

Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación

African-Pacific Ethno-Education
and Pedagogies of Dignification

Etno-educação afro-pacífica e pedagogias
da dignificação

Elizabeth Castillo Guzmán*  orcid.org/0000-0003-2463-9151

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 71. Segundo semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

Para citar: Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.

Recibido: 13/02/16

Evaluado: 28/03/16

27/03/16

6/04/16

* Profesora Titular del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Directora del Centro de Memorias Étnicas. Magistra en Psicología Social de la Universidad Javeriana, y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo destaca los aportes de la etnoeducación afrocolombiana a los debates contemporáneos sobre la reparación y la dignificación de las víctimas del conflicto. Particularmente queremos resaltar una experiencia desarrollada recientemente en el pacífico nariñense por parte de organizaciones de consejos comunitarios del litoral. Aunque la etnoeducación surge a finales del siglo xx al tiempo con el movimiento social afrocolombiano, hoy en día las condiciones que rodean muchas de sus dinámicas de actuación han cambiado dramáticamente debido a las economías ilegales, la presencia de actores armados, el reclutamiento de menores para la guerra, el abandono del Estado y el desplazamiento forzado que azota muchos de los territorios colectivos de comunidades negras. En ese sentido, el actual proyecto de la etnoeducación afrocolombiana sufre importantes transformaciones y demanda nuevas interpretaciones en la perspectiva de las pedagogías de la dignificación y las afro-reparaciones.

Palabras clave

etnoeducación afrocolombiana; afro-reparaciones; pedagogía; conflicto; dignificación

Keywords

afro-colombian ethno-education; African reparations; pedagogy; conflict; dignification

Abstract

This article reflects on the contributions of Afro-Colombian ethno-education to contemporary debates about reparation and dignification of conflict victims. We particularly want to highlight some features of experiments carried out in the Nariño Pacific recently by community organizations. While ethno-education emerged in the late twentieth century along with the Afro-Colombian social movement, the conditions surrounding many of its dynamic performance have changed dramatically due to situations such as illegal economies, the recruitment of children to war, State neglect and forced displacement plaguing many of the collective territories of black communities. In that sense, Afro-Colombian ethno-education project has suffered important changes, and new interpretations are required in the perspective of the pedagogies of dignification and African reparations.

Resumo

Este artigo destaca as contribuições da etno-educação afro-colombiana às discussões contemporâneas sobre a reparação e a dignificação das vítimas do conflito. Particularmente, nós queremos destacar uma experiência desenvolvida recentemente no Pacífico do Nariño feita pelos conselhos comunitários do litoral. Embora, a etno-educação surge no final do século XX ao mesmo tempo com o movimento social afro-colombiano, agora mesmo as condições que cercam muitas das suas dinâmicas de atuação têm mudado dramaticamente, isto devido às economias ilegais, a presença de atores armados, o recrutamento dos menores para a guerra, o abandono do Estado e o deslocamento forçado que muitos têm que sofrer nos territórios coletivos de comunidades pretas. Neste sentido, o atual projeto da etno-educação afro-colombiana sofre importantes transformações e exige novas interpretações na perspectiva das pedagogias da dignificação e as afro-reparações.

Palavras chave

etno-educação afro-colombiana; afro-reparações; pedagogia; conflito; dignificação

La etnoeducación afrocolombiana en medio de la guerra

Cuando la máquina invasora llegó
con un gran ruido irrumpió
y con lo que halló a su paso, con todo acabó,
sembrados de chontaduro, de plátano y borjón,
la ilusión de una riqueza de todo se apoderó.
Comenzaron las masacres,
empezó el desplazamiento y el campo solo quedó...
Devuélveme mi campo: ¡el clamor del campesino!
El oro bañado en sangre no tiene ningún valor,
si el campo se queda solo, no tiene ningún valor...
Volvamos al campo, volvamos a laboriá,
devuélveme mi campo que yo quiero sembrá.

Devuélveme mi campo,
Chirimía chocoana Rancho Aparte

A finales del siglo xx las comunidades negras y el naciente movimiento social afrocolombiano dieron un paso trascendental en materia cultural y educativa al acoger la noción de *etnoeducación* para dar visibilidad a un conjunto de procesos en curso, caracterizados por su dinámica comunitaria y endógena, lo que García Rincón (2014) denomina procesos “casa adentro”¹. Si bien la categoría de etnoeducación contiene una fuerte tradición indigenista por sus orígenes en la idea del etnodesarrollo planteada por Bonfil en 1982², desde finales de los ochenta, cuando empezó a hacer camino en las arenas del Ministerio de Educación Nacional bajo esta noción (etnoeducación), convergieron en una misma mesa indígenas, palenqueros, raizales y gente de comunidades negras.

