducación como servicio educativo se integra a las comunidades en la toma de decisiones referentes 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 las comunidades negras vacía de lugar político, su presencia en las instituciones escolares no representa un distanciamiento radical con la constitución racista y homogénea en la que se han asentado los proyectos de escolarización agenciados por el Estado-nación. En otras palabras, “se lleva a cabo una semblanza de la inclusión mientras, en la práctica se realiza una exclusión de indígenas y afros [...] como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural” (Mignolo, 2007: 57).

En las construcciones discursivas y pedagógicas de la etnoeducación, de acuerdo con Castillo “existe entonces una tensión entre asumir la etnoeducación como desde las culturas (étnicas) y asumirla como escolarización de las culturas” (2008: 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 política, y a la manera en que han experimentado la formación de sus identidades étnico-territoriales.

Ahora bien, la complejidad del carácter político-pedagógico de la etnoeducación y su impacto en la formación de sujetos concretos permite pensar en otras estrategias para construir lo educativo en la articulación de la etnoeducación como derecho con los procesos organizativos étnico-territoriales que construyen las comunidades negras del Pacífico sur; procesos en los que el territorio ha venido construyéndose como agencia sociohistórica de creación de identidades, recuperación de memorias, saberes y prácticas de conocimiento que fortalecen los terrenos de la movilización política y, que a la vez, configura una pedagogía que *conoce* creando vínculos de comunidad. Esta pedagogía funciona con las narrativas que las comunidades negras a través de ejercicios reflexivos de sus memorias históricas reconstruyen para dotar de significados su propia existencia, como también con las políticas del lugar que demuestran una nueva invención y reconstitución colectiva del territorio en la que se interpelan las lógicas del capitalismo global y abogan por su transformación y, al mismo tiempo, aportan desde sus experiencias y trayectorias históricas, alternativas al desarrollo de acuerdo a sus relaciones entre naturaleza-cultura-lugar que proyectan una visión de la naturaleza y los recursos naturales como entidades vivenciales en los que transitan sus cotidianidades, prácticas culturales y economías propias.

Pacífico sur colombiano: *lugar* de construcción de identidades y epistemologías propias

Arturo Escobar, apoyado en parte en 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 la identidad y movilización étnica que han tejido las comunidades negras del Pacífico por 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 los pueblos afrocolombianos como parte de sus procesos de etnicidad. En este sentido, la representación del lugar no es asumida por las personas afrocolombianas como algo ya “definido”, “estático” y “apolítico” que esencialmente carece de temporalidad, por el contrario, evidencia las relaciones de articulación que se han tejido entre historia y geografía, tiempo y espacio, identidad y naturaleza. En esta perspectiva, el lugar no es sólo territorio, el lugar ha sido formado por elementos históricos y naturales que proyectan una experiencia vivida y situada, en vínculo con redes de flujo e intercambios que ante los masivos procesos de desplazamiento forzado, cobran pleno sentido en las luchas culturales, económicas, políticas y ecológicas de los pueblos indígenas y afrocolombianos del Pacífico.

Así, el *lugar* resulta ser un componente fundamental en la construcción de la identidad y movilización de las comunidades negras; pero esto ha sido un proceso político. El Proceso de Comunidades Negras (PCN) que surgió en la década de los años noventa del siglo pasado en el Pacífico como un movimiento étnico y territorial, enfocó sus procesos de movilización en las luchas en torno a la cultura, el territorio y los recursos naturales, que se expresa con mayor claridad en su principio que demanda su derecho al territorio y a un espacio *para ser*. Lo cual ha construido un poder de resistencia que ha logrado visibilizar los conflictos por la disputa territorial ejercida por actores armados, las políticas económicas y los intereses políticos del movimiento social afrocolombiano en sus exigencias por la autonomía territorial.

En estos conflictos las comunidades negras demandan la visibilidad del territorio como lugar en el que se producen los vínculos sociales y culturales que dan vida a sus identidades étnicas y economías locales, de igual manera como fuente de empoderamiento y de lucha política contra los megaproyectos de apertura económica que han hecho del Pacífico colombiano una plataforma neoliberal para la integración de la economía nacional a las economías transnacionales. Esto los ha llevado a movilizarse políticamente desde lo que han sido y son en el presente: “sujetos históricos de culturas, 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).