Como lo han señalado Castillo (2011), Caicedo (2013), Garcés (2008) y García (2014), la etnoeducación afrocolombiana retoma las viejas batallas contra el racismo y la marginalización de las poblaciones negras iniciadas a comienzo del siglo xx, y plantea desde la tarima del naciente

- 1 El autor hace referencia a las dinámicas de educación propia que tienen lugar dentro de las comunidades negras y en sus territorios colectivos. Esta noción, que García equipara a la idea de educación endógena, implica tres elementos centrales: autodeterminación, participación comunitaria y diálogo de saberes.
- 2 Como señalan Rojas y Castillo en un rastreo conceptual sobre la emergencia de este concepto, “la noción de etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo (Bonfil, 1982). Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales. Este planteamiento enmarcado en los análisis sobre la relación Estado nacional-grupos étnicos, se asume en su dimensión política e ideológica y su traslación al terreno educativo conduce a la idea de etnoeducación” (2005, p. 67).

movimiento social afrocolombiano nuevas apuestas políticas para el sistema escolar³. Si bien este proceso originalmente suma experiencias comunitarias dispersas en las geografías de la nación, entre comunidades negras del norte del Cauca, Tumaco, Guapi y Chocó; los palanqueros de San Basilio en Bolívar, y los raizales bilingües de San Andrés y Providencia, el fenómeno fue cobrando fuerza en grandes ciudades, como Cali y Bogotá. Las organizaciones y los líderes de comunidades negras lograron la promulgación de una ley que les nombrara como tales y permitiera el tránsito hacia un mejor escenario de relaciones con el Estado, ahora proclamado como multicultural. Producto de esta reforma vinieron importantes desarrollos jurídicos en diversos ámbitos de la vida social, económica y política, así como un nuevo episodio en el debate educativo colombiano por cuenta de la promulgación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que con el Decreto 1122 de 1998 se erigió como una perspectiva más intercultural (García, 2014) para superar los problemas de invisibilidad referidos por voces tan notorias como la de Nina S. de Friedemann (1984). Bajo la noción de etnoeducación afrocolombiana se agrupa entonces un complejo ámbito de experiencias, proyectos y saberes pedagógicos que, aunque hicieron su aparición mucho antes de que el propio concepto se conociera como tal, configuran actualmente su ámbito de desarrollo.

Varias décadas después de su emergencia en el mundo de las políticas educativas, la etnoeducación afrocolombiana enfrenta una doble tensión: de una parte, su reducción al mundo de la escolarización, con lo cual se supedita a las políticas educativas nacionales de un modelo neoliberal afanado por la cobertura y la calidad como estandarización, y de otra parte, a la tremenda crisis de derechos humanos que se enfrenta en muchos de los territorios de comunidades negras donde los proyectos etnoeducativos han sido emblemáticos, como en el caso de la costa Pacífica sur. En ambos casos, quienes estudian de cerca la situación de la población afrocolombiana señalan que, en esta materia, la tarea del Estado ha sido insuficiente y reducida:

El Estado colombiano ha adoptado medidas legislativas y administrativas para implementar la política de etnoeducación de la población afrocolombiana, con el fin de garantizar el derecho a la diversidad cultural en la educación. Sin embargo, las autoridades educativas han asumido que la única forma de desarrollar la política etnoeducativa es la contratación de docentes. Pero no adoptan medidas de carácter institucional que permitan una verdadera implementación de la filosofía etnoeducativa (Rodríguez et al., 2008, p. 45).

- 3 Se reseña en varios de estos trabajos, que durante los años noventa surge un movimiento pedagógico afrocolombiano en el marco del debate en torno a la recién expedida Ley 70 de 1993, así que en la agenda de algunas organizaciones el interés por un modelo educativo acorde a sus culturas e historia fue central.

El panorama descrito permite afirmar que la etnoeducación afrocolombiana como modelo educativo étnico vive una lenta agonía. Entre la violencia neoliberal como política estatal y la guerra en muchos de sus territorios, el proyecto comunitario del siglo pasado ha ido cediendo paso a las formas de *escolarización para las competencias*, controladas desde Bogotá y cada vez más alejadas de las dinámicas organizativas de base.

Las cosas se pusieron muy complicadas cuando llegó esa gente armada. Ya nadie volvió a estar tranquilo, y para colmo, el ejército decía que nosotros éramos colaboradores. Y ¿uno que puede hacer? Si esa gente va por el monte como por su casa. Luego se vinieron los de la minería para aquí cerquita, y ahí sí que todo se fregó. Mire en mi escuela los niñitos de primero son tremendos, no le hacen caso a nadie, no tiene quien los regañe o los corrija. Mamás y papás se van a trabajar a la mina y dejan a esos niñitos en manos de las abuelas o de vecinas a las que les pagan \$50.000 semanales para que les den la comida y estén pendientes. Yo tengo una niña de catorce años que está en tercero de primaria, es la más bonita. Los viernes después de mediodía se embarca con los mineros y se va para los cambuches y solo regresa hasta el domingo por la tarde. Ella maneja su buena plata y tiene un celular carísimo, sigue yendo a la escuela, pero los demás niños le dicen groserías si no les da plata. Es muy difícil lo que sucede en estas regiones que han vivido tanta pobreza y tanta violencia. A los maestros que estamos por aquí nos toca aprender a ser duros de corazón porque si no uno no aguanta, además al Ministerio o a la Secretaría de Educación poco le importa saber nuestra suerte, ellos solo esperan los formatos y los informes con números, pero nada más.

Con la minería nos acabaron de fregar porque todos los problemas se agravaron. Ahora hay más violencia y también más plata y gente foránea. Viajo cada quince días a ver a mis dos hijos que viven con mi hermana que me los cuida porque ellos están estudiando en un buen colegio en el pueblo. ¡Cómo me los voy a traer para acá! si ya tienen 14 y 13 años, y en esa edad se llevan a los varoncitos a trabajar con los grupos (Sara, maestra rural costa Pacífica, 2015).

Seguramente cuando se debatían los grandes trazos de la Ley 70 de 1993 y sus componentes educativos y culturales, nadie imaginaba que dos décadas después esos territorios, esas gentes y esos derechos reconocidos bajo el techo de la etnicidad de los negros se convertirían en una dramática estadística sobre el desplazamiento forzado y el despojo en Colombia.