La comprensión analítica entre lugar y cultura propuesta por Escobar, nos permite *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. A lo que propongo, además, la creación de epistemologías propias y prácticas de conocimiento vinculadas a las representaciones que construyen las comunidades negras sobre su entorno natural. En esta apropiación subjetiva del territorio han emergido sus procesos organizativos al ser asumido como el espacio de resistencia que confrontan las políticas hegemónicas y los proyectos de desarrollo económico de la nación que han estado en dirección al sometimiento del Pacífico a 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.

De acuerdo con Escobar (2010), a través de formas modernas de capitalización de la naturaleza como la extracción maderera a gran escala y el sembradío de palma africana para biodiesel, se ha alimentado un dominio externo de la acumulación capitalista sobre la naturaleza, lo cual ha generado progresivamente un deterioro en los paisajes geográficos y los pueblos que lo habitan a fin de que estos se “adecuen” a las lógicas desarrollistas del capitalismo.

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— quienes se disputan el control del territorio con miras a la producción y comercialización de la coca. Al respecto, Escobar (2010) sostiene 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 a la orden del día, principalmente por paramilitares pero también por guerrilleros, y en la mayoría de los casos la sociedad civil es involucrada en el conflicto como participantes renuentes o víctimas sacrificales (34-35).

Esta situación se ha agudizado en los últimos años con el auge notable de las políticas públicas que favorecen la instauración de los megaproyectos como la minería a cielo abierto. Políticas mediante las cuales el Estado ha entregado concesiones mineras a las multinacionales,

Sin que se hubiese efectuado el proceso que garantice el derecho a la consulta previa² con los grupos étnicos (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 que con el territorio han tejido las comunidades negras en la configuración de una identidad y cultura propias. Así lo manifestó don Augusto Quiñones, habitante del Consejo Comunitario Rescate las Varas: “detrás de la minera viene el fusil, el destierro y la muerte para nosotros los negros”.³

Lo enunciado por don Augusto evidencia que en el entremedio de los proyectos de modernización económica y la presencia política y cultural de las comunidades negras, 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).

² El derecho de las comunidades étnicas a la consulta previa se rige por el convenio OIT 169 de 1989. Éste señala la participación de las comunidades étnicas “a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían 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).

³ Entrevista con Augusto Quiñonez. Líder afrocolombiano. Tumaco, 14 de enero de 2013.

Es por ello que la lucha articulada por la defensa al territorio es en realidad uno de los principales escenarios de resistencia de los procesos organizativos étnico-territoriales de las comunidades negras, que al confrontar las representaciones hegemónicas del espacio y la naturaleza que ha construido el capitalismo, instituyen sus imaginarios de vida en la creación de espacios de negociaciones, culturas, identidades, epistemologías y prácticas de conocimiento.

La presencia masiva desde finales de la década de los noventa, de guerrillas y paramilitares en la región Pacífico, con el objetivo de conseguir el control territorial, así como la presencia de multinacionales mineras, puede ser el resultado de lo que se ha llamado una “contrarrevolución étnica”, que muestra las paradojas del reconocimiento constitucional de los grupos étnicos y los derechos adquiridos. En estos contextos, podríamos advertir que la historia política en la que se ha encaminado el reconocimiento de la etnicidad negra y sus derechos territoriales, 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 en el interior de sus fronteras políticas, operan como nuevas formas colonizadoras del orden global económico capitalista, en dirección a eliminar los rostros históricos y las resistencias emergentes de estas poblaciones. Esto ha generado: “una reafirmación de la colonialidad del saber, del poder y de la naturaleza” (Escobar, 2010: 22).

Estas tensiones entre el reconocimiento de la multiculturalidad —los derechos étnicos/territoriales que se inscriben en la diferencia cultural— con los proyectos de desarrollo económico y modernizantes de la nación, se han convertido en escenarios de importantes conflictos sociales por los derechos territoriales de la tierra, el agua y los recursos naturales. Los territorios y comunidades negras se enfrentan por un lado a las fuerzas económicas del Estado que llevan al despojo de sus tierras, al robo y saqueo de los recursos naturales y a la degradación del medio ambiente y de sus lugares de hábitat y, por otro a las fuerzas de los grupos armados que despojan a los campesinos afrocolombianos de sus tierras con fines al cultivo y comercialización de la coca.

Doña Empera, habitante del corregimiento el Congal-Frontera, manifiesta como la presencia de grupos armados en su comunidad los ha obligado a sembrar cultivos de coca y, quienes se niegan hacerlo son desplazados violentamente de la comunidad:

Acá en los ríos, la guerrilla y los paramilitares van de casa en casa, se llevan a los hombres al monte, y nos obligan a que en nuestras fincas o casas sembremos coca, el que se niega hacerlo lo pueden matar o lo sacan de la comunidad, esa persona tiene que irse con toda su familia y dejar todas sus cosas y sus animales, se va únicamente con lo que trae puesto [...] nosotros sólo tenemos dos salidas: o marcharnos o quedarnos expuestos a ser masacrados por los grupos ilegales.⁴

⁴ Entrevista con Empera Cabezas, mujer afrocolombiana. Tumaco, 18 de enero de 2013.

Ante las masacres y los procesos masivos de desplazamiento forzado, las comunidades negras han fortalecido sus procesos de organización y resistencia en torno a la defensa del territorio. Esta forma de construir la movilización por la defensa de sus territorios proyecta nuevos espacios y lugares de luchas que se mueven en dirección a una reapropiación pedagógica de la etnoeducación, en la medida en que se comienzan a plantear algunas exigencias en relación a la comprensión crítica de las circunstancias que ocurren en su cotidianidad. De esta manera, la etnoeducación es reelaborada discursivamente con criterios pedagógicos propios a manos de las comunidades que al interrogarse sobre sus memorias históricas, identidades y prácticas de conocimiento vinculan estas experiencias con los conflictos actuales de confrontación armada y desplazamiento forzado, buscando posibles horizontes de futuro para hacer frente y transformar las circunstancias que los mantienen en profundos procesos de negación, destierro e invisibilidad.

Pedagogía del lugar, narrativas y prácticas de conocimiento

El negro sin territorio es como el fogón sin leña. Alfredo Ordoñez, líder afrocolombiano, Tumaco

La reapropiación pedagógica de la etnoeducación como pedagogía del lugar en las comunidades negras del Pacífico sur colombiano, contribuye a que la comprensión de la historia del ser afrocolombiano y afrocolombiana obligue a la reconstrucción contextual del tejido social de sus comunidades, ya que un fundamento histórico “esencial” en sus procesos de identidad y movilización política está arraigado a 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 ejercidas por actores armados.

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 moviliza las estrategias de un proyecto político y educativo autónomo.

En estos contextos son determinantes los imaginarios socio-históricos que construyen las comunidades negras en sus vínculos con el territorio, ya que localizan las especificidades discursivas que se derivan de las experiencias y prácticas concretas de los sujetos con su lugar. Al respecto, don Agustín Martínez de 76 años de edad, nacido en el Bajo Guabal, un 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 crié y aquí voy a morir. 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 alimentó. 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, a pesar de que las cosas por aquí cada vez se ponen peor, porque ahora los grupos armados nos están sacando de nuestra tierra, y adueñarse de lo que nos pertenece; esa gente no se da cuenta que aquí en este río está todo lo que yo he podido ser.⁵

Para contar estas historias de relación entre lo que este hombre afrocolombiano ha llegado a *ser* en sus sentidos de localización con el río, es necesario partir de la pregunta ontológica sobre el territorio, más que constreñirnos a una descripción “desarrollista” inserta en las dinámicas cambiantes de la producción económica del capitalismo. Por lo tanto: ¿Quién es el Pacífico sur colombiano como imaginario histórico-social en la construcción de las subjetividades y las culturas afrocolombianas?