Reconocidos pero desterrados

Desde hace algunos años el Pacífico colombiano es noticia diaria debido a la terrible situación de violencia que se vive en sus territorios, antiguos lugares de decimeros, marimberos de chonta y poetas del mangle. Lugares

como Guapi, Tumaco y Buenaventura se han convertido en escenarios de terror, donde se desvertebran tradiciones, familias extendidas y culturas ancestrales. Con una población mayoritariamente de comunidades negras (78%), este fenómeno agudiza las condiciones de exclusión que han marcado la historia de la mayoría de afrodescendientes de Chocó, Cauca, Nariño y Valle del Cauca desde finales del siglo XVIII. Así las cosas, el acto de educar a las nuevas generaciones se enfrenta a una profunda crisis de sentido y de capacidad para responder a un entorno de desesperanza y miedos aprendidos.

Como ha sucedido en otros momentos de la historia nacional, los pueblos buscan revertir las marcas que la violencia deja en sus cuerpos y sus emocionalidades, con los recursos que sus propias culturas proveen. Algunos expertos en movimientos sociales han dado en denominar a estas formas extraordinarias de hacerle frente al dolor, la muerte y el desplazamiento, formas de resistencia⁴, en otra orilla, quienes han estudiado la reacción de las personas a la violencia estructural han denominado estos eventos como actos de resiliencia⁵. En todo caso, se trata de un proceso excepcional que acontece en medio de circunstancias extremas, como el destierro y el etnocidio, y se manifiesta en una potente capacidad de reparar y significar de modo creativo vivencias de gran sufrimiento. Algo parecido a lo sucedido entre los africanos secuestrados y esclavizados quienes, una vez desembarcados en América, reinventaron un modo de existencia que conservó algo de su pasado en el continente madre y echaron mano de algo nuevo adaptado del mundo que los esclavizó, eso es lo que se conoce como la diáspora africana.

Esta difícil situación que enfrentan las comunidades del Pacífico colombiano (afropacíficas) es el resultado de un complejo fenómeno de destierro que conjuga la desidia, la corrupción y el abandono del Estado en su responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de las comunidades negras que habitan los millones de hectáreas que la Ley 70 de 1993 les reconoció como su territorio colectivo. Ahora estas tierras, sus linderos y sus dueños están bajo amenaza continua debido a la expansión de cultivos de uso lícito y de uso ilícito, como la palma “africana” y la coca. En el papel escrito, las fincas, los pasos del río y las ensenadas se reconocieron como territorios de consejos comunitarios, sin embargo, a diario muchos de estos son abandonados por sus propietarios debido a la

4 Escobar (2010) ha referido para el caso de la costa Pacífica colombiana una larga tradición de acciones colectivas y organizadas de resistencia, entendidas como acciones de ecología política que mantienen vigentes formas de producción e intercambio distintas al mercado y la acumulación, que logran articular resistencia y prácticas creativas.

5 Esta es una noción propuesta por Grotberg (1995) para denominar la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas.

temeraria “ley del monte” que se impuso sin tregua desde finales del siglo pasado. A propósito de este punto, la Universidad de los Andes señalaba en el año 2009 lo siguiente:

La situación es especialmente grave en los territorios que han sido titulados colectivamente a comunidades negras en el Pacífico. Un total de 252.541 personas han sido expulsadas en los 50 municipios en los que se encuentran dichos territorios (Afrodes y Global Rights, 2007). Esta cifra representa el 79 % de la población que está registrada como sujeto de derecho a la titulación colectiva (Afrodes y Global Rights 2007). Los datos muestran, además, que la población afrodescendiente desplazada se encuentra en peores condiciones de vida que otros grupos desplazados. En efecto, el 30% de las personas afrocolombianas en esta situación no tuvieron dinero para comer por lo menos un día a la semana, frente al ya preocupante 15 % de la población desplazada mestiza; el 69 % no asisten a ninguna institución educativa (Rodríguez et al., 2009, p. 10).

No hubo mucho tiempo para gozar de los beneficios de la Ley 70. Antes de cumplir su primer decenio se empezaron a presentar los primeros conflictos por las tierras cuya titulación habían logrado⁶. Por la misma época, el litoral pacífico, albergue del 30% de la población afrocolombiana, fue reconocido como uno de los reservorios con mayor diversidad biológica en el mundo, y en ese sentido la sensibilidad ambientalista sobre dicha región se hizo pública al presentarla internacionalmente como un ecosistema único. La gente sufría en silencio el conflicto sobre sus tierras, el desplazamiento *gota a gota* de comunidades enteras⁷ y el arribo a sus territorios del posdesarrollo extractivista (Escobar, 2010).

Reconocimiento y destierro han sido las dos caras de una dinámica regional que combina la intervención institucional para promover la protección y salvaguarda de la biodiversidad del litoral, y la presencia de

6 Según Codhes (2013) la principal razón del desplazamiento forzado en la actualidad “son las disputas que se han generado entre las bandas criminales por el control de microtráfico de drogas, provocando un crecimiento en la tasa de homicidios”.