Los acercamientos a esta interrogante los pondré en diálogo con el concepto que Oslender (2008) ha denominado *espacio acuático*, analizando sus fisuras y reconfiguraciones que se producen en el trayecto de las prácticas cotidianas de los sujetos con su lugar:

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 influido y dado forma de manera sustancial a los patrones de vida cotidiana de la región, y la manera como se han desarrollado en series específicas de relaciones sociales espacializadas en torno a las cuencas de los ríos del Pacífico (Oslender, 2008: 133).

Desde esta perspectiva y frente a lo enunciado por don Agustín, la experiencia histórica en que los pueblos afrocolombianos han construido sus identidades y formas de conocer está espacialmente enraizada a los sentidos que le otorgan a su relación con los ríos, al concebirlas en términos de caudales de vida que comunican a las comunidades locales y fronterizas, sus prácticas culturales, actividades económicas y ecosistemas.

⁵ Entrevista con Agustín Martínez. Habitante del Bajo Guabal. Tumaco, 16 de enero de 2013.

La narrativa de don Agustín expresa las configuraciones particulares entre naturaleza-cultura-lugar que proyectan una visión de los ríos como entidades vivenciales en los que transitan las voces y huellas de la diáspora africana. Los ríos son los campos de resistencias en los que se construyen proyectos de vida alternativos comprometidos con la defensa del territorio y la autonomía alimentaria. Son la esperanza de otros mundos posibles.

El río para don Agustín es su origen que va configurando historias y formas de representación de sí en el transcurso de su vida cotidiana. Lo que lleva a la experiencia vivida del territorio más allá de las hipótesis sobre la discursividad instrumental de la naturaleza. Las formas como se relacionan los pueblos afrocolombianos con su espacio acuático están relacionadas con el modo en que los sujetos resuelven las *necesidades* de su vida cotidiana. Al respecto Zemelman considera que la constitución de los sujetos depende del “sistema de necesidades” (2011: 115) 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 de los sujetos en un momento histórico determinado. De esta manera, el sistema de necesidades representa el despliegue sociohistórico en el que se apoya la memoria histórica, 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 sus potencialidades para construir realidades acordes con la apropiación subjetiva que hacen del territorio.

Así, cuando don Agustín menciona: “el río guarda el recuerdo de mis historias, de mis cantos y de mis lágrimas”, evidencia las necesidades que acaecen en la experiencia entre el río y el sujeto, que le permiten construir una memoria histórica a través de la “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 las comunidades negras, impulsa la creación de proyectos de vida alternativos a los que habitualmente son vistos como legítimos por los procesos de modernización económica del país. En esta alternativa, los proyectos de vida están enraizados en la construcción subjetiva del territorio, al ser asumido como lugar de vida que articula múltiples formas de resistencia para proteger ese espacio-tiempo de sus identidades y culturas.

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 tejen las comunidades negras por la defensa al territorio y a un espacio para *ser*. Lo anterior “requiere madurar la autonomía ideológica-cultural necesaria para desplegar la capacidad para construir proyectos” (Zemelman, 2001: 80). Según este autor, 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 unívoca. Por el contrario, el esfuerzo por captar la realidad tiene lugar en la potencialidad de los sujetos para el reconocimiento de alternativas e intervenir a través de sus prácticas cotidianas en la realidad.

En la construcción de sus prácticas cotidianas las comunidades negras construyen epistemologías propias 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 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 conocimiento que se forman desde la experiencia cotidiana de las comunidades negras con el lugar.

Las prácticas de conocimiento enraizadas en lo territorial contienen un 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. Lo que posibilita la generación de 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 transmite; esto es lo que les permite a las comunidades negras producir y reconfigurar saberes para adaptarse a los estímulos externos o internos que transforman su sentido de lugar.

Al respecto, doña Empera, señala:

Uno aquí se para en la orilla y con sólo 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 enseñando 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 [...] Ese conocimiento lo aprendí en el río y es importante para mí porque me ha permitido ser quien soy y tener una vida más o menos bien, pues la comida no me ha faltado⁶.

La construcción de conocimientos desde la experiencia vivida por los sujetos presenta a 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 en diferentes prácticas de lo imaginario. 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 con sus experiencias y sus propias necesidades reconfigura y vincula los saberes comunitarios a las condiciones políticas del presente.

⁶ Entrevista con Empera Cabezas. Habitante del Congal. Tumaco, 26 de mayo de 2013.

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” (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 trastoca lo establecido como inmutable, estático, homogéneo; en otras palabras, permite reinventar la existencia como creación desde la *alteridad*, en cuanto 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 hacer uno, lo que no significa construir una totalidad unívoca.

Desde esta perspectiva, formarse en comunidad es una acción colectiva de encuentros y des-encuentros en la construcción de sentidos y conocimientos. De acuerdo con Medina (2013), en este proceso de formación, los sujetos “establecemos nuestras condiciones de comprensión al elaborar los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos; es decir, producimos conocimientos para operar y construimos así mismos en y sobre una noción básica de realidad, que edificamos con distintos trayectos espaciales y temporales” (167).

El vínculo de las experiencias de las comunidades negras con sus territorios plantea la necesidad de construir lo educativo 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, epistemologías y territorialidades de las comunidades negras.

Dado que la acción social de las comunidades negras se esfuerza en producir nuevos procesos de significación de sus epistemologías como movimientos de liberación hacia los paradigmas homogéneos y multiculturales del conocimiento y la formación humana.

En estos lugares de enunciación, las comunidades negras se asumen como un sujeto educativo al ser los líderes y autores de sus proyectos pedagógicos, y es aquí donde la etnoeducación se instituye como *pedagogía del lugar*, que al ser construida desde las cotidianidades de las personas afrocolombianas posibilita la construcción de un proceso formativo histórico-político para comprender/transformando las realidades, 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 sus identidades y subjetividades territorializadas.

Así, la *pedagogía del lugar* es la intención de formar una subjetividad 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 de las personas afrocolombianas. Lo que implicaría en el hacer de la etnoeducación un nuevo discurso de formación humana, cuya genealogía y práctica formativa nombra un ejercicio crítico y de cuestionamiento hacia las exigencias de superar los presupuestos de la verdad “universal” de los conocimientos-monopolios de la modernidad, y asumir radicalmente la historicidad de los saberes y prácticas de conocimiento en los territorios afrocolombianos.

Esto abre la posibilidad de construir la formación como proceso *en* comunidad.

La etnoeducación se transmuta en la experiencia de vida de las comunidades con sus territorios. El lugar se instituye en el cuerpo de los afrocolombianos, en prácticas de conocimiento que hacen ver a la formación humana como el producto del estar siendo entre nosotros y la naturaleza, ésa es la condición para ser. En la etnoeducación como pedagogía del lugar “el territorio, región o comarca se percibe como propiedad colectiva, como legado ancestral, como lugar de autonomía y espacio de libertad” (García, 2011: 117), lo cual postula 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 a la resistencia étnica y comprender/apropiándose de las dinámicas de los sujetos en comunidad. En este sentido, la etnoeducación fortalece los procesos de identidad, resignifica la ancestralidad y la memoria colectiva como acciones necesarias en las prácticas formativas y de organización política.

La etnoeducación como pedagogía del lugar es un recurso político-pedagógico de transformación colectiva para hacer frente a las experiencias de violencias que quebrantan los vínculos territoriales, culturales y económicos de las comunidades negras, de ahí que la trascendencia de pensar una pedagogía desde el lugar de los sujetos confronta las lógicas y significación de los discursos y políticas desarrollistas que sostienen los intereses hegemónicos.

En esta alternativa pedagógica, la cotidianidad y las prácticas de conocimiento de las comunidades negras existen en temporalidades que son reconstruidas en la percepción del tiempo histórico de los sujetos con su lugar, desplegando la construcción de nuevas identidades, representaciones y significaciones de sus subjetividades con fines políticos concretos.