7 Según el análisis de Rodríguez (2009) “A lo largo de toda la Costa Pacífica nariñense, donde se encuentran los municipios con mayor presencia de población afrocolombiana, el conflicto armado implica una constante amenaza a la vida e integridad de las personas y comunidades afrocolombianas. En 2007, la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas reportó el desplazamiento de 100 familias en la cuenca del río Tapaje, en zona rural del municipio de El Charco (donde más del 75% de la población es afrocolombiana), por causa de los combates entre las Fuerzas Militares y los grupos armados no estatales” (ocha, 2007). También han sido denunciadas las “campañas de limpieza social” llevadas a cabo por grupos armados ilegales, que traen olas de asesinatos contra la población afrocolombiana en el municipio de Tumaco (PCN, 2003). La disputa por el territorio entre actores armados del conflicto pone a la población afrocolombiana nariñense en una situación de constante amenaza de muerte y se constituye en un atentado contra su derecho a la vida y a la integridad física y psicológica. Se han reportado igualmente atropellos contra la población afrocolombiana y reclutamientos de menores en el municipio de Tumaco, específicamente en los corregimientos del río Mira, cerca de la frontera con el Ecuador (PCN, 2003).

actores armados, interesados en adueñarse de la riqueza de este trópico húmedo donde se facilitan las economías ilegales debido a las condiciones de difícil acceso y baja conectividad.

El litoral pacífico vive una guerra atroz cuyo correlato es la presencia masiva de familias en situación de desplazamiento en ciudades como Cali, Pereira, Pasto, Popayán, Bogotá, y en ciudades que hasta hace algunos años poco o nada tenían en su haber respecto a presencia afrocolombiana, como es el caso de Puerto Asís, Pitalito y Mocoa por nombrar algunas. Según las cifras de los organismos que siguen el tema de derechos humanos, 12 de cada 100 afrocolombianos rurales viven la situación del destierro y el desplazamiento forzado, y la gran mayoría proviene de regiones como el litoral pacífico o la región caribe. El suroccidente colombiano es la región más afectada por el conflicto, y de esta la población civil en mayor riesgo de acciones asociadas al conflicto se encuentra en la costa Pacífica (Rodríguez, 2009). A lo largo de la costa Pacífica nariñense, donde se encuentran los municipios con mayor presencia de población afrocolombiana, el conflicto armado implica una constante amenaza a la vida e integridad de las personas y comunidades afrocolombianas. Los procesos productivos, culturales y organizativos se han visto tremendamente afectados por esta situación, pues la presencia de actores armados legales e ilegales altera la movilidad de las personas, las relaciones de intercambio, el encuentro y la reunión, y sobre todo crean un ambiente de miedo, hostilidad e inseguridad que reduce la capacidad proactiva de sus gentes.

La presencia y el control que ejercieron los actores armados transformaron la vida cotidiana de niños y niñas, afectando sus relaciones y espacios de socialización. El encierro se volvió frecuente y se limitaron los espacios destinados al juego, al esparcimiento y a entablar relaciones con personas vecinas y amistades. El consumo de drogas y sustancias psicoactivas también fue mencionado como una práctica que introdujeron e indujeron los actores armados. La crudeza de la guerra obligó en muchos casos a los niños y niñas a abandonar sus estudios y a huir, con lo que perdieron los nexos y relaciones con lugares y personas significativas y amadas... los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado se enfrentaron a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en los nuevos lugares donde debieron establecerse de forma precaria. La vida en las ciudades los expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por sus situaciones de extrema pobreza. Todo lo anterior repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación (GMH, 2013, p. 318).

En el ámbito educativo los indicadores no son alentadores. En los municipios de la costa Pacífica nariñense y caucana, sobre todo en las zonas rurales, las posibilidades de acceso a la educación son limitadas y mucho más lo referido al asunto de la calidad⁸. Las estadísticas revelan que, de toda la población afrocolombiana, el 10% no sabe leer ni escribir, y que los departamentos de Nariño (22,23%), Chocó (18,24%) y Cauca (12,02%) son los más afectados por el analfabetismo. De acuerdo con el informe *Afrocolombianos. Sus territorios y condiciones de vida* (PNUD, 2011).

La región suroccidental del país es la más afectada por el conflicto. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo y su Sistema de Alertas Tempranas, la mayor cantidad de comunidades cuya población civil está sometida a riesgos asociados al conflicto se registró en los departamentos del suroccidente, la mayoría en la Costa Pacífica, donde habita gran parte de la población afrocolombiana (Consejo DH 2007, citado en Rodríguez, 2009, p. 78).

Etnoeducación y afro-reparaciones

Olvidaba decir que, en aquellos tiempos, en vista de que no habían podido evitar que se abrieran las escuelas, trataron de intimidar a los negritos con eso de que “la letra, con sangre entra”. Con esto buscaban que los hijos del pueblo le cogieran odio al estudio. Contra ellos se pusieron de moda los palmetazos, los reglazos, los fuetazos y los rejazos con cuero de vaca o nudosas varitas de totumo.

Miguel A. Caicedo

El analfabetismo es un fenómeno que puede analizarse desde muchos puntos de vista. Para la Red de Consejos Comunitarios del Pacífico Sur (Recompas), ubicada en el municipio de Tumaco y que se ocupa de los procesos organizativos afrocolombianos, el problema reside en que el analfabetismo influye en la baja autoestima de las personas afrodescendientes, quienes históricamente han sido objeto de discriminación y exclusión. Esto limita

8 Según los censos elaborados por el Consejo Noruego para Refugiados en el segundo semestre 2013 y año 2014 en los departamentos de Cauca y Nariño, “el 28% de las personas desescolarizadas, identificadas en los censos de educación, han sido desplazadas por la violencia. Esta cifra es mucho más alta en Tumaco y El Charco. Así mismo, el 27% de las personas analfabetas identificadas, también han sido desplazadas como consecuencia del conflicto armado en Cauca y Nariño. El 71% del total de población desescolarizada (10.176) se encuentran entre los 18 a 26 años de edad. El 29% restante se encuentra entre los 5 a los 17 años de edad”. Ver: *Desescolarización, Analfabetismo y Desplazamiento Forzado*. <http://www.nrc.org.co/index.php/9-programa-educacion/99-desescolarizacion-analfabetismo-y-desplazamiento-en-cauca-y-narino>

su capacidad para acompañar la escolarización de las nuevas generaciones e incidir en un mejoramiento de la calidad educativa de una región caracterizada por graves problemas en este ámbito.

El analfabetismo es una de las peores formas de exclusión social vigentes, porque impide el acceso y limita la participación política, así como el pleno ejercicio de derechos. Por esta razón, el proyecto etnoeducador de Recompas concentró sus esfuerzos en llevar los postulados iniciales de la etnoeducación afrocolombiana al terreno de la educación de adultos y su alfabetización. De este modo, líderes acompañados de un equipo de docentes pusieron en marcha un programa que llamaron el Etnobachillerato. Entre 2008 y 2011 adelantaron acciones de diseño, gestión y planeamiento para poner en marcha un modelo etnoeducativo para las comunidades de Chajal, Tablón Dulce, Tablón Salado, Robles y Mejicano; seleccionaron estudiantes, formaron a un equipo docente en una modalidad flexible y contextualizada a las condiciones de la ruralidad y acudieron cada fin de semana a las sedes de las escuelas para llevar a cabo largas jornadas formativas en las cuales la oralidad y la memoria cultural⁹ fueron el punto de partida para producir conocimiento matemático, geográfico y gramatical. Con el apoyo del Consejo Noruego para Refugiados, implementaron el primer modelo etnoeducativo conducente a la alfabetización de adultos afrodescendientes y su titulación como bachilleres. En un periodo de tres años graduaron a 248 personas, la mayoría de ellas sostén de sus familias (Palacios et al., 2013, p. 8).

A pesar de las difíciles y riesgosas condiciones en las que se desenvuelve la vida cotidiana de las comunidades rurales del municipio de Tumaco, el proceso del etnobachillerato emprendió su camino curricular y pedagógico. Semanalmente se movilizaba un equipo de docentes para cumplir con la cita escolar de sábado y domingo. Los cuadernos, las carteleras, los lápices a media punta se tomaban esas aulas por jornadas enteras en las cuales adultos y jóvenes ocupaban las sillas de sus hijos, sobrinos, nietos y vecinos, quienes de lunes a viernes estudiaban en esas mismas instalaciones escolares. Como lo ha señalado uno de sus gestores “el Etnobachillerato permite que padres y madres de familia cuenten con una adecuada escolarización para atender las demandas de acompañamiento de sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Migdonio Palacios, 2013).

Este proceso recuerda los tiempos de Freire y su utopía de la educación de adultos como un “acto de liberación” (1983). En ese sentido, aprender a leer y a escribir en este modelo de etnoalfabetización fue considerado un proceso central para favorecer la identidad personal y

9 Asumimos esta noción entendida en los términos que Burke (2011) plantea como “un tipo de archivo o repertorio de símbolos, imágenes y estereotipos que los miembros de una determinada cultura utilizan o vuelven a activar cuando resulta necesario”.

colectiva, y enaltecer la existencia de poblaciones altamente vulnerables a la baja autoestima y la débil autoconfianza. Los testimonios de algunas mujeres partícipes de este modelo etnoeducativo dan cuenta de algunos de estos rasgos “subjetivos” que se activan cuando los procesos lectoescritores se articulan con sus experiencias y trayectorias biográficas como madres, esposas, hermanas y trabajadoras afrodescendientes en un mundo rural como el del litoral pacífico.

Antes mi nivel de escritura era deficiente, no colocaba en práctica el uso de los signos de puntuación. Ahora los utilizo con más propiedad. La escritura ha sido importante en mi vida, gracias a ella ahora aprendí también a leer mejor. Este modelo etnopedagógico rompió con la monotonía de mi vida. Soy más tolerante. Aprendí a escuchar a los demás y aumentó mi autoestima. Me siento orgullosa del color de mi piel, y ahora siento que puedo caminar en las calles colombianas sin sentir vergüenza de mi etnia y mi identidad afrocolombiana. Lo más importante para mí es el reconocimiento histórico de las comunidades afrocolombianas. Ahora tengo más oportunidades laborales (Testimonio de G. B. en: Carabalí y Gómez, 2013, p. 52).

Como lo señala Gómez (2007), el enfoque de afro-reparaciones hace parte de la larga tradición de la justicia reparativa, y en este caso en particular surge con los movimientos por la abolición de la esclavitud que marcaron de modo fundamental el final del siglo XIX. Se trata de una larga batalla que empezó reclamando “la reparación del trabajo no remunerado, por un lado, y por otro, la reparación de los daños causados por la esclavitud”. Desde su punto de vista, las afro-reparaciones deben entenderse como un modo de justicia reparativa que ha trascendido en el tiempo y que responde a la asimetría histórica que sigue afectando en el presente a dichas poblaciones. En ese sentido, esta justicia –la de las afro-reparaciones– sigue

estrechamente vinculada a la justicia descolonial, en la medida [en] que las desigualdades persisten y se reproducen de distintos modos y componen una nueva colonialidad del poder, inscribiendo el pasado en el presente, que implica formas sistémicas de violencia como: genocidios, desplazamientos masivos, destrucción ecológica y deshumanización, lo cual requiere medidas tanto de retribución como de transformación social (Gómez de Mantilla, 2007, p. 382).