Es importante resaltar que todas las estrategias, recursos y proyectos pedagógicos enraizados a la experiencia de lo territorial están orientados a conocer, interrogar y transformar los escenarios de la vida cotidiana, lo que tiene un fuerte impacto en la manera como la gente construye sus identidades, culturas y representaciones de sí. 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 afrocolombiano* se redescubra en otras fronteras históricas y epistémicas que transforman el lugar vacío de historicidad con el que han sido representados por los proyectos educativos hegemónicos y multiculturales. De esta manera, educar *en* comunidad se asume como una acción transformadora que reconociendo los procesos históricos de los que somos parte, nos permite preparar los terrenos para nuestra re-actuación en el presente-futuro, reinventando nuestra existencia en lugares propios de identificación y representación política y cultural.

En la etnoeducación como pedagogía del lugar la práctica educativa se asume en la posibilidad de formar un sujeto que problematice e interroge 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 histórico-temporales que cumplen la función de potenciar formas soterradas de conocer, pensar, sentir, producir, constituyendo así alternativas para pensar otras formas de vida en una perspectiva político-epistemológica y cultural propia.

Debo aclarar aquí que 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 orientada a buscar, a ir al fondo para revelar las fuerzas que han perturbado nuestra presencia en el mundo. Como lo ha señalado (Freire, 2011), 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.

Conclusión

Reapropiar 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 los que se ha estructurado la escuela moderna.

En palabras de Sousa Santos (2009), 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 (Sousa Santos, 2009: 112-113).

Éste es un llamado a construir un proceso étnico-pedagógico desde las aspiraciones y necesidades de las comunidades negras. La comunidad como sujeto colectivo que genera formas autónomas de organización y participación, permitiendo reconocer al pueblo afrocolombiano en los contextos de su historia y su cultura, valorando las expresiones espirituales, culturales, medicinales de las personas afrodescendientes, a la vez que consolidando espacios de poder en la lucha política por la defensa de sus territorios, lugares, economías propias e identidades.

Referencias

Bhabha, Homi (1994), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.

Castillo, Elizabeth (2008), "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, 15-26, septiembre-diciembre.

Cerda, Alejandro (2012), "Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina", *Revista política y cultura*, núm. 37, 2012, disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182007>>, consultado el 23 de mayo de 2013.

Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, México, Secretaría de Educación Pública.

Escobar, Arturo (2010), *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*, Popayán, Enviñón Editores.

Escobar, Arturo (2000), “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 246.

Freire, Paulo (2011), *Política y educación*, México, Siglo XXI.

García, Jorge (2011), “La etnoeducación Afro “Casa Adentro”. Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano”, *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 34, 117-121, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

González Peraján, Leonardo (2013), *Impacto de la minería de hecho en Colombia. Estudios de caso: Quibdó, Istmina, Timbiqui, Lopez de Micay, Guapi, El Charco y Santa Bárbara*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ).

Medina Melgarejo, Patricia (2013), “Palabras que hacen política: «interculturalidad» contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad”, disponible en: <http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Medardo_Tapia/7_Palabras_hacen_politica.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

Mignolo, Walter (2007), “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro deconolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Olaya Requene, Angela Yesenia (2014), “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 inédita de maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Oslender, Ulrich (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).

Restrepo, Eduardo (2013), *Etnización de la negritud. La invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia*, Popayán, Observatorio de Territorios Étnicos, Editorial Universidad del Cauca.

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2009), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Colombia, Editorial Universidad del Cauca.

Sartorello, Stefano Claudio (2011), *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas*, disponible en: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>>, consultado el 23 de septiembre de 2012.

Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI.

Valle, Ana María (2012), “Devenir forma. Reflexiones en torno a la alteridad y el acto del don”, en Ana María Valle (ed.), *Alteridad, entre creación y formación*, México, UNAM.

Walsh, Catherine y Jorge García (2002), “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones (des)de un proceso”, en Daniel Mato (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Venezuela, CLACSO.

Zemelman, Hugo (2001), *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (2011), *Configuraciones críticas, pensar epistémico sobre la realidad*. México, Siglo XXI.