Vista desde esta perspectiva, se podría decir que, en sus motivos originales, la etnoeducación contiene algunos rasgos de afro-reparación desde y para aquellas poblaciones que luego del periodo colonial quedaron sujetas a la subalternización de su existencia en la moderna nación colombiana, y debido a lo que Caicedo (2008) denuncia como su ausencia (invisibilidad) en el relato de la historia oficial nacional.

El proceso del etnobachillerato adelantado entre las comunidades rurales de Tumaco se acerca a este enfoque de las afro-reparaciones en el sentido de propiciar acciones tendientes a mitigar o reducir el impacto producido entre los hombres y las mujeres afrodescendientes, luego de cinco largos siglos que trasegaron por las rutas de su esclavización, segregación, discriminación, invisibilización y negación como sujetos de derecho, sujetos con historia y cultura (Mosquera, 2007).

En este plano el Etnobachillerato tiene como punto de partida reconocer la vulnerabilidad histórica que se expresa en las difíciles posibilidades de acceso educativo de las comunidades afrocolombianas de pacífico sur, y en ese orden se plantea como un proceso de afroreparación por medio del cual se produzcan actos socialmente visibles para resarcir las marcas de los procesos antes mencionados. Acceder a la posibilidad de una escolarización desde y para la afrocolombianidad, que enaltezca y dignifique las experiencias y trayectorias de las culturas afro, así como el lugar de saber de sus hombres y mujeres, sus contribuciones al orden material e inmaterial de la cultura regional, nacional y mundial, es un modo específico de producir procesos de dignificación (Palacios et al., 2013, p. 46).

Uno de los grandes aportes de esta experiencia fue reconocer la vulnerabilidad histórica de las comunidades afrocolombianas del Pacífico sur, y por tanto la importancia de procesos etnoeducativos que enaltezcan y dignifiquen sus trayectorias como culturas afro, así como el lugar de saber de sus hombres y mujeres, sus contribuciones al orden material e inmaterial de esta nación.

Cuando llegaron los resultados de la selección para el etnobachillerato, fui la mujer más feliz del mundo, iba a realizar uno de mis sueños: terminar el bachillerato a mis 43 años. Antes cuando joven, mi meta era ser profesora, a veces cuando recuerdo me pongo triste, aunque esta oportunidad del etnobachillerato ha hecho que cumpla parte de esta meta, pues he sido una muy buena orientadora para mis compañeros y los niños que me buscan para que le explique temas. El proyecto de Etnobachillerato cambió mi vida. Yo recuerdo que cuando una de mis hermanas se graduó, mi mamá la abrazaba emocionada de verla graduada, y yo estoy a punto de que ella me abrace y se sienta orgullosa de mí. A pesar de los años que han pasado, ahora es mi turno. Estoy feliz, muy feliz (Testimonio de A. R., citado en: Carabalí y Gómez, 2013, p. 51).

Por otra parte, se puede considerar que este proceso etnoeducativo potenció de cierta manera esa capacidad de las personas que se conoce como *resiliencia* y parece acompañar la psicología de los afrodescendientes desde los terribles días de la esclavización. Según Kotliarenco Cáceres y Fontecilla (1997), la resiliencia se caracteriza como “un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*,

viviendo en un medio *insano*". Entonces la resiliencia se refiere a la robustez psicosocial que poseen ciertos grupos y colectividades para construir sus proyectos de vida en medio de las mayores adversidades. Esta perspectiva insiste en la resiliencia como una experiencia relacional más que como una competencia excepcional de ciertos individuos. Recientemente esta noción ha sido usada para analizar algunas experiencias de comunidades afrodescendientes¹⁰, en las cuales resalta la capacidad de sobreponerse a las adversidades como un rasgo que se construye individual y colectivamente, a partir de legados culturales, espirituales y religiosos que se activan en función de sobreponerse a las pérdidas y los duelos presentes en experiencias de violencia.

El etnobachillerato en las ensenadas del río Mejicano, los territorios colectivos de Rescate las Varas, Tablón Dulce, Tablón Salado y Chajal, se propuso originalmente poner en marcha un programa de educación de adultos con el objetivo de "generar procesos de empoderamiento y ejercicio de ciudadanía con las personas y comunidades en situación de desplazamiento y vulnerabilidad" (Recompas, s. f., p. 20). Al mismo tiempo se planteaba lograr que ellas logran transitar de "la situación de víctimas a la condición de ciudadanos constructores y transformadores de sus realidades políticas, sociales, culturales y afectivas [...]'" (p. 20). De este modo, el programa hizo de la educación una esperanza frente a un destino largamente repetido de marginalidad educativa, en términos de lo que el líder chocoano de los años cuarenta Diego Luis Córdoba señalaba como "la servidumbre de la ignorancia". El etnobachillerato se constituyó en mecanismo para que hombres y mujeres aprendieran a leer la Ley 70, escribieran los nombres de las plantas que habían usado desde la niñez para curar males del cuerpo, investigaran la historia de sus apellidos y pintaran los países del continente africano de donde provenían esos acentos de los Carabalí, los Balanta, los Amú o los Lucumí.

Como mujer negra me ayudó mucho a subirme la autoestima y a reconocer nuestra verraquera y ganas de salir adelante. Nos enseñaron muchas culturas, nos enseñaron nuestros antepasados, nuestra historia. Me amo más como persona y mujer negra, ya no me siento mal. Defiendo mi territorio y a mi gente. Rescatamos nuestra tradición ancestral como el poder de nuestras plantas medicinales. Le doy más credibilidad a las personas y a los proyectos. Ahora dicto charlas a los niños de respeto y valores, les ayudo en las tareas (Testimonio de M. V. En: Carabalí y Gómez, 2013, p. 49).

10 Como es el caso del estudio *Resiliencia, inculturación y sincretismo religioso. Notas etnográficas acerca de la pastoral afrocolombiana* de Maurizio Ali, Daniel Felipe Basabe Murillo, Matthew Arose Magak (2004), y la tesis *Arte y resiliencia, una propuesta política para la convivencia*, realizada por las estudiantes de posgrado Ximena Buitrago Mora y Luz Stella Restrepo Vélez (2006), en un estudio de caso de comunidades afrodescendientes originarias de Cartagena y en situación de desplazamiento en Bogotá. Universidad de La Salle.

En este escenario etnoeducativo dialogaron saberes ancestrales y modernos, para hacer cálculo matemático y determinar peso y talla promedio entre las familias de la comunidad. También fabricaron filtros caseros mientras entendían los principios químicos del agua potable o contaminada. Y a punta de decimas cantadas y tradición oral recuperada entre la gente más anciana, el etnobachillerato se convirtió en una experiencia de vida que permitió a muchas personas recuperar la confianza en su propia existencia.

Una vez que yo salí
De mi finca a trabajar.
Jale una silla que había
Y me senté a trabajar [...]
Y de la segunda “El coco”
Mis queridos compañeros
Le vamos a hablar un poco
De este fruto de mi pueblo
Que lleva por nombre el coco
(Décimas de Marino Dargen Cortés y Carmen Lolay Landázuri,
2010. *Revista La Güimba*).

El trasegar de esta etnoeducación afropacífica representa una lección de lo que sucede cuando las organizaciones sociales ponen en el centro de sus agendas la formación comunitaria, rasgo constitutivo de la etnoeducación, y con ello dotan de poder a quienes forman parte de su base social para promover “casa adentro” una educación que reflexiona sobre la realidad que circunda la vida de las personas, las familias y las comunidades afrodescendientes de un territorio colectivo. El etnobachillerato es sin duda un modelo que deja importantes aportes para pensar el papel de la memoria cultural y la resiliencia en las experiencias educativas con las víctimas del conflicto.

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 acceder al bachillerato, ya que la educación ofrecida por el Estado solo llega hasta el grado 5° 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 de acompañamiento de sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Palacios, 2013, p. 34).

La vieja batalla no concluye

Hace 81 años, el abogado y parlamentario guapireño Sofonías Yacup Carabalí publicó su obra *Litoral recóndito*, en cuyas páginas rememoró y denunció la injusta historia de expropiación y marginalidad a la que estuvo sometida la región pacífica desde el siglo XVI hasta los días de existencia del autor.

Es el litoral recóndito por donde pasaron en días ya lejanos los iberos hazañosos con los corazones agitados y las pupilas incendiadas por intensa fiebre de conquista.

En el litoral recóndito y letárgico, el litoral ausente que encarcelado en su asilamiento extiende sus mil cincuenta y dos (1.052) kilómetros de longitud desde el lindero de Panamá hasta su proximidad al Ecuador. Por esas tierras silenciosas y por esos mares tranquilos pasearon aventureros y piratas de distintas nacionalidades sus sórdidas codicias y sus furores, y los hombres de tez negra importados del África, para el laboreo de las minas, dejaron en ellos sus dolores y sus esperanzas junto a las tristezas del indio avasallado. Cerca de doscientas mil almas de distintas razas, incluidas las noventa mil que pueblan el Chocó, bregan con los feroces ataques de la miseria y las enfermedades allí, sin desconfiar del amanecer de un día venturoso en que su desgracia se disipe y se transforme en progreso y bienandanza (Yacup, 1934, p. 21).

Yacup narra a través del tiempo y las geografías del Pacífico, el proceso antropológico y económico acaecido en puertos, pueblos y poblados ribereños, para concluir una tremenda sentencia sobre la marginalidad perpetua que acompaña al litoral. Aunque Sofonías avizoró posibilidades de progreso para la región del agua, también reconoció las limitaciones de una nación *andinocéntrica*, incapaz de reconocer en las culturas y las gentes del Pacífico una verdadera riqueza para la nación. En palabras de Alfredo Vanín (2010, p. 123), la escritura de Yacup representa “el reclamo sostenido ante la hegemonía centralista”. La vigencia de los análisis de Yacup hoy en día, sorprende no solo por la constatación de una especie de profecía cumplida, sino por el agravamiento de los fenómenos que para entonces sus ojos reconocieron como empobrecimiento y su pluma denunció como abandono del Estado. En los albores del siglo XXI se sumaron a las desgracias ya dichas por el escritor, el arribo de las economías ilegales que heredaron las lecciones bien aprendidas del extractivismo en épocas de la minería colonial y, de la colonización paisa en el Atrato y el Baudó.

Cuando culminó el proceso formal del etnobachillerato las personas egresadas recibieron como regalo de graduación una copia de *Litoral recóndito*. No suele ser común recibir un libro cuando se termina un trayecto escolar, lo común es recibirlo al inicio como una especie de plan de lo que se debe aprender. Esta referencia es útil para decir que la

etnoeducación afropacífica puede contribuir a los procesos de *resiliencia* que se requieren para tramitar la larga travesía de invisibilidad, marginalidad y conflicto armado a las que han estado expuestas las comunidades descendientes de la diáspora africana en Colombia, desde su doloroso arribo en condición de personas esclavizadas hace cientos de años, hasta estos tiempos de destierro y desplazamiento. Las letras de Yacup resuenan en esa *memoria larga* de la cual habla Silvia Rivera Cusicanqui para referirse a los pueblos que han luchado durante siglos por su dignidad y su libertad. Indudablemente esto no se trata de una teoría educativa o sobre fenómenos sociopolíticos, es más bien un archivo de la memoria histórica que da cuenta de un momento de tensión en el que las víctimas de una antigua y difícil travesía reconstruyen y dignifican su lugar en el mundo y en el tiempo.

Aún se reproducen en la vida escolar saberes que estereotipan, ocultan o invisibilizan la historia y la cultura de las personas afrodescendientes¹¹. Esto incide en ese fenómeno llamado racismo¹², sobre la cual se sostiene la matemática que concentra los peores indicadores de calidad de vida en las geografías ocupadas por poblaciones mayoritariamente afrocolombianas. Mientras circulan los textos escolares que ocultan o estereotipan estas culturas y estas poblaciones, hombres y mujeres del litoral recóndito aprenden a leer y a escribir su propia historia, con lo cual crece la fuerza de un pueblo que ha resistido y recreado la vida ejemplarmente.

- 11 Sobre este racismo de los textos escolares de ciencias sociales y su representación de la gente afrodescendiente y su historia, véase Mena (2006), Soler (2006), Castillo (2010) y Caicedo (2011), quienes recalcan la presencia de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza y que, en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente negra, palenquera, raizal o afrocolombiana.
- 12 “El racismo requiere ser analizado como una serie de prácticas más o menos institucionalizadas en formaciones sociales específicas, cuyo despliegue garantiza la inscripción del cuerpo social e individual en relaciones de desigualdad, asimetría y exclusión. Ahora bien, como lo ha hecho con las nociones de raza y etnicidad, Hall ha enfatizado la pluralidad e historicidad del racismo, arguyendo que no existe un solo racismo sino racimos” (Restrepo, 2009, p. 247).

Referencias bibliográficas

- Alì, M.; Basabe Murillo, D. F. y Arose Magak, M. (2004). *Resiliencia, inculturación y sincretismo religioso. Notas etnográficas acerca de la pastoral afrocolombiana*.
- Buitrago Mora, X. y Restrepo Vélez, L. S. (2006). *Arte y resiliencia, una propuesta política para la convivencia*. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Burke, P. (2011). Historias y Memorias: un enfoque comparativo. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 45, julio-diciembre, 489-499.
- Caicedo, M. A. (1992). *Sólidos pilares de la educación chocona*. Medellín: Lealón.
- Caicedo Ortiz, J. A. (2008). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Educación y Pedagogía*, 52, 27-42.
- Carabalí, L. y Gómez, Y. (2013). *Análisis cualitativo del entorno palenquero. Informe final del proyecto "Etnobachillerato Rural para Adultos"*. Recompas-Consejo Noruego para Refugiados, Tumaco, mimeo.
- Castillo, E. (2011). La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.
- Corporación de Red de Consejos Comunitarios de Pacífico Sur, Recompas (s. f.).
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Garcés Aragón, D. (2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Valformas .
- García Rincón, J. (2014). Educación afro y conciencia crítica. La influencia del pensamiento de Freire en los procesos educativos afrocolombianos. *Educación y Cultura*, 103, 67-72.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- Gómez de Mantilla, L. T. (2007). Introducción. En: C. Mosquera, Rosero-Labbé y L. C. Barcelos. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Unibiblos/Universidad Nacional de Colombia.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

- (n. a.). (2010). *La güimba. Educación propia, incluyente y pertinente fase II*. Pasto: Gráficas Los Andes.
- Mena, M. I. (2006). La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de ciencias sociales para la Educación Básica. *Enunciación*, 11, 46-58.
- Mosquera Rosero-Labbé, C. (2007). Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales de la Trata Negrera Transatlántica y como rescatados de la guerra en Colombia desterrados. En C. Mosquera Rosero-Labbé y L. C. Barcelos. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Unibiblos/Universidad Nacional de Colombia.
- Ocha Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2007). *Annual Report of The Humanitarian / Resident Coordinator On The Use Of Cerf Grants*. Recuperado de: https://docs.unocha.org/sites/dms/CERF/CERF%202007%20Annual%20Report%20Colombia%20FINAL_WEB.pdf
- Palacios, A. M. et al. (2013). *Modelo Etnopedagógico. Fundamentos y orientaciones para docentes del etnobachillerato*. Bogotá: Consejo Noruego para Refugiados-Estratégica Ediciones.
- Proceso de Comunidades Negras (2003). *Informe de Avance de la Ley 70 de 1993*. Mimeo.
- Restrepo, E. (2009). Raza/etnicidad. En M. Szurmuk y R. McKee (Coord.) *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 245-249). México: Siglo XXI-Instituto Mora.
- Rodríguez Garavito, C.; Alfonso Sierra, T. y Cavelier, A. (2008) *El derecho a no ser discriminado. Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Observatorio de Discriminación Racial, Ediciones Uniandes.
- Rodríguez Garavito, C.; Alfonso Sierra, T. y Cavelier, A. I. (2009). *El desplazamiento afro. Tierra, violencia y derechos de las comunidades negras en Colombia*. Bogotá: Observatorio de Discriminación Racial- Ediciones Uniandes.
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación Universidad de La Salle*, 6, 002, 255-260.